



Universidade de Brasília
Instituto de Artes

ROSANA ANDRÉA COSTA DE CASTRO

**Tecnologias de Informação e Comunicação:
implicações da imagem digital para arte/educação contemporânea**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
BRÁSÍLIA - 2008**

ROSANA ANDRÉA COSTA DE CASTRO

**Tecnologias de Informação e Comunicação:
implicações da imagem digital para arte/educação contemporânea**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de mestre em Arte.

Linha de pesquisa: Arte e Tecnologia.

Orientadora: Professora Doutora Suzete Venturelli

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
BRÁSÍLIA - 2008**

Rosana Andréa Costa de Castro

**Tecnologias de Informação e Comunicação:
Implicações da imagem digital para arte/educação contemporânea**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de mestre em Arte.

Linha de pesquisa: Arte e Tecnologia.

Banca Examinadora:

Brasília, 10 de dezembro de 2008

Profa. Dra. Suzete Venturelli – IdA / UnB

Profa. Dra. Maria de Fátima Burgos – IdA/UnB

Profa. Dra. Alice Fátima Martins – FAV/UFG

Ao meu pai (*in memorian*) e à minha mãe, fontes da minha vida.

Às minhas filhas Andréa (*in memorian*) e Ana Clara.

Aos meus queridos irmãos e sobrinhos

Aos meus amigos, a família que eu escolhi.

AGRADECIMENTOS

Aos espíritos superiores pela proteção e emanção de energias que não me deixam desistir nunca.

À querida amiga e mestra Profa. Dra. Suzette Venturelli, orientadora dessa dissertação, pelo estímulo e apoio nos momentos difíceis e também pelas alegrias que compartilhamos durante todos esses anos de amizade.

Ao meu amigo Belidson Dias pela paciência, carinho e atenção dignas de uma amizade de tantos anos e que na verdade tornaram-se mais que colaborações, para mim, a sua co-orientação foi fundamental.

À Profa. Dra. Fátima Burgos e ao Prof. Dr. Lúcio Teles pela disponibilidade em participar da banca que qualificou essa dissertação para defesa.

À Profa. Dra. Alice Fátima Martins, à Profa. Dra. Fátima Burgos e Profa. Dra. Thérèse Hofmann pela disponibilidade em participar da banca de defesa desta dissertação.

Aos meus queridos mestres e mestras pela generosidade em compartilhar seus conhecimentos comigo para que fosse possível concluir mais essa jornada. Em especial, Profa. Dra. Suzete Venturelli, Profa. Dra. Lygia Sabóia (*in memorian*), Profa. Dra. Grace Machado, Profa. Marília Rodrigues e Prof. Léo Dexheimer.

A todos os meus colegas do mestrado pela companhia agradável e divertida nas aulas da pós-graduação.

A todos os meus colegas da DEA/DAC pela compreensão das minhas ausências. Em especial, Maria da Glória Fernandes Reis e Wladimir da Cunha Barros.

A gente sempre deve sair à rua como quem foge de casa,
Como se estivessem abertos diante de nós, todos os caminhos do mundo.
Não importa que os compromissos, as obrigações, estejam ali...
Chegamos de muito longe, de alma aberta e o coração cantando!

(A verdadeira arte de viajar - Mário Quintana)

RESUMO

As Tecnologias de Informação e Comunicação resultaram, entre outros contextos, no surgimento da cultura digital e do ciberespaço. A digitalização remete ao conceito de interatividade que, por sua vez, concretiza-se nas relações que se estabelecessem na rede mundial de computadores.

As imagens digitais constituem parte da linguagem disseminada no ciberespaço. As interfaces gráficas integram esse escopo e têm papel de destaque no estabelecimento da interação usuário/máquina e usuário/usuário.

A vasta quantidade de equipamentos digitais, trazidos pelas TIC, facilitou sobremaneira o acesso à produção e difusão de imagens. Até então, essa produção estava subordinada aos sistemas analógicos que demandam conhecimentos técnicos e máquinas específicas. Como, por exemplo, equipamentos de revelação fotográfica e máquinas de imagens para cinema. E ainda no caso das artes visuais, uma produção imagética que depende de habilidade manual e destreza psicomotora.

A arte/educação, por intermédio do ensino/aprendizagem das artes visuais, leva para salas de aula o estudo e a produção de imagens. O que muda nessa prática pedagógica com a introdução das TIC no contexto educacional? Quais as implicações da imagem digital para a arte/educação contemporânea? Esse foi o foco da pesquisa que originou a presente dissertação.

Palavras-chave: Arte/Educação; imagens digitais; cultura digital; cultura visual; multiculturalidade.

ABSTRACT

The Information and Communication Technologies – ICTs – resulted, in other contexts, in the arisen of digital culture and cyberspace. Digitalization refers to the interactivity concept, which in its turn, is realized in the relations established in the computer world wide web.

Digital images are, in part, a language disseminated in the cyberspace. Graphical interfaces are part of this scope and have a prominent role in the establishment of the user/machine and user/user interactions.

The vast number of digital equipment, brought by ICTs, particularly facilitated access to image production and dissemination. So far, this production and dissemination was subordinated to analogical systems that demanded technical knowledge and specialized machines. As an example, photography reveal and cinema image production equipment. And, more specifically in art issue, an image production which dependeds on the technical ability and psychomotor dexterity.

The art/education, through the teaching/learning of the visual arts, brings for classrooms the image study and production. What changes in this pedagogical practice with the introduction of ICTs in the educational context? What are the implications of digital images for the contemporaneous art/education? This was the focus of the research which originated the present dissertation.

Keywords: Art/Education; digital images; digital culture; visual culture; multiculturalism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. O casal Arnolfini, de Jan Van Eyck, 1434	p.18
Figura 2. Foto de um casamento.....	p.18
Figura 3. Casamento no <i>Second Life</i>	p.19
Figura 4. O uso da pedra lascada como instrumento de trabalho	p.20
Figura 5. A lamentação de Cristo, de Giotto di Boni, 1300.....	p.23
Figura 6. Pietá, Giotto di Boni, 1305.....	p.24
Figura 7. Pintura rupestre na Serra da Capivara.....	p.26
Figura 8. Pintura a óleo, Independência ou Morte, de Pedro Américo, 1888 ...	p.26
Figura 9. Máquinas para capturar imagens	p.27
Figura 10. Câmara Escura, 1544.....	p.27
Figura 11. Produção Artesanal	p.28
Figura 12. Linha de produção da indústria	p.29
Figura 13. Fotomontagem de El Lisszky, 1929.....	p.31
Figura 14. Carroça de Feno, de John Constable, 1821.....	p.31
Figura 15. A ponte <i>Courbevoie</i> , de George Seurat, 1884.....	p.32
Figura 16. Interface gráfica para acesso ao ciberespaço	p.33
Figura 17. <i>Dialogical Drawing</i> , de Eduardo Kac, 1994	p.34
Figura 18. Reconstituição computadorizada de Luzia	p.47
Figura 19. Reconstituição computadorizada da preguiça gigante	p.48
Figura 20. A família do chefe Camacan se prepara para festa, Jean Baptiste-Debret, 1834.....	p.51
Figura 21. Carteira de Identidade Profissional.....	p.85
Figura 22. Avatares	p.85
Figura 23. Site de comunidade GLSB	p.86
Figura 24. Emos	p.86
Figura 25. Site das “Patricinhas”	p.87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAP – Associação Nacional dos Artistas Plásticos
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
CGI.br – Comitê Gestor da Internet no Brasil
DBAE – Arte Educação Baseada em Disciplinas
DVD - *Digital Versatile Disc*
EAD – Educação a Distância
ECA – Escola de Comunicação e Arte
HAB – História da Arte Brasileira
I.M. – Inteligências Múltiplas
L.A.O. – Liceu de Artes e Ofícios
MAM – Museu de Arte Moderna
MEA – Movimento Escolinha de Arte
MEC – Ministério da Educação
MMB – Movimento Modernista Brasileiro
NACE - Núcleo de Apoio à Cultura e Extensão
NuPAE – Núcleo para a Promoção da Arte na Educação
RJ – Rio de Janeiro
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
TV – aparelho de televisão
USAID - *United States Agency for International Development*
USP – Universidade de São Paulo
WWW – *Word Wide Web*

SUMÁRIO

Introdução.....	p.13
1. Imagens: tecnologias de produção	p.17
1.1 Meios de produção das imagens – os paradigmas de Santaella.....	p.18
1.2 Meios de produção da imagem – tecnologias manuais.....	p.19
1.3 As técnicas de representação das imagens.....	p.22
1.4 Meios de produção da imagem – tecnologias mecânicas.....	p.26
1.5 Meios de produção da imagem – tecnologias digitais.....	p.32
1.6 As TIC e a realidade tecnológica brasileira.....	p.36
1.7 As imagens digitais no cotidiano dos jovens brasileiros.....	p.37
1.7.1 Meios de massa - enredos múltiplos.....	p.38
1.7.2 Meios de massa – as setas intermitentes.....	p.39
1.7.3 Meios de massa – as redes sociais.....	p.39
1.7.4 Os <i>videogames</i>	p.40
1.8 As TCI e a arte/educação.....	p.42
2. Arte/Educação Brasileira: raízes metodológicas.....	p.45
2.1 O ensino/aprendizagem da arte no Brasil - De Cabral à República.....	p.46
2.2 O Movimento Modernista de 22, Escola Nova e Escolinha de Arte do Brasil.....	p.54
2.2.1 A professora Anita Malfatti.....	p.56
2.3 A formação do professor de arte no Brasil: contexto histórico.....	p.59
2.4 O DBAE e a Abordagem Triangular.....	p.62
3. Abordagens emergentes: Cultura Digital, uma alternativa?	p.66
3.1 Cultura Digital.....	p.66
3.2 Cultura Digital: comunidades relacionais ou informacionais?.....	p.70
3.3 Comunidades e ambientes virtuais de aprendizagem.....	p.73
3.4 Morin e Gardner – o pensamento complexo e as I.M.....	p.75
3.5 A abordagem da vivência.....	p.78
3.6 Identidade e cultura visual: formando indivíduos críticos.....	p.82
3.7 Currículo moderno e proposições pós-modernas.....	p.87
3.8 A formação dos arte/educadores no início do século XXI.....	p.91

4 Conclusão	p.94
Referências	p.98
Anexo I	p.103
Anexo II	p.104
Anexo III	p.105

Introdução

A imagem é tema recorrente em vários estudos de diversas áreas do conhecimento. Encontra-se disponível um repertório considerável de publicações constituídas por teorias e reflexões acerca da sua relevância para os seres humanos. Porém, em geral, são embasadas na hegemonia histórica da civilização ocidental, contada por uma voz branca de origem européia.

O aspecto do lugar de onde se fala mereceu atenção durante essa pesquisa porque teóricos e estudiosos das imagens afirmam que elas representam determinados contextos socioculturais e, ao mesmo tempo, são instigadoras das identidades que estabelecem os vínculos entre o indivíduo e o seu grupo. Aliado a isso, observamos que os conteúdos dos cursos de arte e da arte/educação reservam um espaço considerável para o estudo das imagens, apesar de nem sempre ter sido assim na história da prática pedagógica brasileira.

Considerando-se, portanto, esses aspectos, indagamos: Quais são as bases teóricas sobre as quais se apóiam o ensino/aprendizagem da visualidade no Brasil? Quais imagens constituem o banco de dados das aulas de artes visuais? Como foi formado? De que maneira esse repertório teórico e visual está conectado com os processos sociais, identitários e culturais dos jovens estudantes de arte no Brasil atual? Ou, ainda, o que mudou para o ensino/aprendizagem da imagem com a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação no contexto da arte/educação?

Os principais debates entre teóricos, arte/educadores e demais estudiosos do ensino contemporâneo das artes têm girado em torno das possibilidades de ampliarem-se os repertórios, teórico e de imagens, provenientes quase que exclusivamente das Belas Artes. Isso significa revisar teorias e metodologias utilizadas atualmente nas práticas pedagógicas de arte/educadores e a sua possível adequação e/ou inovação dessas.

A profusão de imagens no cotidiano contemporâneo tem colocado em estado de alerta arte/educadores que não se vêem preparados para trabalhá-las nas salas de aula. As imagens das obras primas impressas nos livros didáticos e fixadas em *slides*, ou ainda, aquelas disponibilizadas em visitas aos museus e exposições continuam sendo a zona de conforto dos arte/educadores.

A nossa experiência profissional com arte/educação revela que o repertório tradicionalmente utilizado no estudo das imagens está muito longe da realidade dos estudantes e mais distante ainda do seu contexto sociocultural. Não há um cuidado na elaboração dos currículos e dos conteúdos das aulas de artes visuais de maneira que as imagens, independente de sua origem, sejam adequadamente analisadas. E, o mais importante, que atendam à demanda da multiculturalidade que se torna, a cada dia, mais próxima dos contextos educacionais. Somada a essas questões, estão àquelas relacionadas ao embasamento teórico das artes visuais no nosso país, que conforme constatamos a partir da historiografia das teorias e metodologias utilizadas por arte/educadores brasileiros, também não acompanha a nossa realidade e pouco auxiliam no desafio contemporâneo das aulas de artes. Principalmente, diante da demanda de lidar com o as tecnologias digitais acessíveis às novas gerações.

Como vai ser possível, então, mantermos esse currículo de moldes moderno: do ensino fragmentado, vinculado à individualidade do gênio, à autoria, entre outros conceitos, para formar professores que exercitarão a sua profissão de arte/educadores no contexto das TIC?

Os ambientes virtuais de aprendizagem, conforme discutimos na Seção III, exigem atitudes socioculturais diferenciadas. Estamos nos referindo a um ambiente que reivindica para si a coletividade, a interdisciplinaridade, os laços sociais, a multiculturalidade, as convergências tecnológicas, a ampliação dos estudos visuais para aceitar outras visualidades. Enfim, um ambiente que possivelmente implicará numa revisão teórica e pedagógica ampla no que se refere ao ensino/aprendizagem das artes visuais. Estamos preparados?

A partir desses questionamentos, surge o problema que se apresenta aqui: os modelos teórico-metodológicos disponíveis aos arte/educadores atuantes em salas de aulas brasileiras, independente dos níveis escolares, são adequados para o ensino/aprendizagem das imagens processadas e difundidas pelas TIC?

A presente pesquisa justifica-se, portanto, pela atualidade e relevância das questões colocadas no problema que merecem a atenção de estudiosos da arte/educação. As respostas poderão auxiliar as práticas pedagógicas, de onde as notícias não são muito animadoras. As dificuldades dos arte/educadores vão desde a precariedade dos espaços físicos, passando pela indisponibilidade de material artístico até o despreparo no momento da seleção de conteúdos e

métodos para as aulas de artes. Situada como uma arte/educadora sinto-me motivada a investigar e revisar as práticas pedagógicas da arte/educação. Considerando, prioritariamente, as transformações nos meios de produção das imagens que foram introduzidas pelas TIC e as implicações que essas transformações trouxeram para a arte/educação contemporânea.

O problema colocado foi investigado a partir do objetivo geral que consistiu-se em analisar a adequação dos modelos teórico-metodológicos utilizados na prática pedagógica do estudo contemporâneo das imagens; e, de objetivos específicos: revisar as teorias sobre os processos de produção e difusão das imagens no ocidente desde a pré-história até esse início de século XXI; explicar a relevância da imagem para a identidade cultural do indivíduo; revisar historicamente as teorias e métodos que nortearam o ensino das artes no Brasil e, por fim, avaliar a adequação das teorias e metodologias disponíveis para a prática pedagógica da Arte/Educação contemporânea diante do contexto das TIC.

A construção do corpo da dissertação se deu pelos resultados alcançados a partir da coleta de dados documentais e bibliográficos que subsidiaram a pesquisa histórica acerca dos meios de produção da imagem e dos modelos teórico-metodológicos para a prática pedagógica da Arte/Educação no Brasil. Bem como, sobre o estado da arte do estudo das imagens e da visualidade em nosso país. Além dessas áreas, as teorias contemporâneas relacionadas às TIC, à educação e ao ensino/aprendizagem da arte foram pesquisadas de maneira que subsidiassem a avaliação e confronto entre atual modelo moderno e as proposições para um modelo pós-moderno de ensino que está em estudo para a arte/educação.

A primeira seção *As imagens: tecnologias de produção* baseia-se nos três paradigmas do processo evolutivo das imagens propostos por Lúcia Santaella. A partir desses paradigmas, foram revisadas as teorias do arqueólogo Steven Mithen e do historiador da arte Ernest Gombrich acerca dos propósitos da produção de imagens nos tempos remotos. Identificamos em Pierre Francastel e Jacques Aumont que a produção das imagens está vinculada aos contextos socioculturais nos quais são produzidas e que as motivações ideológicas estão presentes na concepção das técnicas e tecnologia para a sua produção. Expusemos, ainda, as posições críticas de Ernst Fischer, confrontando-as com as de Suzete Venturelli e Marshall McLuhan sobre a inserção dos meios de massa

no contexto sociocultural do ocidente e os reflexos dessa inserção na arte moderna. Por fim, arrematamos o tema da seção com as proposições de Steven Johnson sobre as TIC e o desenvolvimento cognitivo, a introdução dos equipamentos digitais e da internet no Brasil e os estudos de Ana Mae Barbosa para o ensino/aprendizagem das artes visuais no contexto pós-moderno.

A segunda seção *Arte/Educação Brasileira: raízes teórico-metodológicas* foi baseada, em grande parte, nos estudos de Ana Mae Barbosa sobre a História da Arte/Educação no Brasil. A própria autora sugere que é primordial que arte/educadores tenham consciência das raízes teórico-metodológicas que embasam as suas práticas pedagógicas para que possam entendê-las e revisá-las. Barbosa afirma que somente assim será possível avaliar e adequar os métodos às práticas pedagógicas contemporâneas. Estudos de Alice Fátima Martins e Dulce Osinski, sobre a historiografia da arte/educação bem como estudos exploratórios acerca das teorias de John Dewey e Anísio Teixeira completam a seção.

A terceira seção *Abordagens emergentes: Cultura Digital, uma alternativa?* resultou da pesquisa bibliográfica acerca das teorias sobre as culturas digital e visual. Essas teorias serviram de alicerce para que se pudessem discutir quais os efeitos da produção e difusão das imagens digitais que estão refletidos nas formações socioculturais e educacionais contemporâneas. Observamos que a Internet, por intermédio do ciberespaço, inseriu no processo de produção e difusão de imagens possibilidades que estão além da mera concepção e operação técnica de interfaces gráficas. Cultura, laços sociais, imagens metafóricas, imagens que são modelos de outras imagens além da inteligência coletiva, identidade e individualidade, multiculturalismo, diversidade foram temas tratados. Os dados disponibilizados nessa seção foram confrontados com os das duas primeiras, resultando na conclusão da dissertação. O norte teórico foi construído a partir de: Rodrigo Costa, Pierre Lévy, Howard Gardner, Edgar Morin, Philippe Quéau, Fernando Hernandez, Belidson Dias, Raimundo Martins, Arthur Efland, Kerry Freedman, Patricia Stuhr, Erinaldo Silva, Lúcia Pimentel e Paulo Quadros, entre outros.

1 Imagens: tecnologias de produção

A sistematização da educação ocorreu com a divisão dos conhecimentos em ciências específicas durante os séculos XVIII e XIX na Europa (CHERVEL, 1990). Às ciências humanas coube a responsabilidade de ocupar-se com as questões relativas à condição do indivíduo e do ser social. A história está dentro desse último rol de ciências e foi o alemão Johann Joachim Winckelmann, no século XVIII, um dos fundadores dos estudos para a história da arte¹.

A história da arte européia é entendida pelos artes/educadores em geral como a história da arte da civilização ocidental e as suas teorias acabam delineando também o estudo da imagem no Brasil. Essa, inclusive, foi a base teórica que estruturou o currículo no qual me formei em Artes Plásticas na Universidade de Brasília em 1990. E, sobre a qual, respaldei os meus estudos e práticas pedagógicas, sem ter noção das suas origens que agora me são claras. E ainda, a visão hegemônica da imagem continua presente nos currículos atuais com algumas poucas exceções como nos casos dos estudos da educação da cultura visual que são difundidos nas Universidades Federais de Goiânia e Santa Maria².

A história da arte ocupa-se em sistematizar os períodos e estilos artísticos, a biografia dos artistas, a histórias das técnicas e materiais, entre outros dados. Ocorre, porém, que as imagens que subsidiam esses estudos, estão quase todas relacionadas ao que denominamos de Belas Artes e a um conceito de cultura erudita cunhado no modernismo. Nessa Seção I, analisamos os dados da história da arte, junto aos aspectos antropológicos, culturais, tecnológicos e educacionais a fim de delinear um panorama geral sobre a produção de imagens desde os tempos remotos até esse início de século XXI. E, dessa maneira, sedimentarmos as demais Seções que discutem os modelos teórico-metodológicos utilizados pelo ensino/aprendizagem das imagens nas aulas de artes visuais das escolas brasileiras.

¹ SÜSSEKIND, Pedro. A Grécia de Winckelmann. **KRITERION**, Belo Horizonte, nº 117, Jun./2008, p. 67-77. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/kr/v49n117/a0449117.pdf>. Acessado em 04/08/2008.

² Vide os três últimos catálogos da ANPAP (2006, 2007 e 2008).

1.1 Meios de produção das imagens – os paradigmas de Santaella

Lúcia Santaella (1998) ao sugerir os três paradigmas do processo evolutivo da imagem, baseia-se quase que exclusivamente na evolução tecnológica dos processos de produção. Isso por que, lança mão das tecnologias pelas quais essas imagens foram produzidas para encaixá-las dentro de cada um dos paradigmas que propõe. O paradigma **pré-fotográfico**, por exemplo, abrange as imagens produzidas artesanalmente, por intermédio dos trabalhos manuais auxiliados por instrumentos rudimentares extensivos ao corpo e que dependem da força biológica (fig.1). O paradigma **fotográfico**, por sua vez, situa as imagens produzidas por máquinas que registram imagens dinâmicas e/ou fragmentos de objetos capturados da realidade para, posteriormente, serem fixadas em suportes físico-químicos (fig. 2). E, por fim, o terceiro paradigma, o **infográfico**, que está relacionado com as imagens sintéticas ou infográficas, imagens geradas por resultados de cálculos matemáticos e visualizadas na forma de *pixels* que nada mais são do que pontos coloridos que traduzem os tais cálculos matemáticos em informação inteligível aos usuários dos computadores (fig 3).



Figura 1 – Casal Arnolfini, de Jan Van Eyck, 1434
Fonte:Disponível em:
 <http://pt.wikipedia.org/wiki/O_Casal_Arnolfini>
 Acesso em 4/07/2008



Figura 2 - Foto de um casamento
Fonte: Disponível em:
 <<http://www.itaguacu.com/it-altar-da-antiga-igreja-nsa.gif>> Acesso em
 4/07/2008



Figura 3 – Disponível em: Casamento no *Second Life* (ambiente virtual do ciberespaço)

Fonte: <<http://farm1.static.flickr.com/203/>>

1.2 Meios de produção da imagem – tecnologias manuais

O principal desafio dos humanos, na era remota, consistia em buscar soluções para problemas cruciais relativos à sobrevivência biológica, afirma o arqueólogo Steven Mithen (2002). As tecnologias disponíveis, até então, concretizavam-se num conjunto de ferramentas que se resumiam corpo e a mão era a principal ferramenta. “A mão é uma descobridora há mais tempo do que o cérebro” (ERNST FISCHER, 2007, p.29).

O psicólogo evolucionista Steven Pinker (2007) observa as inúmeras configurações que as mãos podem assumir, dependendo da forma, tamanho e peso daquilo que está sendo manipulado. A mão pode armar-se em forma de gancho ou mandril para apertar ou, ainda, assumir uma posição esférica, entre outras possibilidades. Foi a partir da junção da capacidade biológica da mão em pinça com a capacidade da mente pré-histórica (MITHEN,2002) que se iniciou o processo tecnológico que levou a humanidade a este momento contemporâneo tão relevante com a inserção das TIC no contexto sociocultural. (Fig. 4)

Baseando-se nas teorias de que a mente assemelha-se a um canivete suíço, como se fossem lâminas especializadas (inteligências múltiplas) defendidas pelos psicólogos evolucionistas Leda Cosmides e John Tooby; e pelo psicólogo cognitivo e educacional Howard Gardner, Mithen afirma que a mente pré-histórica evoluiu a partir de três fases.

Na primeira fase, avisa, existia uma mente geral e dominante; a segunda fase foi marcada pela especialização dessa mente geral que deu lugar às mentes específicas ou especializadas e, por fim, a terceira fase que se consistiu na interação entre as mentes específicas – a naturalista, social, técnica e lingüística. Esse trabalho conjunto entre as mentes especializadas, é denomina fluidez cognitiva.

Mithen alerta que foram necessários milhares de anos para que a evolução mental se processasse e aponta dois momentos de extrema importância nesse processo. O primeiro está relacionado com o que Mithen afirma ser a explosão cultural³ (60.000 – 30.000 a.c), caracterizada pelas primeiras manifestações artísticas, pelo aparecimento de uma tecnologia complexa e pela religião; e, o segundo, ocorrido a partir do início da atividade agrícola (cerca de 10.000 a.c.).

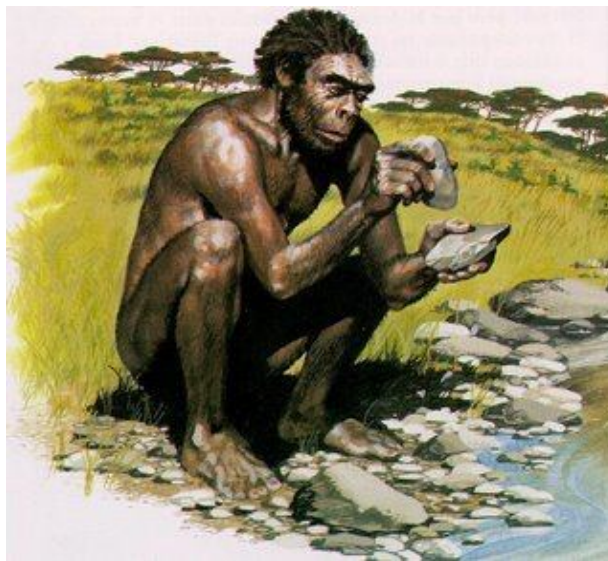


Figura 4 - O uso da pedra lascada como instrumento de trabalho

Fonte: Disponível em: <<http://procampe.blogspot.com/2007/05/o-período-paleolitico.html>> Acesso em: 30/09/2007

As transformações ocorridas durante esse longo período de tempo, possibilitaram, além dos importantes momentos apontados por Mithen, o surgimento de ferramentas extra corporais que auxiliaram tanto nas atividades de

³ Conceito entendido nesta Seção I com base na definição em LARAIA, Roque de B. **Cultura: um Conceito Antropológico**. São Paulo: Jorge Zahar, 2000.

subsistência e proteção quanto na produção artesanal de imagens, utensílios e das próprias ferramentas. O humano ainda não tinha a capacidade de produzir uma imagem na mente para esculpí-la em matéria ou representá-la em desenhos e pinturas. Ele simplesmente imitava o que via na natureza e ao seu redor (FISCHER,2007).

A tecnologia com “a progressiva exteriorização corporal (...) de funções anteriormente assumidas pelo organismo biológico, se faz acompanhar de uma redefinição de competências globais (...)” (GOURHAN apud MACHADO,2006). A cultura que era dominada pelos ritmos biológicos passa a ser dominada pelos fenômenos sociais, impulsionada, em parte, pela evolução da tecnologia. Desse modo a integração dos grupos sociais com a natureza tornava-se cada vez menos inóspita, facilitada pelos instrumentos, utensílios e ferramentas produzidos.

Ernest Gombrich (1999) afirma que a função das imagens nessa relação social/natural, principalmente das imagens antropomórficas, tinha haver com questões simbólicas, aspectos místicos e sobrenaturais. Fischer alerta que baseados em imagens, os humanos praticavam rituais sob a crença de que desta maneira poder-se-ia controlar a natureza para viver em harmonia com ela. Mithen afirma, entretanto, que “o antropomorfismo é a integração harmoniosa entre a inteligência social e a naturalista” (p.123). E ainda que o grupo social e a natureza eram únicos, isto é, não havia qualquer barreira entre ambos.

Portanto, enquanto na afirmativa do arqueólogo as imagens remotas tinham o objetivo prático de registros estratégicos para a armazenagem e recuperação de informações sobre a caça; para os outros dois teóricos, o simbolismo era o foco principal das primeiras manifestações visuais. Porém, não há que se tomar partido de um ou do outro, pois, afirma Santaella “ (...) O estudo da imagem é, assim, um empreendimento interdisciplinar” (1998, p.13).

Paul Monroe (1978) alerta que nesse período remoto é possível verificar, ainda que num esboço bastante preliminar, o surgimento do processo de “ensino/aprendizagem”. E ainda que esse processo era baseado no animismo, que significa a crença no duplo. “Para o selvagem e para o bárbaro, toda pedra, árvore ou canoa, enfim, toda forma de existência, quer animada, quer inanimada, possui uma alma semelhante à sua própria alma, chamado duplo” (p.7).

As cerimônias ritualísticas eram parte do aprendizado. Monroe afirma que a imitação inconsciente precedeu a educação sistemática e apesar de não existir

oficialmente o papel do educador, xamãs e feiticeiros o assumiam. Há evidências de que sempre existiu alguém atuando no processo de socialização das crianças, ensinando-as e orientando-as a dar seguimento às atividades sociais, culturais e de trabalho. Mesmo que num primeiro momento essa tutoria fosse inconsciente por parte de quem a praticava, avisa o autor.

Os ritos cerimoniais e religiosos, milhares de anos antes das escolas, funcionavam como formas sociais de ensino que tinham a função de assegurar a sobrevivência dos grupos bem como a sua cultura, organização social, modos de produção e subsistência. Esses rituais, apesar de em nada se assemelharem com uma estrutura escolar atual, eram rígidos e mantinham a passagem das tradições culturais de uma geração para a próxima, conclui Monroe.

1.3 As técnicas de representação das imagens

Foi a decisão de posicionar-se verticalmente que possibilitou ao ser humano liberar os membros anteriores e desenvolver as primeiras ferramentas extensivas ao corpo. Essa posição resultou ainda numa percepção de mundo baseada na orientação por eixos verticais e horizontais. Aumont (1995) afirma a **vertical** (eixo vertical) relaciona-se à direção da gravidade e posição em pé; a **horizontal** (eixo horizontal) refere-se à linha do ombro ante o horizonte visual e a **profundidade** à projeção do corpo no espaço.

Observamos que desde as imagens das cavernas até o Renascimento Italiano, excluindo-se o período Clássico Grego, as imagens eram produzidas única e exclusivamente a partir dos dois eixos básicos, o vertical e o horizontal. Santaella supõe que talvez houvesse nas culturas a proibição de representar o corpo, pois as imagens tinham cunho sagrado. A suposição da autora, um tanto quanto arriscada, poderia ser útil, então, para explicar o porquê das imagens manterem-se em projeção bidimensional, sendo ignorada representação tridimensional nos períodos artísticos mencionados no parágrafo anterior.

Santaella afirma que as imagens mentais são recebidas positivamente por uma cultura, pois aqueles que as defendem o justificam dizendo serem essas imagens “a essência das coisas, do pensamento ou até mesmo de Deus” (p.37). Por outro lado, alerta que a concretização das imagens mentais pelas representações visuais, tende a ter uma recepção polarizada nessas mesmas

culturas, podendo ir desde a idolatria mágico-religiosa até o iconoclasmo. Gombrich avisa que a formação do artista medieval se dava pelo auxílio ao mestre e, além disso, pelo aprendizado da representação de figuras sagradas “(...) em sua carreira, jamais se defrontaria com a necessidade de apanhar um livro de esboços e desenhar algo a partir da vida real” (1999, p.196).

Rudolf Arnheim (2006) explica que o estágio tridimensional – antecedido pelo estágio da primeira dimensão e o bidimensional – oferece liberdade à forma, estendendo-a em qualquer direção, proporcionando arranjos ilimitados e mobilidade total. Esse estágio corresponde à movimentação dos corpos no espaço. Ao seguirmos velozmente na linha do tempo entre a pré-história e a Europa medieval, pulando-se o período clássico conforme já observado, verificamos que a sacralidade e a ausência do corpo humano nas imagens é quase que uma constante e está explicitada na história da arte.

A introdução definitiva da técnica da *perspectiva artificialis*, para simular a terceira dimensão nos espaços pictóricos, coube ao italiano Giotto de Boni. Foi ele quem promoveu a passagem da bidimensionalidade sagrada do bizantino (Fig. 5) para a tridimensionalidade mundana da renascença italiana (Fig. 6). A consolidação da terceira dimensão nos espaços de representação visual, afirma Francastel (1990,p.1), significou o surgimento de um determinado modo, e o declínio de outro, para conceber espaços pictóricos. E ainda que isso estava intrinsecamente vinculado ao nascimento de um estado da civilização [européia] em detrimento do declínio de outra [no próprio continente europeu].



Figura 5 - A lamentação de Cristo, de Giotto di Boni, 1300
Fonte: Disponível em:<http://www.arikah.net/commons/en/e/ed/Meister_aus_Tahull_001.jpg> Acesso em: 30/09/2007

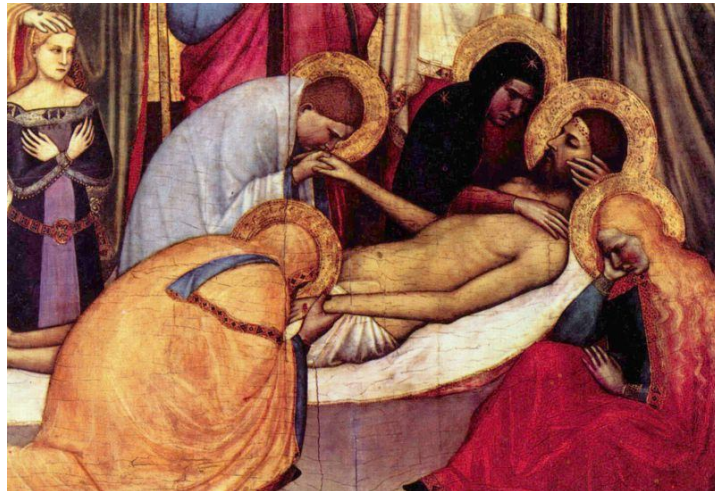


Figura 6 - Pietá, Giotto di Bone, 1305

Fonte: Disponível em: <http://commons.wikimedia.org/wiki/Image:Giotto_di_Bone_089.jpg> Acesso em: 30/09/2007

Francastel afirma que a técnica da perspectiva do *quattrocento* italiano acompanhou as significativas mudanças sociais e culturais do século XV na Europa. Antecedendo aos pressupostos Humanistas do renascimento, as doutrinas religiosas dominavam, a partir dos mosteiros, todo o processo de desenvolvimento cultural e educacional do ocidente europeu. O Humanismo, surgido como oposição às doutrinas no século XV, preconizava que o homem era o centro do universo. Seguindo essa tendência, artistas passaram a habitar os espaços pictóricos com corpos humanos ao lado de divindades. Sobre o assunto, Aumont alerta:

No que diz respeito à *perspectiva artificialis*, ela se tornou possível (..) pelo aparecimento (..) de um “espaço sistemático”, matematicamente ordenado (..) ligado ao espírito de exploração que ia levar às “Grandes Descobertas” e também ao progresso da matemática (...). Essa perspectiva é então uma forma simbólica porque responde a uma demanda cultural específica do Renascimento, que é sobredeterminada politicamente (a forma republicana de governo aparece na Toscana), cientificamente (desenvolvimento da óptica), tecnologicamente (invenção das janelas vitrificadas, por exemplo), estilisticamente, esteticamente e, é claro, ideologicamente. (1995:215-16)

Portanto, a adoção da *perspectiva artificialis* correspondeu ao período das grandes navegações, quando os europeus lançaram-se nos mares em busca de novas terras, encontrando, inclusive, as nossas terras brasileiras. Edgar Morin

denomina esse momento de “nascimento da era planetária” (2003,p.71). O nascimento da era planetária, avisa Morin, divide-se em dois: a primeira mundialização que é caracterizada pelas grandes conquistas de terras; e, a segunda mundialização ocorrida a partir da divulgação dos pensamentos científicos e filosóficos entre o final do século XIX e o início do XX. Ambas as mundializações basearam-se e foram formatadas sob a ótica eurocêntrica. Ressaltamos que o avanço europeu ocorreu desconsiderando qualquer aspecto relativo aos povos encontrados e às culturas dos lugares até então desconhecidos por eles.

Com será possível aprofundar na Seção II, na primeira mundialização, os europeus encontraram o Brasil e, um pouco depois, deram início à sistematização do ensino, com o envio da Companhia de Jesus para cá. Já na segunda mundialização, acontece a chegada da Missão Francesa, em 1816, que significou o marco oficial do início do ensino das artes em nosso país (BARBOSA,1978).

Os artista europeus do século XV, seguindo as tendência de conquista e expansão marítima, ocupavam-se em buscar uma expressão visual conectada ao contexto de transformações sociais, culturais e políticas que estavam ocorrendo na Europa. René Huygue (1965) afirma que enquanto as imagens das cavernas (fig.7) resumiam as informações visuais - volume, relevo e textura – em linhas (estágio de primeira dimensão em ARNHEIM, 2006) isso já não era mais possível a partir do século XV. Huygue explica:

Viola-se o plano. Estava o real totalmente conquistado? Surge a pergunta essencial “De que é feito?”. O artista só dispunha de uma tinta que não lhe satisfazia para responder a esta pergunta. Recorre, então, ao uso do óleo como veículo dos pigmentos coloridos. (fig. 8) (...) a pintura poderá ser uma pasta gordurosa e pesada (...). Todas as aparências captadas pelo olhar podem agora transcrever-se neste jogo ilimitado de ilusões. (1965:33)

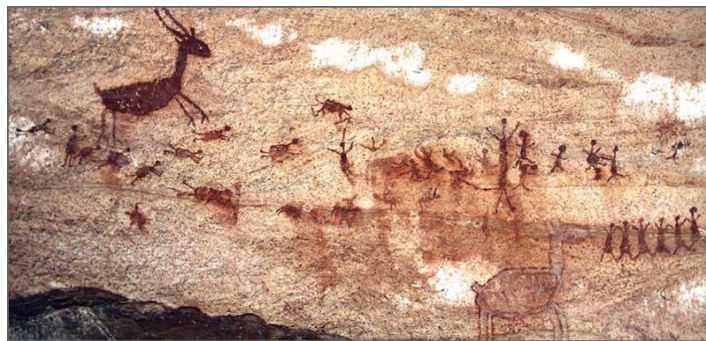


Figura 7 – Pintura Rupestre na Serra da Capivara

Fonte: Disponível em:

<http://farm1.static.flickr.com/203/465564573_a18b91326e.jpg>

Acesso em: 14/08/2008



Figura 8 – Pintura a óleo –Independência ou Morte,
de Pedro Américo, 1888

Fonte: <http://www.germinaliteratura.com.br.0>. Acesso em: 14/08/2008

Entre a Revolução do Paleolítico e a Revolução Industrial houve pouca novidade em termos de material e suportes para expressão visual. Depois do papel, do pincel e da xilogravura surgidos no Oriente (HOFFMANN,2007), destaca-se, no Ocidente, a câmara escura, a tinta óleo e a técnica da *perspectiva artificialis*. Diante dessa constatação, se comparadas às atuais, as tecnologias anteriores parecem menores e de valor desprezível, porém, afirmamos o seu alto valor para que alcançássemos as tecnologias contemporâneas.

1.4 Meios de produção da imagem – tecnologias mecânicas

A partir do século XVIII na Inglaterra e, posteriormente, no resto da Europa, as tecnologias exclusivamente manuais vão sendo paulatinamente associadas às mecânicas. É nesse contexto de Revolução Industrial que se situa o paradigma

fotográfico proposto por Santaella. A pesquisadora afirma que a máquina fotográfica (fig.9) e a fotografia não surgiram de um momento para o outro, avisa que ambas fazem parte do processo de evolução das tecnologias produtoras de imagens, pois, nada mais são que “filhas legítimas da Camara Obscura (fig.10), muito popular no *quatrocentto*” (p.165). A concepção de espaço baseada na *perspectiva artificialis* também atravessou as épocas, desde a sua consolidação no renascimento italiano, e influenciou a tecnologia da fotografia.



Figura 9 – Máquinas para capturar de imagens
Fonte: Disponível em: <http://achfoto.com.sapo.pt/hf_6.html>
 Acessado em 23/07/2007

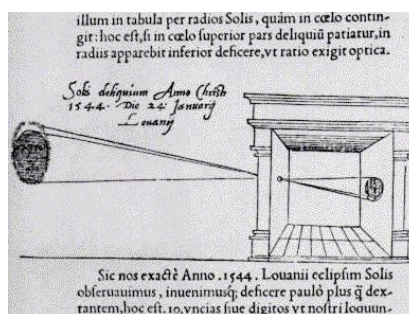


Figura 10 - Câmara Escura, 1544
Fonte: Disponível em: <<http://historyforkids.utah.gov/.../photos/history.html>> Acesso em: 24/07/2007

No contexto da Revolução Industrial deu-se também o grande debate em torno da relação subjetividade *versus* racionalidade que interferiu em todo o contexto educacional e de produção de conhecimento. Os reflexos disso são percebidos, ainda hoje, tanto na arte quanto na ciência. Fayga Ostrower afirma que daí ocorreu o divisor de águas entre as artes e as ciências, o que para a autora “resultaria num retrocesso em termos de conhecimento e mentalidade” (1998, p. 2).

Esse tema será discutido na Seção III, quando tratamos sobre os currículos de artes que, contemporaneamente, ainda são pautados sobre preceitos educacionais racionalistas⁴ e técnicos, baseados no modelo moderno de ensino (EFLAND,2003; DIAS, 2004; MARTINS, 2004; MARTINS,2004; DANIEL, 2004).

Walter Pater (apud MANGUEL,2001,p.91), em publicação sobre a Renascença, preconizou que a arte estaria “lutando para ser independente da mera inteligência, para tornar-se uma questão de percepção pura, para livrar-se de suas responsabilidades com relação ao objeto ou material”. E Paul Valéry (idem) afirma que a fotografia poderia possibilitar essa percepção pura. Giulio Argan (1992) argumenta que seria quase que impossível que, com o surgimento da tecnologia industrial e as conseqüentes crises do trabalho artesanal, a produção de imagens não sofresse transformações estruturais e de finalidade. Diante desse quadro de confronto entre a produção manual em consonância com a natureza - de caráter subjetivo e artesanal (fig.11) *versus* uma produção industrial mecânica em consonância com a concepção de um mundo artificializado - de caráter objetivo/racional, estabeleceu-se a crise das funções da arte (fig.12).



Figura 11 – Produção artesanal

Fonte: Disponível em:

<<http://img.olhares.com/data>

/big/182/1820150.jpg> Acessado em: 08/06/08

⁴ Baseado em padrões do cartesianismo proposto pelo filósofo e matemático francês René Descartes (1596-1650) e adotados na sistematização moderna da educação. (N.A.)



Figura 12 – Linha de produção da indústria

Fonte: Disponível em: <<http://www.alfredobraga.pro.br/discussoes/auschwitz.html>>
Acesso em: 08/06/08

Fischer afirma que o trabalho tornou-se fragmentado para poder atender aos engenhosos e complexos processos de desenvolvimento dos ambientes fabris, levando os trabalhadores à alienação. Os processos mecânicos demandavam a interferência humana de uma maneira cada vez menos inteligente, separando-a do conjunto da produção e transformando-a em fragmento ao longo da linha de produção.

A fragmentação avançou das fábricas para o contexto social e gerou não só uma “objetificação das relações sociais” como a crescente especialização e divisão do trabalho, alerta Fischer. E ainda, que o maior prejuízo da “dessocialização” da arte foi a criação de uma colossal indústria de entretenimento. “O caráter bárbaro, o conteúdo anti-humanista e o brutal sensacionalismo desses produtos artísticos oferecidos às massas em forma industrializada, sob o capitalismo, são notórios” (p. 116-117). E para concluir, argumenta que numa sociedade em decadência o principal papel da arte deveria ser o de refletir a decadência, pois a sua função social é mostrar que as estruturas sociais e políticas podem ser mudadas e a arte deve ajudar a mudá-las.

Às observações de Ostrower e Fischer contrapõem-se as de MacLuhan (ver CASASÚS, 1978) e Suzete Venturelli (2004). O primeiro, em entrevista concedida a Casasús, afirma que os artistas perceberam os efeitos dos meios de massa e compreenderam que o futuro havia chegado. Para MacLuhan, a função do artista é ensinar ao homem como se relacionar com o ambiente no qual é criado o próprio homem,

A outra forma de conceber a arte é considerar que o homem é um robô que atua como servomecanismo da máquina; o artista com sua obra choca este homem e faz que ele reaja e afaste-se de sua condição de robô. Os homens sem arte são robôs. (MACLUHAN apud CASASÚS, 1978:21).

Venturelli, por sua vez, afirma que os artistas buscaram envolvimento com as novas tecnologias, apresentando para um pequeno público da arte moderna, novas maneiras de viver e de inserir a obra de arte no contexto mecânico. E ainda que os artistas estavam livres na medida em que a fotografia ocupou-se da sua função social e responderam a isso na forma de diversos movimentos. “Assim, a fotografia, ao mesmo tempo em que libera a arte de sua função de representar o real, instiga os mais ousados para a possibilidade de criação de imagens por meio do processo mecânico e químico” (ver fig.13) (2004,p.16).

Os artistas, alerta Venturelli, assimilavam os conhecimentos que estavam sendo produzidos na Europa e, ao mesmo tempo, buscavam sua própria identidade nesse contexto. Identificando as suas diferenças e personalidade por intermédio de meios de produção de imagens que lhes fossem próprios. E ainda que, mesmo valendo-se de posicionamentos tão individuais, os artistas não se afastaram das tecnologias mecânicas (fig.13), contrapondo-as ao clássico pictórico (fig.14). Dessa aproximação com as tecnologias mecânicas o mais relevante foi a forma inovadora como os artistas introduziram as noções de tempo e espaço por intermédio desses meios. “Nesse contexto, incluíram a premissa que em nossa opinião até hoje prevalece, de que toda arte deveria ser experimental, senão não seria arte” (p. 19).



Figura 13 – Fotomontagem, El Lissitzky, 1929

Fonte: Disponível em:

<<http://bp2.blogger.com/.../Viva+030+%5B640x480%5D.jpg>> Acesso em: 13/08/2008



Figura 14 – Carroça de Feno, de John Constable, 1821

Fonte: Disponível em: < <http://www.thelilypad.co.uk/graphics/haywain.jpg>> Acesso: em 13/08/2008

Venturelli afirma ainda que a arte atuando em conjunto com a tecnologia e a ciência contribuiu para a produção de muitas invenções e descobertas que a sociedade moderna, desde a origem da humanidade, nunca tinha visto. Além da fotografia, cita outras tecnologias que mudaram radicalmente a percepção em relação ao tempo e espaço. Como por exemplo, a televisão, que entre outras inovações, permitiu a transmissão instantânea e a recepção de imagens em movimento; e, um pouco depois, a informática que trouxe as imagens em forma numérica, infográficas.

1.5 Meios de produção da imagem – tecnologias digitais

O terceiro paradigma proposto por Santaella está diretamente ligado às imagens sintéticas ou infográficas. Imagens geradas por resultados de cálculos matemáticos e visualizadas por intermédio de uma matriz de números em pontos elementares - os *pixels*. As TIC, base da Revolução do Conhecimento, são um marco para o paradigma pós-fotográfico.

Neste início de século XXI, nos é possível processar imagens sem suportes físico-químicos. E, assim como a fotografia não surgiu do nada, a produção de imagens infográficas faz parte de um longo processo anterior que se originou, inclusive, nos experimentos sobre os quais os artistas modernos se lançaram conforme afirmou Venturelli em parágrafos anteriores. Sobre isso, Santaella alerta que a abstração representada por *pixels* resultantes de cálculos matemáticos “(...) já era sonhada por muitos artistas, filhos de Seurat (fig. 15) e de Cézanne.” (p.178).

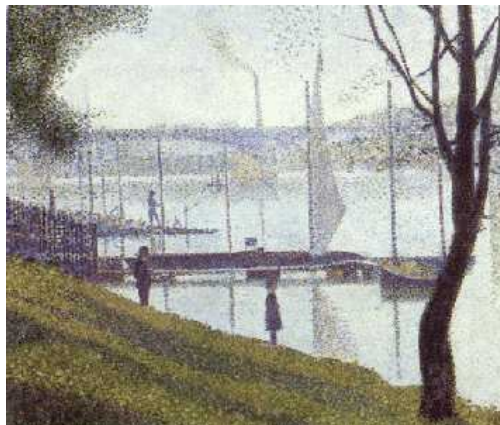


Figura 15 – A ponte *Courbois*, de George Seurat, 1884
Fonte: <<http://willian-online.vilabol.uol.com.br/seurat.html>>
Acesso em: 24/09/2008(Detalhe aproximado à direita)

As TIC abriram a alternativa para que outros espaços pudessem ser construídos e habitados (QUÉAU,1994). Esses espaços são concebidos com base nas redes de computadores interligados mundialmente por intermédio dos quais, entre outras informações, circulam imagens produzidas na forma de zeros

e uns⁵. Os espaços virtuais, resultantes dessa rede, são os ciberespaços caracterizados pelas interfaces gráficas, pela cibercultura, interatividade e pelo tempo virtual.

A **interface gráfica**, afirma Steven Johnson (2001), é um programa de computador que possibilita a interação entre usuário e máquina. E ainda que a ruptura tecnológica da máquina computacional com a analógica dá-se pela idéia de que o computador foi concebido como um sistema simbólico. Diferentemente das máquinas do mundo fabril, que eram concebidas sob as condições de causa-e-efeito de um sistema mecânico. Essa nova concepção resultou numa forma de aproximação entre humano e máquina baseada na interação por troca de dados e informação. Santaella afirma que a interface “suprime qualquer distância, produzindo um mergulho, imersão, navegação do usuário no interior das circunvoluções da imagem” (p.174-5).



Figura 16 Interface gráfica para acesso ao ciberespaço

Fonte: Disponível em:

<http://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/0/0d/Dashboard_Adding_Widget.png>

Acesso em: 14/10/08

A **interação** e a **interatividade** estão presentes na produção visual, como base conceitual, desde a época dos *happenings* nos anos 60. Porém, nos anos 80, por conta de uma aproximação maior dos artistas com os computadores,

⁵ Referência a linguagem de máquina baseada em bits

essas características tornaram-se mais presentes (VENTURELLI, 2004). Santaella alerta que enquanto a imagem artesanal é feita para contemplação, a fotográfica se presta à observação e a pós-fotográfica à interação. Pierre Balpe (apud VENTURELLI, 2004) argumenta que a interatividade tornou-se o símbolo da arte computacional. Que é uma forma de interação que além de promover a participação do espectador, possibilita a interação entre esse e diferentes dispositivos computacionais.

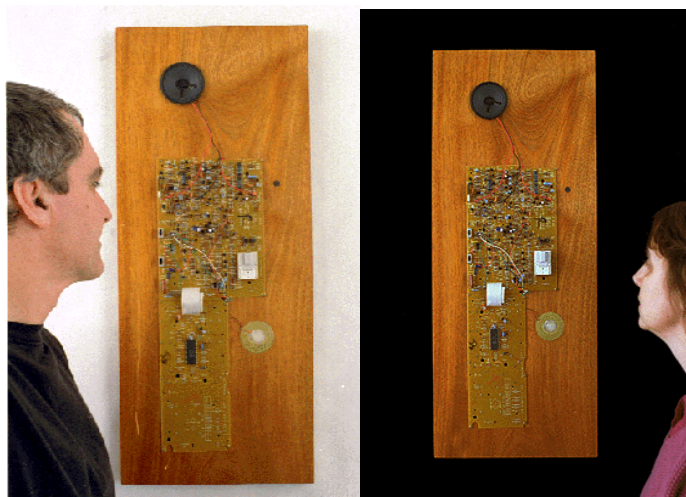


Figura 17 *Dialogical Drawing* de Eduardo Kac, 1994

Fonte: Disponível em: <<http://www.ekac.org/interactive.html>>

Acesso em: 28/07/2008

Na figura 17, observamos uma das obras do artista Eduardo Kac⁶ que tem por propósito questionar a condição do objeto de arte na era das redes computacionais. Por intermédio da instalação, *Dialogical Drawing*, o artista disponibilizou dois objetos idênticos, exibido-os, simultaneamente, em espaços de exposição distintos - localidades geográficas distantes uma da outra. No primeiro contato com o trabalho, o fruidor reage como se estivesse diante de uma composição artística executada tradicionalmente. Um trabalho criado a partir linhas, círculos e retângulos obtidos com aproveitamento de placas de circuitos eletrônicos, fios, microfones e alto-falantes que foram encaixados verticalmente num pedaço de mogno. Pelo fato do fruidor não perceber antenas ou fios

⁶ Eduardo Kac é reconhecido internacionalmente por suas *net* instalações e sua *bio arte*. E é considerado pioneiro na *telecommunications art* na pré-Web nos anos 80. Disponível em: <http://www.ekac.org/kacbio600.html>. Acessado em: 10/08/2008.

externos, ele considera a peça como um discreto objeto de arte moderna. Num segundo momento, ele é informado de que os sons que ouve são vozes humanas e acaba aproximando-se mais da obra. Logo percebe que as vozes vêm de lugares distantes e que é possível estabelecer um diálogo com elas. A efetivação do diálogo por conta da interação estabelecida entre os dois pontos [os dois objeto de arte] é o que o artista considera o desenho ao qual faz alusão no título *Dialogical Drawing*.⁷ O trabalho de Kac nos faz refletir sobre a produção da arte moderna e as perspectivas que se abrem para a arte pós-moderna em termos de interatividade entre a obra e o espectador.

A interação entre os computadores, tecnicamente falando, denomina-se rede. Venturelli afirma que a Internet é o **ciberespaço** mais visitado atualmente. Ele é constituído por milhões de pessoas conectadas em rede por intermédio de computadores. O ponto de encontro é a parte multimídia da Internet, a WWW. A autora alerta que o ciberespaço é globalizante, além de promover o engajamento hipermidiático dos seus usuários, proporciona a eles acesso aos diversos processos de interconexão, de manipulação e o contato multicultural

Outro ponto importante do ciberespaço é a quantidade de informações que circulam na rede. Pierre Lévy⁸ alerta que as páginas da Web expressam as idéias, os desejos, os saberes, as relações entre as pessoas “ (...) ao contrário do que se pensa não há frieza no ciberespaço (...) as redes digitais interativas são potentes fatores de personalização ou encarnação do conhecimento”.

A internet possibilitou a proliferação das comunidades em rede, e, daí surge a cibercultura. Lévy (2007a) afirma que a cibercultura fundamenta-se na interconexão, nas comunidades virtuais e na inteligência coletiva. A conexão de comunidades, no âmbito da cibercultura, se dá pelas afinidades dos interesses individuais e dentro de um processo de cooperação ou de troca que transpõe as barreiras temporais e geográficas. Venturelli avisa que a fusão entre as comunicações e os computadores impulsionou o surgimento da cibercultura. E ainda que a comunicação multicultural, uma de suas características, é possibilitada a partir do exercício de perceber o outro e à sua cultura, colocando-nos em seu lugar. Buscando a compreensão da outra sociedade “mais pela sua imaginação

⁷ <http://www.ekac.org/dialogical.html>

⁸ LÉVY, Pierre. Educação e Cibercultura. Disponível em <http://www.sescsp.org.br/sesc/imagens/upload/conferencias/29.rtf>. Acesso em: 22/02/2008

criativa do que pelas suas outras atividades” (p.95). A cibercultura ou cultura digital é tema da Seção III onde voltamos a esse assunto com maior profundidade.

Por fim, encerrando o rol de características do espaço virtual, está o **tempo virtual** que é a possibilidade de reversibilidade. Venturelli afirma que o tempo é a dimensão fundamental da nossa existência e explica que no âmbito do ciberespaço essa dimensão passa, ao contrário do mundo real, a ser tempo de simulação. Michel Bret (apud Venturelli, 2004) alerta que a realidade aponta para caminhos lineares ao passo que o tempo da simulação abre o horizonte da múltipla escolha. O tempo computacional, afirma Bret, acaba com a noção de espaço como coisa local, transformando-o em novas dimensões espaço-temporais.

1.6 As TCI e a realidade tecnológica brasileira

De maneira surpreendente, o Brasil absorveu as TIC, inclusive a Internet, ocupando lugar no ciberespaço rapidamente. De acordo com a *Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Comunicação e Informação no Brasil*⁹ o uso da Internet nos domicílios saltou de 35 milhões de usuários em 2006, para 45 milhões em 2007. O aumento expressivo de computadores em lares com renda familiar entre dois e cinco salários mínimos, o uso da banda larga que ultrapassou as conexões discadas, e a explosão das *lan houses*¹⁰ são apontados pela pesquisa como os principais motivos do aumento no acesso à Internet pelos usuários comuns. Entretanto, esses dados, segundo a própria pesquisa, refletem que apenas 24% dos lares brasileiros possuem computadores e 17% têm acesso a Internet. Complementando as informações, apenas 29% dos usuários sentem-se capacitados para utilizar o computador e aplicá-lo como ferramenta no mercado de trabalho.

⁹ Realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil vinculado ao Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR

¹⁰ *Lan House* é um estabelecimento comercial onde, à semelhança de um cyber café, as pessoas podem pagar para utilizar um computador com acesso à internet e a uma rede local, com o principal fim de acesso á informação rápida pela rede e entretenimento através dos jogos em rede ou on-line. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/LAN_house. Acessado em 15/10/2008

A faixa etária dos 16 aos 24 anos constitui o maior percentual dos entrevistados, seguidos pela faixa etária de 25 a 44 anos. O grau de instrução é percentualmente maior de analfabetos seguido pela instrução de ensino fundamental. A pesquisa releva ainda que: 18% dos lares brasileiros possuem antenas parabólicas, 7% possuem TV a Cabo, 89% possuem rádio, 74% telefones celulares e que 98% possuem televisão (ver ANEXO I).

Esses dados demonstram uma população que, a cada ano, equipa-se de forma ascendente com os meios tecnológicos disponibilizados pelas TIC e ainda que há o predomínio de uma população jovem, em idade escolar predominando na população consultada.

Isso significa que talvez de maneira mais acelerada, os sistemas políticos brasileiros responsáveis pela educação invistam pesado na inclusão digital, no barateamento dos equipamentos e, principalmente, na formação e capacitação continuada de educadores de maneira a torná-los capazes de lidar com as TIC o mais rápido possível. Sob pena de haver um sufocamento do potencial criativo dos nossos estudantes que, na afirmação de Jesus Martin-Barbero (2007), poderia explicar o alto grau de violência nos ambientes escolares atuais.

Na pesquisa citada anteriormente, 74% dos brasileiros estão habilitados à comunicação por aparelhos celulares. Esses aparelhos são considerados potenciais meios de produção de imagens. Então, por que ainda não são cogitados como uma ferramenta digital para uso no contexto educacional? E, principalmente, para o estudo de imagens nas aulas de artes visuais?

Outro dado expressivo trazido pela pesquisa é o de que 98% dos brasileiros têm acesso à televisão. A inserção da TV Digital no Brasil já é uma realidade. Politicamente está tudo aprovado, mas, a que se deve a lentidão no processo de implantação? Por que atrasar um processo que significaria uma inclusão digital mais ampla e abrangente de outras classes sociais menos favorecidas do nosso país?

1.7 As imagens digitais no cotidiano dos jovens brasileiros

Johnson (2005b) afirma que a televisão, o cinema, a Internet e os *videogames* têm colaborado significativamente para o desenvolvimento cognitivo dos seus usuários nos últimos trinta anos. E ainda que mesmo não

disponibilizando, em geral, conteúdos moralmente corretos, os meios de massa e as TIC estão tornando as pessoas mais inteligentes. Baseando-se em pesquisas sobre os programas veiculados nos meios de comunicação americanos, Johnson estabeleceu os parâmetros sob os quais afirma comprovar que, a despeito dos conteúdos, essas tecnologias estão modificando a maneira de pensar dos indivíduos, trazendo benefícios e desenvolvimento às suas capacidades cognitivas. Devemos ter cautela com as proposições de Johnson sobre a inteligência que por si só é um tema delicado e polêmico. O que é ser menos ou mais inteligente? Como podemos mensurar inteligência? Porém, longe dessa discussão, o que nos interessa em suas teorias, é analisar de que maneira a cognição tem sido influenciada pelos meios de comunicação sobre os quais pesquisou.

Essa análise é adequada ao presente estudo pois 98% dos lares brasileiros possuem televisões cujos padrões de concepção da programação da TV são muito semelhantes aos americanos. Além disso, os *videogames* e os grandes lançamentos da indústria cinematográfica estadunidense são fielmente consumidos por jovens brasileiros.

Johnson avisa que a televisão passou a demandar do telespectador uma postura mais ativa do que há 30 anos. Em comparação aos *videogames* e à Internet o grau de passividade da televisão é alto. Entretanto, modificações na concepção dos programas televisivos nas últimas três décadas fizeram com que os telespectadores se relacionassem de maneira mais ativa com o meio. Johnson não descarta a indústria cultural milionária que comanda a produção televisiva, porém, deixa de lado mais esse fator e define três elementos - os enredos múltiplos, as setas intermitentes e as redes sociais – para sedimentar suas teorias.

1.7.1 Meios de massa - enredos múltiplos

Enredos múltiplos é um recurso que demanda do telespectador a capacidade de acompanhar diversas narrativas ao mesmo tempo, num só programa. Após a análise de *sitcoms* da TV americana, Johnson afirma que a televisão tem condicionado os cérebros a seguir um número cada vez maior de tramas simultâneas. “Os espectadores aceitaram com satisfação essa

complexidade porque haviam sido treinados durante duas décadas de dramas com enredos múltiplos” (p.56-57). No caso brasileiro, o recém lançado programa de TV¹¹ *Casos e Acasos* utiliza-se do recurso dos enredos múltiplos.

1.7.2 Os meios de massa – as setas intermitentes

As setas intermitentes, explica Johnson, eram imagens inseridas na narrativa para complementar a informação disponibilizada numa determinada cena “(..) É uma espécie de sinalização da narrativa. [Por exemplo,] (...) quando o vilão aparece pela primeira vez em um filme uma música agourenta e tonal indica que ele é mau” (p.59).

Os programas contemporâneos deixaram de lado a setas intermitentes, elas exigiam menos trabalho mental para entender a trama. Johnson afirma que nas narrativas atuais parte do prazer vem da capacidade de preenchimento pelo público das narrativas incompletas. Esse estilo de narrativa foi adotado porque, ao contrário do exemplo anterior, as histórias atuais devem aproximar o indivíduo do seu cotidiano real e não afastar o espectador da narrativa televisiva como se aquela história narrada não pudesse ser a sua própria história de vida.

1.7.3 Os meios de massa – as redes sociais

Johnson avisa que as redes sociais se formam porque, atualmente, o telespectador dos *sitcoms* necessita de informações externas para acompanhá-los e busca com outras pessoas tais informações. Dessa maneira, passa a entender a trama dos episódios a partir do ponto que passou a ser espectador assíduo. No Brasil, programas como *A Grande Família* e *Sai de Baixo*¹² adotam os padrões americanos das redes sociais. Johnson explica ainda que:

¹¹ O programa *Casos e Acasos* é uma produção da Rede Globo de Televisão

¹² Idem.

As *sitcoms* de outrora simplesmente exigiam que você mantivesse os termos básicos da situação inteligíveis em você; além dessa informação você poderia ser um amnésico e provavelmente não perderia nada. (...). Os entrelaçamentos das tramas parecem mais sagazes se você souber de antemão onde culminam e, quanto mais experiência você tiver com a série como um todo, você estará mais propenso a compreender as referências privilegiadas. (p.70).

As redes sociais encontram na Web um enorme apoio. Por intermédio de sites especializados, ou ainda nos sites de relacionamento e em blogs de fãs, as pessoas podem obter informações completas sobre os programas, seriados e outros tipos de conteúdos e informação veiculados por programas televisivos. Rodrigo Costa (2003) afirma que esse é um dos aspectos que caracteriza as comunidades virtuais.

Sobre as produções cinematográficas, Johnson alerta para as modificações na concepção e produção das narrativas, adicionadas aos efeitos visuais muito avançados, onde são adotados os mesmo elementos da complexidade da produção televisiva explicados anteriormente. Entretanto, o tempo na narrativa cinematográfica, por uma questão de limitação na concepção tradicional desse meio de massa, não pode estender-se por longas horas. Enquanto na televisão uma mesma trama pode desenrolar-se por cem horas, no cinema, avisa Johnson, dura no máximo três. “Não é por acidente que o *blockbuster*¹³ mais complexo da nossa era – a trilogia de O Senhor dos Anéis – dura mais de 10 horas em sua versão em DVD sem cortes.” (p.104).

1.7.4 Os *videogames*

Johnson avisa que analisar a influência dos videogames nos indivíduos, somente a partir do enfoque psicomotor¹⁴ é bastante preliminar. Que o ponto

¹³ Na linguagem da indústria cinematográfica, indica uma produção assistida por milhares de pessoas, rendendo muitos dividendos aos estúdios que os produziram.(N.A.)

¹⁴ “A noção de psicomotricidade deu-se no início do século XX, através dos estudos de E. Dupré ao pesquisar as relações psíquicas e motoras do ser humano. Dessa forma, abriram-se portas para que vários estudiosos, como Piaget, e, posteriormente, Le Bouch, ampliassem o campo psicomotor como sistema de movimentos coordenados em função do resultado final e também como uma ciência que abrange a conduta motora como a expressão do amadurecimento e adiantamento da totalidade psico-física do homem, respectivamente.” PIAZERA, Quenia C.; COSTA, Kelly C. *A importância do brincar no desenvolvimento psicomotor*. Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG. Vol. 2 n. 6 – jul./set./2004. p.48

principal reside na **tomada de decisões**, por parte do jogador, durante a sua incursão no jogo. E ainda que essas decisões são baseadas em duas modalidades de trabalho intelectual: a *sondagem* e a *investigação telescópica*, ambas proporcionam o aprendizado colateral motivado pelo ato de jogar. (2005a, p.34).

Talvez a maior de todas as falácias pedagógicas seja a noção de que uma pessoa aprende apenas aquela determinada coisa que está estudando naquela hora. O aprendizado colateral está no caminho para formar atitudes duradouras (...) (JOHN DEWEY APUD JOHNSON:21)

O jogador, alerta Johnson, sonda o jogo, lançando mão das mesmas capacidades cognitivas necessárias à leitura – esforço, concentração, atenção, capacidade de compreender as palavras, acompanhar o enredo das narrativas, criar mundos imaginários a partir de frases dispostas numa página. As dicas e as regras dos jogos são projetadas de maneira aninhada. Como se fossem partes de um telescópio que ao ser desmontado ficam “aninhadas” umas dentro das outras. E, muitas vezes, são desvendadas durante a partida, exigindo do jogador, memória e concentração para passar por cada fase. No mundo dos *videogames*, só se aprende sondando e jogando.

Focando a cognição¹⁵ e resultados que conduzam ao aprendizado colateral, os *videogames* são projetados de maneira que o jogador mantenha-se informado sobre o sistema de recompensas por cada meta e regra que for cumprida, alerta Johnson. Para obter as recompensas, é necessário que as regras do jogo sejam seguidas. Lev Semionovitch Vygotsky apresenta estudos acerca da relação dos brinquedos com as regras. Vygotsky afirma que não existe brinquedo sem regras:

(...) o atributo essencial do brinquedo é que uma regra torna-se um desejo. (...) Satisfazer às regras é uma fonte de prazer. A regra vence porque é o impulso mais forte. Tal regra é uma regra interna, uma regra de autocontentação e autodeterminação, como diz Piaget, e não uma regra que a criança obedece à semelhança de uma lei física. (2007:118).

¹⁵ Ver Howard Gardner na Seção III

1.8 As TCI e a arte/educação

Barbosa (2004b) avisa que foi somente nos anos 90 que a expressão cultura visual, relacionada à TV, Internet, softwares interativos, entre outros, passou a ser usada “para falar das mídias que modelam nossa mente, nos ensinam sobre arte e comandam a nossa educação, embora já as viéssemos trabalhando criticamente como imagem e como significação” (p.16). E ainda que contemporaneamente no Brasil, a arte/educação está voltada para o desenvolvimento cognitivo. E ainda que foi Arnheim (2006) o precursor da idéia de uma produção visual aplicada ao desenvolvimento da cognição. As idéias desse psicólogo estão baseadas na equivalência configuracional entre percepção e cognição. Em outras palavras, para Arnheim (apud BARBOSA), perceber equivale a conhecer.

Barbosa (2005c) afirma que em Arnheim o exercício cognitivo por intermédio das imagens se dá não só pela gramática visual que se encontra subjacente em todas as operações envolvidas na cognição – recepção, estocagem e processamento de informação – com também pela percepção sensorial, memória, aprendizagem entre outros fatores. Barbosa argumenta que o esforço cognitivo de apreender a imagem por intermédio do ensino da arte ampliou-se nos anos 80, disso resultou que grupos interdisciplinares integrados por educadores e comunicólogos passaram a ocupar-se dessas questões.

A tecnologia, avisa Barbosa (2004b), é responsável, atualmente, pela percepção, memória, mimeses, história, política, identidade, experiência, cognição entre outros. Nesse contexto a cultura contemporânea acaba permitindo a inter-relação entre a necessidade e a expressão, resultando dessa interação a integração entre inteligência, emoção e tecnologia. Sendo assim, os processos mentais estão sendo conduzidos de modo cada vez menos por os aspectos disciplinares e específicos, e cada vez mais interdisciplinares.

A interdisciplinaridade é a condição epistemológica da pós-modernidade, e a interculturalidade, a condição política da democracia. A aliança entre essas duas condições basilares da vida, contemporâneas às tecnologias flexíveis e multiplicadoras, garantirá um humanismo em constante reconstrução para responder às imponderáveis e permanentes mudanças sociais. (2005c:111)

Os estudos de Johnson e Barbosa dialogam com um dos objetos da presente dissertação que se constitui na análise das necessidades de adaptarmos, o mais rapidamente possível, o sistema educacional para absorver as TIC. Nesse contexto, “A arte como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitido por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal como a discursiva ou a científica” (BARBOSA,2004b,p.99). Portanto, uma revisão das teorias e metodologias para a prática da arte/educação é totalmente relevante, principalmente, porque nela está intrínseca uma revisão do sistema educacional por inteiro. É preciso revisar o modelo moderno, ficando alerta para as proposições que têm sido apontadas para o modelo pós-moderno do sistema de ensino.

A historiografia da tecnologia apresentada nessa primeira seção é encontrada nos livros como sendo o referencial teórico da arte e da cultura ocidentais. Entretanto, em hipótese alguma, devemos deixar que ela continue sendo difundida sem que haja espaço para inserção de capítulos a respeito de contextos específicos.

A noção de que fazemos parte da história europeia é relevante tanto quanto conhecermos o nosso próprio passado. Aquele que aconteceu aqui, nesse espaço geográfico ocupado por nós e que constitui o nosso referencial cultural. Principalmente, quando se trata do ensino da arte e mais especificamente do das imagens. Isto porque, de acordo com o que foi dito nas páginas anteriores, as imagens refletem um dado momento cultural.

Sendo assim, se o nosso banco de imagens é predominantemente baseado nas belas artes europeias, como será possível nos identificarmos como povo miscigenado que somos? Onde está o nosso referencial cultural e histórico?

Talvez esse cenário se deva ao fato da História da Arte Brasileira ainda estar por ser sistematizada. De acordo com a avaliação da Profa. Almerinda da Silva

Lopes¹⁶ que apesar de reconhece os esforços da Fundação Bienal de São Paulo e do Comitê Brasileiro de História da Arte, afirma que essas instituições ainda não lograram êxito na consolidação da HAB.

No contexto contemporâneo, o ensino/aprendizagem das imagens, por conta das TIC parece estar apontando para outros horizontes. Primeiro porque o esquema de redes de comunicação atualizou o repertório tecnológico brasileiro e ampliou o nosso acesso às tecnologias de ponta. Segundo, porque as TIC colocaram a disposição do indivíduo comum as máquinas digitais (fotográficas, computadores, celulares, câmaras de vídeo) e também os meios de difusão (*YouTube, e-mail, fotologs, blogs, comunidades virtuais como Orkut*).

As imagens que circulam aos milhares na rede mundial de computadores têm um potencial educacional para o ensino/aprendizagem da arte/educação que precisa ser urgentemente explorado. Um modelo de ensino em que se proponha considerar a imagem e a visualidade como potenciais produtoras de cidadãos críticos, que possam contribuir com os valores sociais, morais e políticos do país, não pode continuar limitado ao modelo moderno. Estamos diante da construção de um contexto, que entre muitas outras características, seja multicultural. Mudanças são necessárias para que possamos atingir essa meta.

A prática pedagógica, entretanto, não se dá somente sobre bases teóricas, a metodologia é igualmente essencial no processo. E é sobre isso que se ocupa a próxima seção.

¹⁶ Palestra: *Reflexões sobre a história e o historiador de arte no Brasil* no Seminário Avançado do curso de Pós-Graduação em Arte da Universidade de Brasília em 16/04/2007.

2 Arte/Educação Brasileira: raízes metodológicas

Além da falta de conhecimento teórico que dificulta a ação e a avaliação da prática, a falta de conhecimento histórico é responsável pela ansiedade do novo que domina grande parte dos melhores professores de arte no Brasil. (BARBOSA, 2001d,p.36)

Diversas questões devem ser consideradas quando nos propomos a revisar a gênese das metodologias para o ensino/aprendizagem das imagens no Brasil. Uma dessas questões relaciona-se com a historiografia da arte/educação. Identificar e compreender passado do nosso sistema educacional torna-se necessário para que possamos analisar e avaliar os métodos, além de definir os objetivos educacionais adequados às necessidades educacionais contemporâneos.

As metodologias para o ensino das artes no Brasil, tradicionalmente, foram elaboradas e implantadas sob um viés político e econômico. Essas determinações de ordem governamental e oficial refletem toda a nossa história de dependência, primeiramente na condição de colônia e, atualmente, na condição de país de terceiro mundo.

A sistematização da educação brasileira ocorreu a partir da chegada da Companhia de Jesus nas terras recém encontradas por Portugal. O objetivo principal dos jesuítas era civilizar os nativos índios, por intermédio da sua conversão ao catolicismo. Na seqüência histórica, o sistema educacional brasileiro foi sofrendo transformações a partir de determinações oficiais estabelecidas por alvarás, decretos, leis e toda sorte de documentos oficiais conforme veremos ao longo dessa seção.

A prática das artes visuais vinculada à cultura brasileira com características relevantes para a formação educacional e visual na arte/educação começa a surgir nos anos 1920 e avança pelas décadas de 1930 e 40. Um pouco mais de quatrocentos anos após os portugueses terem chegada pela primeira vez ao Brasil. Esse aspecto é significativo, pois, esse lapso de tempo, não só comprometeu o desenvolvimento do ensino/aprendizagem das imagens, como

igualmente contribuiu para os descaminhos que interferem nos processos pedagógicos da arte/educação até hoje.

Pois bem, voltando aos jesuítas, esses estavam influenciados fortemente pelas idéias de Santo Agostinho¹⁷ (354-430) de que educação e catequese fundiam-se num mesmo conceito. Padre Manoel da Nóbrega e Cia. de Jesus chegaram ao Brasil em 1549 e tinham pela frente a árdua missão de catequisar/educar os índios. Martin Lutero (1469-1536) e sua Reforma vigoravam na Europa. A Companhia de Jesus, de Inácio de Loyola, representava a última resistência de peso da Igreja Romana contra os avanços de Lutero. Esse é o panorama para o início da sistematização do ensino nas terras recém-descoberta por Portugal. (A. F. MARTINS, 2004)

As imagens do *Quattrocentto*, produzidas a partir da *perspectiva artificallis*, afirma Francastel na Seção I, significaram o nascimento de um estado da civilização em detrimento de outro. É bom lembrar que Francastel refere-se à civilização européia. Esse mesmo pensamento de mudanças civilizatórias veio na bagagem dos colonizadores para o Brasil com as grandes navegações. Porém a diferença é que aqui, todo o repertório imagético de um povo que milenarmente habitava a região foi ignorado para que se impusessem os ideais humanistas da matriz européia. Um enorme prejuízo à nossa cultura e identidade ainda arraigado em nós. Nossos antepassados índios, com a chegada dos jesuítas, não experimentariam as transformações culturais positivas da primeira mundialização (MORIN,2003) tal qual ocorreu na Europa. Muito pelo contrário, começaria a partir daí um longo, um longo processo de submissão cultural que ecoa entre nós até hoje.

2.1 O ensino/aprendizagem da arte no Brasil - De Cabral à República

Quando a esquadra cabralina atracou em terras brasileiras, assim como todas as outras expedições subseqüentes, ignorou a história de Luzia¹⁸ e seus descendentes. Ressaltamos, com essa afirmação, que nos planos das aulas de arte/educação não mencionamos quase nada sobre a produção visual de antes da chegada de Cabral ao Brasil. Entretanto, aceitamos como verdade que a arte

¹⁷ Revista Nova Escola

¹⁸ Nome dado a mulher reconstituída a partir de ossada pré-histórica encontrada em Minas Gerais

da renascença seja nossa e nela também baseamos nossas teorias e métodos. É fato que a bibliografia sobre a arqueologia brasileira é muito recente¹⁹. Só há pouco foi possível saber que o registro arqueológico mais próximo da chegada de Cabral, afirma Marcos Jorge (2007), data de cerca de 1.500 a.C. e refere-se aos povos dos sambaquis.



Figura 18– Reconstituição computadorizada de Luzia
Fonte: <http://www.itaucultural.org.br/arqueologia/pt/tempo/capivara/index.html> Acessado em 08/12/2008

Porém, apesar das conclusões arqueológicas serem recentes, observamos que não há quase movimentação no sentido de uma rápida apropriação desses estudos arqueológicos de maneira que sejam aproveitados para subsidiar as nossas aulas de arte e o nosso processo de ensino/aprendizagem das imagens. As conclusões da Seção I nos mostraram que a história da arte estudada no Brasil é contada por uma voz branca e européia. Nessa história não existe Luiza (fig.18), os povos dos sambaquis ou a preguiça-gigante (fig.19).

¹⁹ NEVES, Eduardo G. *Arqueologia da Amazônia*. São Paulo: Ed. Zahar, 2006.
PEREIRA, Edithe. *Arte Rupestre na Amazônia*. São Paulo: UNESP, 2004.
NEVES, Walter A. *O povo de Luzia*. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2008.



Figura 19 – Reconstituição computadorizada da preguiça gigante, por Alessandro Meiguins, Sattu e Luiz Iria
Fonte: http://revistaescola.abril.com.br/ed_anteriores/0212.shtml

Já havíamos observado, também na Seção I, as dificuldades da construção HAB, conforme alertado pela professora Almerinda. O que será que estamos esperando? Por que não nos movimentamos para contar a nossa própria história com base nas nossas próprias imagens, se dispomos de meios tecnológicos e competência técnica para produzi-los?

Nessas colocações não há queixumes, muito menos um excesso xenofóbico. Mesmo porque, é bem provável que o rigor literário e retórico do *Ratio Studiorum* dos jesuítas tenha sido a base para legado dos escritores brasileiros que começaram a surgir ainda no século XVII, tais como: Bento Teixeira (1565-1600), Botelho de Oliveira (1636-1711) e o baiano Gregório de Matos (1636-1696). E dos renomados escritores do século XIX: Machado de Assis, Euclides da Cunha, Graça Aranha para citar alguns. Realidade muito diferente daquele dos artistas visuais brasileiros. Esses mal conseguiam ser vistos em separado dos trabalhadores manuais associados à servidão escrava. (BARBOSA, 1978)

Não só o exemplo acima, mas muitos outros exemplos de estudos científicos e humanos que colaboraram para a nossa evolução são bem-vindos. Porém, o que estamos discutindo aqui são os prejuízos da identidade cultural²⁰ e

²⁰ Ver conceito em Ballengee-Morris & Daniel na Seção III

a falta de subsídios para a construção de um de um banco de imagens que reflita a cultura brasileira. Pois, somente a partir de uma modificação desses aspectos torna-se possível reconstituir o nosso passado, criticar o presente e esboçar um futuro como nação.

Retomando-se a história do continente europeu, ao contrário do momento de submissão cultural na colônia, estava em curso a chamada Idade Moderna (1453-1789), marcada pelo movimento artístico e intelectual renascentista. Os artistas complementavam as suas habilidades manuais, com conhecimentos teóricos. As corporações tornavam-se ambientes fecundos para debates intelectuais e circulação de informações sobre as antigüidades gregas e romanas traduzidas dos escritos clássicos e dos ideais filosóficos, afirma Dulce Osinski (2001). Desse clima, surgiu um artista que era mestre das obras primas e íntimo dos assuntos da ciência. Vem daí, a base para o conceito de individualidade vinculada à genialidade. Tão difundido no método moderno do ensino/aprendizagem da arte. (EFLAND, 2003).

Enquanto isso, na colônia, os jesuítas continuavam com a obstinada missão de fazer perpetuar a fé católica, ameaçada na matriz europeia pela Reforma de Lutero. Aqui no Brasil, a prática pedagógica se dava sobre os preceitos do *Ratio Studiorum* (Plano de Ensino), de autoria de Inácio de Loyola. Liderados por Nóbrega, os catequizadores obedeciam ao seguinte currículo:

1) Primeiras Letras.

2) Cursos Secundários:

Letras (Gramática Latina, Humanidades e Retórica)
Filosofia (Lógica, Matemática, Metafísica, Moral, Ciências
Físicas e Naturais).

Os jesuítas enfatizavam os estudos literários e retóricos, pois, entendiam que a catequização deveria se dá pelos estudos escritos. Mantiveram também oficinas de artesãos para a confecção de material religioso em estilo barroco. (A. L. MARTINS, 2004).

A presença da Companhia de Jesus no Brasil findou-se em 1759 por conta da emissão de Alvará de autoria do Marquês de Pombal que determinava a saída dos jesuítas do território da colônia portuguesa. A Reforma Pombalina, de cunho iluminista, tinha interesses político-econômicos que iam de encontro aos interesses religiosos da Companhia de Jesus. A renovação metodológica

proposta por Pombal concentrou-se em ações que abrangiam as Ciências, as Artes Manuais e a Técnica (BARBOSA,1978).

Não houve nenhum espaço para o estudo das imagens nas inúmeras reformas educacionais propostas ao sistema brasileiro desde Pombal em 1759 à Rivadávia Correia em 1911 (idem). Apesar da abrangência da proposta de Pombal, a abertura para o ensino das artes limitou-se ao estudo do Desenho. Barbosa afirma desconhecer os métodos do ensino de Desenho no Seminário Episcopal de Olinda, mas aponta a inserção do ensino do desenho no sistema como uma nova abordagem educacional. Assim como a introdução da aula régia de Desenho e Figura com a prática de utilizar modelos vivos. Ainda no período pombalino, foram instituídas também aulas públicas de geometria freqüentadas por coerção, avisa Barbosa.

Na Europa, nessa mesma época, as academias de artes já não mantinham a tradição do modelo pedagógico rígido, fundamentado nos cânones clássicos. A Academia de Paris do século XVIII, afirma Osinski, só conservava das regras acadêmicas anteriores, aquela que determinava que os expositores dos salões oficiais deveriam ser membros efetivos da Academia.

As escavações arqueológicas em Herculano (1719) e Pompéia (1748), porém, reascendem os ideais dos clássicos que foram retomados sob a alcunha de Neoclássicos. Em contrapartida, no ano de 1793, Jacques-Louis David (1748-1825) funda a *Commune des Arts* com o objetivo desenvolver o ensino da arte de modo livre e democrático sem grupos especiais, classes ou membros privilegiados, alerta Osinski.

A metodologia do ensino acadêmico, desde então, passou a ser vista como rígida e retrógrada, afirma Osinski, sendo combatida por artistas como Eugène Delacroix, Gustave Coubert, entre outros. As academias não agüentam a pressão do contexto e acabam. Enquanto isso, cá no Brasil, vigora o sistema de ensino implantado por Pombal que estabelecia a prática do desenho sobre os cânones clássicos e acadêmicos, tal qual o modelo europeu da Academias de Belas Artes. (BARBOSA,1978).

A história oficial conta que no capítulo seguinte a Reforma Pombalina, se deu a Reforma Joanina. Entre outras medidas, deu-se o início do ensino oficial das artes no Brasil com o convite à Missão Francesa que aportou por aqui em 1816. Barbosa afirma que quando a Missão Francesa chegou, “encontrou uma

arte distinta dos originários modelos portugueses e obra de artistas humildes (...) uma arte de traços originais (...) o barroco brasileiro” (p.23). Mas, do mesmo modo quando chegaram os jesuítas, outra vez, a cultura brasileira foi relegada ao segundo plano e submetida aos desígnios culturais europeus.

A metodologia proposta por Joachim Lebreton previa formação em três fases. A primeira, com a prática de cópia das obras dos grandes mestres europeus, a segunda por desenho ao ar livre e terceira com aulas de pintura acadêmica com modelos vivos²¹.

Lembramos que Osinski afirma que as academias no século XVIII já não tinham poder algum sobre o ensino da arte na Europa. Mesmo assim, Dom João VI trouxe os acadêmicos parisienses para darem o ponta pé oficial dos estudos da arte no Brasil (fig.20). Nesse século, a Europa rumava firmemente para viver as transformações paradigmáticas da Revolução Industrial e preparando o seu sistema educacional para abrigar as necessidades impostas pelas demandas de mão-de-obra capacitada para as linhas de produção fabril.



Figura 20 – A família do Chefe Camacan se prepara para a festa, de Jean-Baptiste Debret, 1834
Fonte: Disponível em:<http://commons.wikimedia.org/wiki/Image:Debret37.jpg>.
Acessado em 24/08/2008

No Brasil, coube à Academia Imperial de Belas Artes, dirigida por Araújo Porto Alegre em 1855, impulsionar a construção de um contexto de capacitação de mão-de-obra industrial por intermédio do ensino da arte, ou melhor, do

²¹ Manuscrito inédito de Joachim Lebreton. Disponível em http://www.dezenovevinte.net/txt_artistas/lebreton.pdf. Acessado em: 08/06/08

desenho. Entretanto, a permanência dos velhos métodos da academia e a linguagem sofisticada não atraía os artífices mantendo-os afastados do ambiente de elite das academias de arte brasileiras (BARBOSA,1978,p.29).

Foi somente com a fundação do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, que o ensino do desenho passou a ser praticado com o objetivo de fomento à educação popular para aplicação da arte à indústria. Longe da realidade industrial européia, o Brasil, recém-colônia livre e na condição de império, vê nascerem os Liceus, Ginásios e Academias, mais uma vez instituídos por decretos.

Cláudio Amaral (2008) afirma que o L. A. O. fundado em 1856, pelo arquiteto Francisco Joaquim Béthencourt da Silva, era baseado nos mesmos ideais defendidos por David, em 1793, quando da fundação da *Commune des Arts*. E ainda que Joachim Lebreton (1760-1819), veio ao Brasil com duas pretensões na bagagem: fundar uma escola de artes liberais e outra de artes mecânicas. Entretanto, só conseguiu dar seguimento a primeira. Para Lebreton, alerta Amaral, o ensino do desenho era a base para a construção de um país industrial e foi sob esse discurso, portanto, que se fundou o L. A. O.

Um dos grandes incentivadores das idéias que culminaram na fundação do Liceu foi Rui Barbosa. A Exposição Universal de 1851 em Londres serviu como impulso. Enquanto Araújo de Porto Alegre considerava a participação do Brasil na exposição um fiasco; Rui Barbosa, fazendo coro com John Ruskin, criticava a péssima qualidade visual dos produtos londrinos, afirma Amaral. As idéias de Ruskin para acabar com a distância entre artes liberais e mecânicas iam de encontro aos ideais de Francisco Béthencourt e Rui Barbosa que trabalharam para compatibilizar a teoria e a prática no currículo do Liceu, avisa Amaral.

Rui Barbosa, ao reivindicar lugar para arte no sistema de ensino do Brasil, lhe resumiu, assim como já o tinha feito Pombal, ao ensino de desenho. Com a diferença que esse estudo foi estabelecido para os currículos primários e secundários do início do século XX. Na verdade, Rui Barbosa estava prolongando as ideologias positivistas do século XIX que acabaram também por influenciar os liberais, "(...) o desenho (...) iria ser o objetivo principal dos positivistas, mas não deixou de encantar também os liberais, embora para eles o objetivo primordial do seu ensino fosse a preparação do povo para o trabalho" (BARBOSA,1978,p.33). Na perspectiva dos liberais, sob a influência de Walter Smith, o ensino do

desenho capacitava os profissionais para a indústria e uma mão-de-obra especializada poderia render dividendos ao país, afirma Barbosa.

Osinski alerta que a metodologia do ensino da arte no Brasil passou a ser rígida. Privilegiando o desenho, principalmente, o geométrico. O estudo prático e o exercício da destreza psicomotora eram encarados como meios eficazes de desenvolvimento da mente para o raciocínio científico, de acordo com os adeptos do positivismo de Augusto Comte. Esse mesmo pensamento acabou influenciando também os liberais brasileiros. E, por intermédio das idéias de Rui Barbosa, definiu-se a introdução do desenho geométrico nas escolas primárias e secundárias. (A. L. MARTINS, 2004)

Os sistematizadores da educação em nosso país estavam longe de se preocuparem com produção de imagens ou com identidade e cultura nacionais. Seguiam, outrossim, pelo caminho de racionalidade científica, do ideal modernista de desenvolvimento, corroborando com a adequação do sistema educacional para a capacitação de mão-de-obra que atendesse à demanda do sistema fabril.

O estudo das artes visuais, fora do ensino público nas escolas de primeiro e segundo graus, continuava a ser desenvolvido pelas academias. Foi na Academia Nacional de Belas Artes, fundada em 1890, que artistas tais como: Eliseu Visconi (1866-1944), França Júnior (1838-1890), Henrique Bernardelli (1858-1936), Rodolfo Bernardelli (1852-1931), Rodolfo Amoedo (1857-1936), Zeferino Costa (1840-1915) iniciaram uma disputa chamada de Ateliê Livre²² contra os positivistas, entre os quais: Décio Villares (1851-1931) e Aurélio de Figueiredo (1854-1916). Os primeiros defendiam a renovação dos métodos tradicionais acadêmicos inspirados na Academia Julian, de Paris. Os segundos pretendiam manter a tradição acadêmica. O grupo dos liberais, formado pelos primeiros, ganhou a disputa com a reforma de Montenegro. (BARBOSA, 2001d).

O ensino da arte nas escolas permanecia nos moldes tecnicistas. E o preconceito contras as artes, inclusive as Belas Artes se mantinha, pois eram vistas com passatempo das elites.

²² Disputa travada na Escola Nacional de Belas Artes entre os tradicionais positivistas e os inovadores liberais. (N.A.)

2.2 O Movimento Modernista de 22 , Escola Nova e Escolinha de Arte do Brasil

O sistema educacional brasileiro, incluindo o ensino/aprendizagem da arte, manteve-se baseado em modelos importados e num currículo clássico humanista onde predominava uma Teoria Estética Mimética.²³ Suas reformas eram definidas por políticos e sem a participação dos profissionais da área de educação.

Esse contexto vai esboçar alguma mudança numa conferência ocorrida em São Paulo em 1921, onde se deu o primeiro encontro nacional de professores brasileiros. Barbosa alerta para apresentação da Escola Normal de Piracicaba durante o encontro, por essa ter apresentado uma prática pedagógica de ensino do desenho orientada para fins educativos. E afirma que esse seria o princípio de uma preocupação de educadores brasileiros com as relações entre o desenho infantil e a psicologia. A partir desse fato, observamos a presença de outros atores, que não somente os políticos, nas definições sobre os rumos que o ensino/aprendizagem das artes tomaria no Brasil.

Nas duas primeiras décadas do início do século XX, o Brasil já tinha uma vida social e cultural, os acontecimentos dessa natureza giravam em torno das cidades do Rio de Janeiro, capital da República; e São Paulo. Enquanto a primeira, afirma Aracy Amaral, conservava um ar acadêmico; a segunda “era espiritualmente mais moderna” (1998,p.122). São Paulo tinha por volta de seiscentos mil habitantes (PORTO apud CARVALHO,2007), estava muito longe da realidade industrial Européia, mas seus artistas e intelectuais, que antes beberam em fontes estrangeiras, organizaram-se para sediar o Movimento Modernista Brasileiro.

Anita Malfatti, uma das responsáveis pelas bases conceituais do MMB, fez o caminho contrário, do Brasil para Europa. De lá, trouxe, em 1924, suas experiências da Alemanha e de Paris colaborando para os novos horizontes que artes brasileiras passaram a vislumbrar. Nessa época ainda vivíamos as consequências da transformação do Brasil Império em Brasil República. Na literatura Euclides da Cunha já tinha tirado do prelo *Os Sertões* e *Graça Aranha Canaã*, mas as artes plásticas continuavam sobre bases dos padrões importados das Acadêmias (AMARAL,1998).

²³ MOROSTEGA, Simone;NUNES, Ana L.S. Teorias Curriculares e o ensino de Artes Visuais: uma reflexão. (ANPAP, 2008)

Ronald de Carvalho em *Estudos Brasileiros* (apud AMARAL,1998) publicado em 1924, alertava sobre a venda de objetos, jóias, mobílias, indumentárias brasileiras à estrangeiros. E ainda que esses objetos faziam parte do espólio, que apesar de pouco valioso, era de muita importância para a construção da nossa identidade e da nossa história. Carvalho alerta que se, tornaria cada vez mais difícil a construção de uma arte própria “nascida da nossa carne e do nosso espírito”. Poderemos continuar produzindo excelentes artistas, mas, “continuaremos a ser um povo sem pintura, sem escultura e sem arquitetura” (p.231).

Os anos 1920 significam para a história da arte brasileira um marco na produção visual nacional. Foi durante esse período que a área passou a ser preocupação de artistas brasileiros engajados com a cultural nacional. Ao contrário do dado oficial que estabelece esse início com a chegada da Missão Francesa em 1826. Amaral afirma que até 1917, não se tinha notícia sobre pesquisa nas artes brasileiras “a partir dessa data, até fins dos anos 30, uma inquietação fecunda alimentou positivamente a expressão plástica brasileira em nosso país” (p.240).

Um clima de nacionalismo tinha se instalado no mundo pós primeira guerra e foi arrefecido no Brasil pela sublevação do Forte de Copacabana e pela Revolução de 1924 em São Paulo (idem). O cenário brasileiro era de revisão do passado submisso e colonial. O sentimento nativista motivava a busca da realidade física brasileira ao mesmo tempo em que queria valorizar as expressões culturais “até então menosprezadas pelas elites que se identificavam com a Europa. O regionalismo (...) foi o primeiro sinal presente na literatura e na pintura a acusar essa preocupação com (...) o homem da área rural com sua cultura peculiar” (p. 22). A Revolução de 1924 influenciou diretamente na conscientização política dos modernistas que nos anos 30 resultaria no engajamento político e numa arte voltada para o povo. As imagens que retratam o Brasil, seu povo, suas conquistas e mazelas surgem nesse período e é parte importante do nosso banco de imagens nacional.

2.2.1 A professora Anita Malfatti

Cibele Carvalho (2007), em dissertação sobre Anita Malfatti, nos revela que além de consagrar-se como artista plástica brasileira, Anita exerceu, por quase trinta anos, a profissão de professora de artes para crianças na capital paulista. E, segundo a própria Anita afirma, na pesquisa de Carvalho, seu método de ensino era baseado na livre-expressão, cercado de cuidados e respeito à expressão individual. Dentro da perspectiva que diz respeito às relações do desenho infantil e psicologia corroborando com a afirmação de Barbosa sobre a conferência de 1921.

Carvalho (2007) afirma que as bases para a prática pedagógica de Malfatti não foram construídas na Europa. E ainda que um dos mestres que mais tocou a artista, e que certamente influenciou na sua prática docente, foi Homer Boss, professor da *Independent Scholl of Art*. Ele teria sido influenciado, por sua vez, pelo *Armory Show* um movimento das artes visuais estadunidenses semelhante ao que fôra a Semana de 22 no Brasil. Foi com esse professor, afirma Carvalho, que Anita aprendeu a dar liberdade aos alunos.

Além do respeito à expressão individual, o ensino da arte no Brasil da década de 20 passou a impor restrições ao decorativismo e aos modelos de observação, dando-se lugar à livre expressão das crianças nos moldes da pedagogia experimental (BARBOSA,2001d). Na Europa e nos Estados Unidos, as pesquisas sobre os processos mentais da criança, estimuladas pela prática da livre expressão na arte, resultaram na proposição de teorias sobre o assunto. Um dos que concebeu essas teorias foi o americano John Dewey cujas idéias foram adotadas no Brasil, inclusive pelo Colégio Mackenzie onde Anita Malfatti lecionava. De origem estadunidense, aquela instituição de ensino era norteadada por preceitos religiosos protestantes e suas propostas educacionais eram basedas em Horace Mann e Jonh Dewey. De acordo com esses teóricos:

- a) a educação deve ser universal e gratuita;
- b) a educação depende de professores cuidadosamente treinados, capazes de promover um processo de auto-educação no aluno;
- c) a educação deve preparar tanto homens quanto mulheres;

- d) a educação deve ser integral, abrangendo a moral, a estética e trabalhos manuais, em oposição ao predomínio da formação intelectual e livresca;
- e) busca-se na educação, a criação de sistemas de internato que devem promover uma influência constante e duradoura para produzir uma educação eficiente;
- f) busca-se a socialização e a vitalização do ensino, procurando vincular a escola à família e à comunidade;
- g) as disciplinas chamadas “informativas” deveriam ser consideradas combinadas com a experiência e o interesse dos alunos (HACK apud CARVALHO, 2007).

A atuação de Anita Malfatti como docente era tão conflitante quanto a de artista moderna. A artista, afirma Carvalho, revela que as suas aulas eram dirigidas com liberdade de expressão. Porém, ao mesmo tempo em que proporcionava essa liberdade, elaborava as aulas dentro da metodologia das academias. Observamos em cópias dos planos de aula de Malfatti, disponibilizadas por Carvalho, que a professora Anita adota uma metodologia que prevê a correção da posição do lápis para a execução de determinado movimento, o estudo de perspectivas, observação cuidadosa do modelo, enfim, um padrão rígido de execução. Talvez isso tenha sido resultado da sua formação como artista, que apesar de ter buscado conhecimento nos ateliês e escolas dos artistas da vanguarda européia, dependia também do Pensionato Artístico de cunho acadêmico e clássico. (AMARAL,1998)

Observamos, portanto, que Malfatti não ousou em termos de conteúdos e muito menos em relação ao método de ensino/aprendizagem das imagens. É difícil saber porque uma das precursoras do MMB não conseguiu levar para as suas aulas as transformações da artes visuais brasileiras. Porém, é possível fazer algumas considerações. Assim como ocorre nos dias atuais, Malfatti, como outros artistas da sua época, Di Cavalcante por exemplo, recorriam às salas de aula para complementar a sua renda. Uma vez que, o mercado de arte no Brasil era insipiente (AMARAL,1998). Outra, mais contundente, seria dizer ser impossível para Anita vislumbrar, em plena década de 20, uma mudança de rumos para o ensino das artes. Se em pleno início de século XXI, ainda é difícil para arte/educadores verem-se aptos e livres à selecionarem conteúdos e métodos

das suas aulas, imagine-se isso no início do século passado. É curioso observar também que um vínculo que uniu a artista/professora a Mário de Andrade, Manotti Del Picchia, Oswald de Andrade e Tarsila do Amaral não tenha tido força o suficiente para seguir formando uma nova geração de artistas, críticos e, principalmente, professores de arte que dessem continuidade ao repertório imagético nacional e às idéias difundidas por eles.

Perguntamo-nos o porquê do Grupo dos Cinco sequer ter cogitado a possibilidade de insituir um espaço cultural onde pudessem compartilhar e difundir os ideais do modernismo brasileiro e, quem sabe assim, formar uma geração de artistas mais crítica e afinada com a realidade do nosso país. Ao mesmo tempo, podemos supor que o modelo europeu de mecenato, adotado pela burguesia brasileira para subsidiar as artes modernas no país, tenha contribuído com essa falta de atitude.

A Villa Kyrial era o ponto cultural onde se encontrava a elite intelectual de São Paulo. As atitudes de Freitas Vale assemelhava-se muito com as de Lorenzo de Medice que, em 1474, fundou a Academia Platônica. “Lorenzo realizou, durante sua vida, um importante trabalho de mecenato, apoiando também a educação” (OSNISKI,2001). Semelhança, ou não, verdade é que segundo afirma Amaral (1998), Tarsila²⁴ relatou que Freitas Vale “não se limitava a apresentar uns aos outros (...), ensinava os jovens (...) a comer à mesa, a servir-se com propriedade dos talheres e diferentes copo (...) civilizava [????] ao mesmo tempo em que proporcionava um ambiente único na cidade (p.99). Amaral afirma que muitos jovens foram beneficiados pelo Pensionato Artístico, uma espécie de apoio para estudos na Europa criada pelo senador Valle.

O Pensionato Artístico além de ser direcionado para a formação de artistas [e não professores] tinha cunho predominantemente acadêmico. O contemplado com o benefício deveria, durante sua estada na Europa, estudar dentro dos padrões acadêmicos. Porém, não era determinada uma academia específica, os artistas, além de cumprirem às exigências acima, freqüentavam ateliês de vanguarda. Ao final do estágio, o artista deveria executar uma obra e doá-la à Pinacoteca do Estado de São Paulo (BATISTA apud CARVALHO,2007). Essa ação pouco contribuiu para a construção de um banco de imagens nacional, já

²⁴ Artista Plástica brasileira

que era também prerrogativa do pensionato que os artistas trabalhassem com temas históricos, mitológicos ou religiosos. Enfim, uma temática tradicional instituída desde a Missão Francesa em nosso país.

Mais um motivo para reafirmarmos que o MMB viveu num paradoxo. Ou seja, dependia financeiramente das classes política e burguesa; e, ao mesmo tempo, buscava a liberdade de expressão em suas obras. Além disso, a formação em arte era totalmente relacinada com a formação do artista. Diante dessa constatação, passamos para uma outra questão. De que maneira, então, formou-se o professor de arte no Brasil? Quem era responsável pela sua formação? Qual era a estrutura pedagógica disponível para formar os profissionais que nos antecederam como arte/educadores?

2.3 A formação do professor de arte no Brasil: contexto histórico.

Os primeiros educadores do sistema oficial de ensino foram os religiosos, de acordo com o que foi discutido no tópico 1 dessa seção. A partir da saída dos jesuítas do Brasil, foram estabelecidas as aulas régias que eram ministradas por professores mal pagos e despreparados “que [uma vez nomeados] por indicação de bispos (...) tornavam-se proprietários vitalícios das cadeiras sob sua responsabilidade”.²⁵ Incluindo-se, dentre essas, as aulas de desenho instituídas pela Reforma Pombalina.

No Brasil Colônia, as Acadêmias formavam os artistas, porém não se fala na figura do professor de arte. Outrossim, esse lugar era ocupado pelos próprios artistas. Com a promulgação da Constituição de 1824, veio a obrigatoriedade da instrução primária gratuita para todos os brasileiros e, junto, o problema de insuficiência de professores para atender à nova demanda. Oficialmente recorreu-se ao Método Lancaster²⁶ (BARBOSA,2001d). Em 1827, foi realizado o primeiro exame de seleção de professores para suprir as cadeiras docentes nos Liceus, Ginásios e Acadêmias. As notícias sobre a primeira Escola Normal no Brasil datam de 1835.

²⁵ Educativa, a Revista do Professor

²⁶ O método Lancaster e Bell (1798) surgiu nas escolas britânicas o ensino/aprendizagem de crianças pobres. In. BARBOSA, Ana Mae. John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001.

O ensino superior só foi sistematizado a partir da Reforma Francisco Campos, 1931. E, então, nos anos trinta, o governador Armando Salles Oliveira funda a Universidade de São Paulo; e Anísio Teixeira a Universidade do Distrito Federal no Rio de Janeiro. Essa última abrigava a Faculdade de Educação e o Instituto de Educação.

Foi também nessa época que Teixeira criou o primeiro curso de formação de professores de artes. A disciplina arte ainda era reduzida ao ensino/aprendizagem prático do desenho, afirma Barbosa (2005c). O curso era ministrado nas dependências da Universidade do Distrito Federal, lá lecionavam Mário de Andrade, responsável pela cadeira de História da Arte; Cândido Portinari, professor de pintura, entre outros. Talvez essa fosse a primeira e mais promissora chance para que os estudo das artes visuais no nosso país tomasse um caminho diferente do que tinha sido até então.

Por intermédio da Universidade do Distrito Federal, Anísio Teixeira pôs em prática muitas das idéias que havia absorvido de Dewey, entre as quais:

1. A noção de democracia como sendo uma forma de vida com base na experiência conjunta e na intercomunicação;
- “2. a idéia de desenvolvimento da individualidade através da interação orgânica com o meio ambiente;
3. a idéia de educação contínua;
4. a idéia da ciência como forma de perquirição” (BARBOSA, 2001d, p.62).

Anísio Teixeira tinha idéias educacionais ousadas sobre as quais, anos depois, construiria o projeto pedagógico da Universidade de Brasília, em 1961. As ações educacionais de Teixeira, ainda nos anos 30, foram interrompidas por força da ditadura Vargas que promoveu o fechamento da Universidade do Distrito Federal e mandou o educador para o exílio. E, em 1964, volta-se a repetir algo semelhante. Teixeira é novamente afastado pelos militares que não fecham a UnB, mas estabelecem uma gestão rígida e tecnicista. Vale ressaltar que até hoje, início de século XXI, o projeto original de Teixeira ainda não foi retomado na universidade da capital brasileira.

Com o fechamento, os estudantes do curso de artes, da Universidade do Distrito Federal, migraram para a tradicionalíssima Escola Nacional de Belas Artes e, para os estudos da área pedagógica, os futuros arte/educadores freqüentavam a Faculdade de Educação. Barbosa (2005c) alerta que esses

estudantes “eram rejeitados nas duas escolas (...). Os artistas os consideravam medíocres (...) e os educadores os viam como boêmios (...). Não é de se estranhar tanto preconceito contra arte/educação nas universidades até hoje.”

Após o episódio de 1930, Anísio Teixeira voltou ao cenário educacional brasileiro, em 1946, para participar da redemocratização do país. Nesse período destaca-se a fundação da Escolinha de Arte do Brasil em 1948 que também recebeu apoio de Teixeira.

A Escolinha de Arte do Brasil²⁷, criada na cidade do Rio de Janeiro, foi concebida por Augusto Rodrigues (1913-1993), Lúcia Alencastro Valentim (1921) e pela escultora estadunidense Margareth Spencer (1914). A metodologia era baseada nas teorias de Hebert Read e em seus estudos que originaram a obra *Educação pela Arte*, 1943. Nesses estudos, Read afirma que a arte é a base da educação.

Por intermédio da equipe pedagógica da Escolinha foi criado o jornal *Arte e Educação*, em 1970. Esse meio tornou-se um veículo comunicacional voltado para arte/educadores. Além disso, essa mesma equipe, trouxe para as salas de aula, técnicas que até então não tinha sido utilizadas e que ainda hoje fazem parte dos planos de ensino. Entre elas: carimbo de batata, desenho raspado, giz molhado, entre outras. A importância pedagógica da Escolinha de Arte do Brasil para a arte/educação brasileira se dá pelos fatos de:

“1. ter multiplicado as experiências na área de arte e educação em diversas regiões do país.

2. ter se tornado a base para o Movimento Escolinha de Arte – MEA que congregou diversas escolinhas de arte nos anos 50, 60, e 70: a do Rio de Janeiro, da Bahia e do Recife.

3. ter colaborado para a instituição do Ateliê Infantil do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro – MAM/RJ, criado por Ivan Serpa (1923-1973) em 1972; e dos cursos de licenciatura em educação artística estabelecidos em 1973.

4. ter promovido, em conjunto com o MEC, em 1971, curso para preparação das equipes das Secretarias de Educação com o objetivo de orientar a implementação da disciplina educação artística que tornou-se obrigatória a partir da década de 1970.

²⁷ Informações históricas sobre a Escolinha de Arte do Brasil. Disponível em: http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopédia_IC

5. ter-se voltado também para o público adulto e tornado-se um importante centro de formação profissional que passou a supervisionar as experiências no Brasil e na América Latina”²⁸.

Além das experiências da Escolinha de Arte, ocorreram também as da Escola Guinard, 1940, em Belo Horizonte; e da Escola de Arte Brasil, 1970, no Rio de Janeiro. Mas, nenhuma das duas alcançou a dimensão da primeira.

O Acordo MEC/USAID, em 1971, estabeleceu diretrizes para uma educação brasileira que norteasse a profissionalização de mão-de-obra, a partir da 7ª série, visando atender às multinacionais. A única disciplina capaz de absorver a capacitação que viabilizasse a relação humanidades e criatividade, estabelecida no Acordo, era a disciplina de arte. Os professores formados pelas Escolinhas de Artes do Brasil não poderiam atuar no sistema educacional para atender a essa demanda de formação porque a lei determinava que, a partir da 5ª série, o professor deveria ter nível superior.

Diante desse impasse, em 1973, são criados os primeiros cursos de Educação Artística no âmbito do ensino superior brasileiro (BARBOSA, 1989a).

2.4 O DBAE e a Abordagem Triangular

Na década de 1980, surge a Abordagem Triangular no ensino/aprendizagem da arte/educação. E, assim como Anísio Teixeira, baseou-se nas idéias educacionais de John Dewey em virtude de sua estada no país norte-americano. Barbosa adotou o *DBAE* – Arte Educação Baseada em Disciplinas – idealizado pelos estadunidenses Richard Hamilton e Richard Smith nos anos 1960. O DBAE é um método fundamentado na criação artística, na história da arte e na análise da obra de arte. (A. L. FÁTIMA, 2004).

A abordagem proposta por Barbosa é formada pelos vértices – ver, fazer e contextualizar a obra de arte. No texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) que define o ensino/aprendizagem da arte no [ensino] fundamental, está determinado: “O aluno desenvolve sua cultura de arte fazendo, conhecendo e apreciando produções artísticas, que são ações que integram o perceber, o

²⁸ Idem.

pensar, o aprender, o recordar, o imaginar, o sentir, o expressar e o comunicar”. (p.19).

A essa altura, podemos considerar que a abordagem triangular abriu um caminho positivo para o ensino/aprendizagem das imagens, entretanto, por tudo que foi dito até aqui, ainda não é possível conceber aulas de arte dentro de concepções teórico-metológicas que privilegiem a produção visual nacional. Uma vez que o banco de imagens disponível para o conhecimento e apreciação dos alunos é quase que exclusivamente constituído por obras de arte e imagens estrangeiras.

Desde os jesuítas até o início dos anos 1980, concluímos a partir dos estudos dessa Seção II, que quase não houve espaço algum para o desenvolvimento de um banco de imagens que subsidiasse a construção de uma metodologia para o ensino/aprendizagem das imagens, focada a identidade cultural nacional.

As imagens produzidas no início do século XIX, com a chegada a Missão Francesa ao Brasil, ignoraram as produções barrocas do país e passaram a impôr um repertório distante da realidade brasileira. Os acadêmicos fizeram registros de um povo exótico e primitivo em retratos que estavam mais para contrastar o civilizado com o selvagem do que para retratar a realidade cultural do povo índio e da mestiçagem na colônia (fig.20)

O exercício prático pictórico foi distanciado do artesanal por uma questão de estabelecimento de distinções entre classes sociais. O artistas eram membros das elites enquanto os artesãos e artífices agregavam-se aos menos favorecidos economicamente e aos escravos. Sendo essa distinção, um dos motivadores para

o preconceito do povo contra as belas-artes com as quais não tinham a menor afinidade.

Nos primeiros anos do século XX, o ensino da arte foi influenciado por teorias da psicologia infantil que privilegiavam a livre-expressão no exercício da produção de imagens pelas crianças. John Dewey, Hebert Read e Viktor Lowenfeld são expoentes de teorias que norteiam o ensino das artes nas salas de aulas brasileiras. Dewey, adotado por Anísio Teixeira para o seu exercício como educador e pensador da educação do nosso país, defendia um modelo educacional que levasse em conta as experiências dos indivíduos além dos modelos prontos que eram impostos verticalmente nos sistemas educacionais vigentes à época.

Nessa perspectiva, as imagens de cópias deixaram de fazer parte do ensino/aprendizagem das artes pois, nesse contexto educacional, não eram permitidos modelos. Passou a ser adotado o método de livre-expressão para as imagens produzidas pelas crianças, o que era amplamente defendido, inclusive, pelos adptos dos princípios da escolanovistas.

Houve um entendimento de que o ensino deveria ser substituído por uma espécie de auxílio do professor aos alunos, estimulando-os dessa maneira a explorar a sua capacidade de expressão espontânea. O **ensino** estava associado à interferência e esse não era o objetivo do método. A não intervenção do professor e a exclusão dos modelos eram partes fundamentais para o exercício da livre-expressão na prática pedagógica.

Esse método foi revisto entre os anos 1960 e 70. Porém, pouco se avançou com relação ao estudo das imagens com a instituição da Lei 5692/71 estabelecida pelo parecer 540/77 do Conselho Nacional de Educação. A lei tornou o método novamente tecnicista e, apesar de dar abertura para o que chamou de estímulo à criatividade, não conseguiu avançar para além das aulas de desenho geométrico. A ausência de professores formados para atuar com a formação artística, conforme determinou a lei, fez com que surgisse, em 1973, o curso de educação artística nas escolas de ensino superior.

O MEA, sem dúvida, foi fundamental para a mudança de rumos da disciplina educação artística. O engajamento político dos professores de arte já percebido desde dos anos 1930, e realmente organizado com os MEA, fomentou

uma discussão ampla em torno das relações que deveriam ser estabelecidas entre arte, educação e sociedade.

O construtivismo, de Jean Piaget e sócio-interacionismo de Vigotsky, foram incorporados como teorias psicopedagógicas de apoio ao ensino a partir dos anos 1980. O ensino da arte passou, então, a ser concebido como uma disciplina base para o desenvolvimento de uma educação com objetivos democráticos e de transformações sociais. Objetivos pulsantes para brasileiros que experimentavam um novo momento político, após o regime militar, com a abertura democrática e a instalação de um governo civil. Foi nesse contexto que surgiu a abordagem triangular, constituída pelos vértices: fruição (ou leitura), contextualização e prática da expressão artística.

A partir dos anos 1990, o ensino/aprendizagem da imagem foi sedimentado sobre bases da estética e da alfabetização visual. Nesse início de século XXI, arte/educadores, pedagogos, psicólogos, artistas, filósofos, entre outros, dedicam-se a pensar a imagem diante dos paradigmas da TIC. A nós, interessa particularmente, as implicações das imagens digitais para a arte/educação contemporânea e, é sobre isso, que traremos na seção seguinte.

3 Abordagens emergentes: Cultura Digital, uma alternativa?

O sistema educacional contemporâneo continua sendo pautado sobre parâmetros que vão desde a divisão do conhecimento em áreas, passando por métodos e conteúdos que privilegiam o raciocínio lógico-matemático, além de currículos que são estruturados a partir de interesses, em geral, relacionados às questões políticas e econômicas. Esses parâmetros foram herdados do contexto moderno de capacitação de mão-de-obra para as indústrias, conforme já discutimos nas seções anteriores.

O advento das TIC, entre as últimas décadas do século XX e este início de século XXI, colocou pedagogos, psicólogos, filósofos, sociólogos, antropólogos, e parte dos artistas, em estado de alerta. Esses, entre outros estudiosos, investigam as questões que giram em torno da revisão dos parâmetros acima citados diante das demandas educacionais introduzidas pelos equipamentos digitais. De acordo as teorias que serão abordadas ao longo dessa seção, a virtualidade, a interatividade, o tempo e o espaço virtual, características do ciberespaço e da cibercultura estão alterando no nosso ambiente sociocultural e, por conseqüência, demandando outros rumos para o sistema educacional.

O modelo moderno, em vigor no sistema de ensino, muito provavelmente, passará por uma reformulação profunda. Temas colocados em discussão, tais como: educação continuada e ao longo da vida, produção coletiva de conhecimento, sociedade da informação, equipes interdisciplinares, multiculturalidade e diversidade, para citar alguns, o colocam em xeque. Principalmente, por ser difícil entender e estudar alguns fenômenos, como a questão das imagens digitais e da visualidade contemporânea, por exemplo, dentro dos parâmetros modernos.

3.1 Cultura Digital

Os temas educacionais, em geral, estão relacionados com os culturais (GARDNER,2000; SANTAELLA 2003a). Na Seção I, expusemos brevemente sobre as características do espaço virtual: interfaces, cibercultura, interatividade, tempo virtual e ciberespaço. Voltemos, pois, à cibercultura ou cultura digital como

base para compreendermos os caminhos apontados para a sistematização da educação contemporânea.

Em *A Cultura Digital*, Costa (2003) diz que a **interação** é o aspecto mais relevante da cultura digital seguido de perto pela **atenção** e pela **interconexão**. A interação, afirma Johnson na Seção I, se dá por intermédio das interfaces gráficas dos equipamentos digitais e Costa avisa: “(...) os visores dos celulares, palmtops, terminais eletrônicos (...) só conversam conosco se sabemos manipulá-los. (p.12). As interfaces gráficas funcionam como uma maneira de humanização das máquinas (DOMINGUES,1997). Por intermédio delas, a lógica e a matemática das linguagens de máquina, tornam-se esteticamente agradáveis e inteligíveis aos usuários (SANTAELLA,1998; JOHNSON, 2001).

A base da cultura digital é a interação usuário/interface/máquina e usuário/interface/usuário. Antes de interagir, porém, o usuário precisa ter seu interesse despertado e a sua atenção dirigida para um determinado aparelho, dentre muitos outros que atualmente o cercam em seu cotidiano. Para estimular a atenção e o interesse, afirma Costa, novamente precisamos recorrer ao poder das interfaces, pois esse poder impulsiona também a chamada “economia da atenção” (p.19) bastante explorada pelas indústrias de conteúdos digitais²⁹.

Nesse sentido, as interfaces gráficas são muito mais que imagens esteticamente elaboradas e eximamente executadas. A sua concepção deve levar em conta outros aspectos que tem haver com a cognição dos usuários. Ou seja, que efeitos um universo de informações acessíveis e disponíveis no ciberespaço podem causar e quais as reações do usuário diante desse universo. Principalmente, porque, a cada vez mais, é exigida a chamada “tomada de decisão” (JOHNSON, 2005b) de quem navega na WWW. Na Seção II, Johnson explica que os *videogames* treinam os jogadores para que tomem decisões rápidas e acertadas, de maneira possam ter sucesso ao final. Esse é um aspecto da cultura digital que observamos não só nos *games*, mas também na Web. A sua

²⁹ As chamadas indústrias de conteúdo vão mais além do que representar a identidade cultural dos seus povos e a possibilidade de gerar bens simbólicos que movem sentimentos, comportamentos e novos hábitos nas pessoas através dos produtos culturais que geram. As indústrias de conteúdo digitais e a convergência entre as diferentes mídias podem ser um importante fator no desenvolvimento sustentável e na geração de políticas públicas que colaborem para a inclusão social e digital dos países latino-americanos. (CASTRO, Costte. **As indústrias de conteúdos digitais na América Latina**. Disponível em:<<http://www.cultura.gov.br/site/2008/03/05/as-industrias-de-conteudos-digitais-na-america-latina/>> Acesso em 14/09/2008.

estrutura de hipertexto, exige que o usuário tome decisões e escolha por onde quer navegar para poder chegar ao lugar ou às informações desejadas.

A produção de conteúdos veiculados pelas mídias, em geral, é determinada não só pela própria tecnologia em uso, mais prioritariamente pelas culturas que as permeiam. No desenvolvimento da Seção I, recorreremos à Santaella (1998) e seus paradigmas dos processos evolutivos da imagem. Nesse ponto, voltamos à mesma autora. Desta vez, utilizaremos as eras da formação sociocultural propostas por Santaella (2003a) para discutirmos sobre cultura, mídias e produção de conteúdos. Antes, porém, cabe enfatizar, sob o alerta da própria, que “[esses] não são períodos lineares [pois] há sempre um processo cumulativo e cultural”. E ainda que “(...) os meios de comunicação, desde o aparelho fonador até as redes digitais, não passam de meros canais para a transmissão de informação” (p.24). Alertando-nos, portanto, sobre a importância dos conteúdos para a sobrevivência das tecnologias comunicacionais.

Nesse sentido, Santella propõe seis eras culturais: a da **cultura oral**, a da **cultura escrita**, as eras da **cultura de massa** e da **cultura impressa**; e as eras **cultura das mídias** e da **cultura digital**. Em cada uma dessas eras, é possível observar que a produção de conteúdo não explora, de pronto, as potencialidades tecnológicas dos novos canais de comunicação (SANTAELLA, 2003a; COSTA,2003; GARDNER,1999a). Tem sido comum que simplesmente haja uma adaptação dos conteúdos das tecnologias antecedentes para as subseqüentes. Gardner alerta que “o teatro tornou-se película para o cinema” (1999a,p.202).

No âmbito da cultura digital, ou cibercultura, afirma Costa, as tecnologias estão convergindo, “eletrodomésticos, computadores, telefones, impressoras, televisão, etc. (...) terão algumas funções interligadas através da Internet e da tecnologia sem fio *Bluetooth*³⁰”. (p.15) As tecnologias convergem para falar uma mesma língua, a da interface gráfica. Lévy afirma que: “(...) uma das principais funções sociais da arte [é] participar da invenção contínua de línguas e signos de uma comunidade”. Porém, alerta que “o criador da linguagem é sempre um

³⁰ *Bluetooth* é uma especificação industrial para áreas de redes pessoais sem fio (*Wireless personal area networks* - PANs). O Bluetooth provê uma maneira de conectar e trocar informações entre dispositivos como telefones celulares, notebooks, computadores, impressoras, câmeras digitais e consoles de videogames digitais através de uma frequência de rádio de curto alcance globalmente não licenciada e segura. As especificações do Bluetooth foram desenvolvidas e licenciadas pelo Bluetooth Special Interest Group. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Bluetooth>> Acesso em 4/09/2008.

coletivo” (2007a,p.108). A cultura digital e as indústrias de conteúdos digitais desafiam a arte e os artistas exigindo que se adequem à parâmetros de coletividade, co-autoria, interdisciplinaridade, trabalho em rede no desenvolvimento da face multimídia da Web.

Lévy afirma que a multimídia interativa significa, de modo explícito, o fim da supremacia do logocentrismo. As interfaces gráficas, incrementadas por recursos audiovisuais, de alguma maneira, estão destituindo a supremacia do discurso. Avisa que existe uma probabilidade de que a linguagem humana tenha surgido sob diversas formas e de modo simultâneo: “oral, gestual, musical, icônica, plástica (...) [e que] os sistemas de dominação que se fundaram sobre a escrita, isolaram a língua (...) segundo as exigências de um *logos* soberano”. E ainda instiga-nos a pensar se não seria mais eficaz explorar as possibilidades das TIC por intermédio das “simulações multimodais” e “suportes de escrita dinâmica”. (p.105).

Constatamos que o papel das interfaces gráficas torna-se fundamental para a disponibilização de conteúdos digitais com foco não somente no estímulo das capacidades psicomotoras dos usuários. A essas interfaces cabe, igualmente, estimular o desenvolvimento das capacidades cognitivas, indo de encontro ao que é proposto na teoria das Inteligências Múltiplas³¹ (Gardner,1999a). Atualmente, o foco na cognição se faz imprescindível diante do alerta de Costa sobre o excesso de oferta [de informações, produtos e serviços na Internet] e as dificuldades no processo de escolha, “(...) [o que] implica em algum grau de risco e incerteza.” (p.31). E ainda que a tradição do capital apropria-se desses níveis de incerteza sendo “possível pressentir que a nossa cultura digital já estaria grávida das formas futuras de consumo (...)” (p.32). Não por outro motivo o alto investimento na interatividade norteado pela economia da atenção.

Todas essas constatações a respeito da relevância das interfaces gráficas como filtros entre a máquina e o usuário (JONHSON apud COSTA, 2003) nos fez refletir sobre uma afirmação de Santaella:

³¹ Ver tópico 3.4 desta Seção III.

Imagens têm sido meios de expressão da cultura humana desde as pinturas pré-históricas das cavernas, milênios antes do aparecimento do registro da palavra pela escrita. Todavia, enquanto a propagação da palavra humana começou a adquirir dimensões galácticas já no século XV de Gutenberg, a galáxia imagética teria que esperar até o século XX para se desenvolver. Hoje, na idade do vídeo e infográfica, nossa vida cotidiana – desde a publicidade televisiva ao café da manhã até as últimas notícias do telejornal da meia-noite – está permeada de mensagens visuais, de uma maneira tal que tem levado os apocalípticos da cultura ocidental a deplorar o declínio das mídias verbais. (1998:13)

A tecnologia introduzida por Gutenberg impulsionou um sistema que se inicia com a escrita e a leitura – primeiros sistemas de reprodução da fala [cultura ora]. Lévy afirma que: “a prensa inaugura a era da mídia [cujo apogeu se dá] graças à fotografia, à televisão, ao telefone (...)” (p.52). A partir disso, constatamos que as eras das culturas oral, escrita e de massa partiram dos parâmetros da oralidade e consolidaram-se nas mídias de registros, impressões e gravações.

As imagens digitais, entre as quais as interfaces gráficas, fogem da necessidade de registro em suportes. A cultura digital reivindica o lugar das imagens infográficas³². As TIC são originalmente multimídias, o ciberespaço é efêmero e, portanto, parece ser esse um momento profícuo para o desenvolvimento a “galáxia das imagens” parafraseando Santaella (1998). Com um, porém, nessa sua assertiva. Preferimos dizer que talvez o “declínio” não seja das “mídias verbais” e, sim, das “mídias de massa” baseadas nas prensas e gravações (p.13). Isso porque, conforme afirmado por Santaella na Seção I, as tecnologias de produção das imagens do paradigma pós-fotográfico, dispensam os suportes.

3.2 Cultura Digital: comunidades relacionais ou informacionais?

A produção de conteúdo pelas indústrias de conteúdos digitais tem se deparado com questões que são típicas da cultura digital. E, que, ao mesmo tempo, já tinham sido objeto de estudo dos artistas pesquisadores no século XIX (VENTURELLI, 2004). Diversos movimentos artísticos europeus, denominados de

³² Conforme explicado na Seção I desta dissertação.

“ismos”, indagavam sobre o objeto obra de arte, a autoria dessas produções bem como os seus suportes de impressão e difusão. “Uma pessoa (o artista) assina um objeto ou mensagem particular (a obra), que outras pessoas (...) percebem, experimentam, lêem (...) [Esse processo] inscreve [o fenómeno artístico] num esquema de comunicação clássica” (LÉVY, 2007a, p.106). Um dos principais críticos desse sistema de comunicação clássica foi Marcel Duchamp por intermédio de seus *readymades* (THIERRY DE DUVE, 2005).

Além da comunicação clássica, a questão relativa à massificação de conteúdo foi “uma ampla questão dirigida aos artistas [do século XIX]” afirma Bernard Stigler (2007, p.22). E ainda que em virtude do capitalismo cultural surgido no século XIX, houve uma tendência de massificação dos comportamentos. Isso se deu por intermédio da difusão de conteúdos hegemônicos. Esse era um mecanismo adotado para que indivíduos aceitassem consumir objetos-padrão produzidos em série, situação à qual os artistas opuseram-se.

A autoria, massificação de conteúdos, informação difundida de modo unilateral – emissor (meio de massa) para receptor (passivo) são só alguns aspectos sob o foco das mudanças na produção de conteúdos digitais. E que, entretanto, não são novidades no meio artístico e na produção das artes visuais.

O conteúdo digital é a informação que circula na rede e há uma ênfase em seu aspecto informacional. Sobre isso, Lévy afirma que “A sociedade de informação é uma mentira.” para depois argumentar que as relações sociais é que fazem a sociedade da era virtual. As comunidades virtuais, alerta o autor, estão sendo constituídas em torno de algo que “jamais se automatizará completamente [como as informações], em torno do irreduzível: a produção do laço social, o “relacional”. Lévy reivindica uma sociedade relacional em lugar da informacional (p.41). E ainda nos desafia a superar uma “nova etapa da hominização” por intermédio do engajamento em prol de uma inteligência coletiva que “nos permitiriam pensar em conjunto” e buscar soluções para os problemas que estão contemporaneamente colocados. (p.44).

A sociedade que se forma em torno da cultura digital assume, cada vez mais, um papel de receptora ativa. A postura passiva ante aos meios de massa, tornou-se interativa diante das TIC. Costa afirma que a interatividade proporcionou “provavelmente [um] dos maiores acontecimentos dos últimos anos,

o desenvolvimento das comunidades virtuais. Há comunidades (...) [de] esporte, entretenimento, política, comércio, (...) e o que mais se possa imaginar” (2003,p.55-56).

Entre essas comunidades, existem aquelas que se ocupam da relação ensino/aprendizado na rede mundial de computadores. Não tão radical quanto Lévy com relação à **Sociedade da Informação** e ao mesmo tempo indo ao seu encontro, no que tange à produção de conhecimento coletivo, Paulo da Silva Quadros, no texto *Em busca de uma pedagogia em rede* (2002), fala sobre as etapas de aprendizagem em rede. Resumidamente, seguem as suas proposições:

* Sociedade da Informação: é a etapa inicial para o desenvolvimento de uma sociedade amplamente digitalizada em rede. A principal característica dessa etapa consistiria no redimensionamento do vetor espaço-tempo. Aqui, podemos detectar uma das características essenciais do paradigma da tecnologia da informação: prover maior flexibilidade e adaptabilidade às instituições, concentrando o foco das atenções pedagógicas no conceito de aprendizagem.

* Sociedade do conhecimento: seria um passo à frente na etapa anterior. Pode-se pensá-la como a sociedade da Informação Emergente. A sua realização está vinculada ao investimento estatal e privado. Ambos necessários ao desenvolvimento de uma sociedade digitalizada. A complexidade desta sociedade centra-se na questão de formação com educação e aprendizagem ao longo da vida. Esse é o ponto nevrálgico para promover-se a transição da Sociedade da Informação para a Sociedade do conhecimento.

* Sociedade aprendente – hipoteticamente, o próximo passo evolutivo dentro da escala de digitalização da sociedade. Seria uma transformação ainda mais radical e audaciosa do que as etapas anteriores, com conseqüências em todos os níveis estruturadores da sociedade humana, pois se trata de inserir definitivamente a sociedade inteira em um contínuo de aprendizagem.

A necessidade de uma união de esforços vai de encontro à maneira de organização dos grupos sociais, com interesses comuns, que estão cada vez mais emergindo no contexto educacional. Essa organização se dá dentro de um conceito já publicado por expoentes como Dewey, Piaget e Vigotsky, e há muito identificada por esses estudiosos como comunidades de aprendizagem.

3.3 Comunidades e ambientes virtuais de aprendizagem

Com base na proposição de Quadros (2002) podemos evocar o conceito de comunidades de aprendizagem para denominar os grupos que se formam dentro da sociedade aprendente. As características principais das comunidades de aprendizagem são a organização das pessoas em torno de um interesse comum por um determinado campo de conhecimento e a inserção da aprendizagem num processo contínuo. Essas características, aliás, têm sido muito consideradas dentro das propostas pedagógicas contemporâneas que buscam a tão anunciada transdisciplinaridade.

A distinção entre o contexto de aprendizagem estabelecido com base nas comunidades de aprendizagem e o tradicional, está na constituição de seus elementos: poder distribuído, conhecimento socialmente construído e partilhado, atividades de aprendizagem flexíveis, níveis elevados de interação e colaboração, além de interesses e objetivos comuns (QUADROS, 2002).

No Brasil, a Educação a Distância tomou fôlego a partir da publicação do Decreto 5.622, de 19/12/2005 que regulamentou o artigo da Lei 9.394, de 20/12/1996 determinando os parâmetros para o desenvolvimento da EAD no contexto educacional brasileiro. A partir disso, as comunidades de aprendizagem que se formam nos ambientes virtuais de aprendizagem passaram a ter maior visibilidade. Fruto disso também foi a implantação da Universidade Aberta do Brasil que congrega diversas instituições federais de nível superior, incluindo-se a UnB.

Porém, as potencialidades do AVA só serão profundamente exploradas se os responsáveis pela concepção e disponibilização de conteúdos digitais, em interfaces gráficas, estejam preparados e atentos ao panorama teórico sobre a cultura digital e do ciberespaço. O contexto proporcionado em AVA além de motivar a formação de comunidades de aprendizagem, deve possibilitar a aprendizagem colaborativa por intermédio da interatividade e transdisciplinaridade.

Todas essas possibilidades de mudança na busca do conhecimento acabariam respaldando a construção de bens coletivos que são importantes para a constituição de sociedades mais igualitárias (LÉVY, 2007a). Os relacionamentos sociais, o próprio conhecimento e a comunhão de interesses são tipos de bens

coletivos que somente são alcançados por intermédio da constituição de comunidades ou da adesão a elas. Dessa forma, poderemos avançar com relação ao respeito às culturas individuais e coletivas dos povos.

A mudança de postura do educador do século XXI é mais uma das demandas conseqüentes das TIC. A ele caberá a postura afirmativa ante a transdisciplinaridade e ao desenvolvimento do trabalho educacional pautado em conceitos de interatividade, colaboração e troca. Esses conceitos, com certeza, não são novidades. Porém, é preciso encontrar meios para despertar nesses profissionais a consciência das utilidades das TIC para concretização das demandas pedagógicas contemporâneas. E ainda lançar mão da arte como mecanismo de humanização dessas tecnologias digitais bem como estimular os profissionais de educação de todas as áreas do conhecimento para que se aproximem e interajam. E, a partir dessas atitudes, trabalhem coletivamente para produzir e disseminar o legado de conhecimentos do século XXI e das futuras gerações.

Interfaces gráficas, comunidades virtuais, inteligência coletiva, entre outros aspectos, já discutidos anteriormente, se destacam como preceitos básicos para a constituição dos conteúdos digitais. As artes e as imagens digitais perpassam esses aspectos no mínimo de três maneiras: subsidiando o seu desenvolvimento por meio puramente tecnológicos (construção de interfaces gráficas a partir de elementos da linguagem visual – plano, linha, cor, textura); auxiliando no enfrentamento da discussão de questões e problemas relacionados diretamente com a formatação dos conteúdos digitais (direitos autorais, interatividade, receptor/autor/receptor como um único indivíduo) e ainda a partir de pesquisa dos profissionais dessas áreas sobre a constituição de comunidade virtuais, laços sociais, bem como sobre a cognição (tomada de decisão e interação).

Na seção I, Barbosa (2004b) alertou que a arte, por ser uma linguagem que aguça os sentidos, transmite significados que nenhum outro tipo de linguagem, quer seja discursiva ou científica, é capaz de transmitir (p.99). Os conteúdos digitais estimulam, a cada dia, a multiculturalidade (VENTURELLI, 2004) e diversidade. Ambas estão diretamente vinculadas à arte, à cultura, à educação e aos processos tecnológicos. A Web 2.0³³ é um exemplo do que estamos dizendo.

³³ http://pt.wikipedia.org/wiki/Web_2.0#Conceitualiza.C3.A7.C3.A3o

Segundo seus criadores, ela veio para possibilitar ao usuário a plena participação no ciberespaço na condição de produtor de conteúdos. A inovação da Web 2.0 não é tecnológica e está diretamente ligada aos processos que dizem respeito aos aspectos relacionais e de interação. E esses aspectos são concretizados na Web por intermédio de imagens e interfaces concebidas pelos usuários por intermédio da linguagem da arte (vídeos, fotografias, desenhos, avatares).

Este é o contexto que se apresenta para nós arte/educadores nesse início de século XXI. Considerando-se o que determina quase o percentual total dos currículos para o ensino/aprendizagem das imagens nas aulas de artes visuais nos questionamos: Será possível continuarmos a nossa prática pedagógica somente nos baseando em métodos e teorias que focam principalmente o aspecto do desenvolvimento de habilidades psicomotoras? Ou será que está na hora de ampliarmos o escopo das imagens, da história, das teorias e metodologias? De contextualizarmos o nosso presente em imagens digitais que nos digam quem somos? Em imagens que nos auxiliem a identificar-nos com o nosso lugar em meio a esse universo que converge para a coletividade (LÉVY, 2007a), mas que precisa preservar a individualidade (COSTA, 2003)?

Edmond Couchot (apud MARIA HELENA ROSSI,2003) alerta que ao invés da triangulação, o ensino/aprendizagem da imagem seja cíclico. Desta forma, abrigaria as variáveis de interação e coletividade apontadas como fundamentais para o processamento da informação e comunicação intermediada pelas TIC. Os aspectos da interação e da coletividade são as bases para a “engenharia dos laços sociais” que de acordo com Lévy “não se estabelecem em absoluto em uma tábula rasa” (p.47).

3.4 Morin e Gardner – o pensamento complexo e as inteligências múltiplas

A produção de conteúdo digital aproxima-se muito mais do pensamento complexo proposto por Morin que do pensamento cartesiano difundido nos conteúdos de moldes modernos. Isso porque, o primeiro admite um processo de produção mais subjetivo que racional. O pensamento complexo, afirma Morin (2003,p.58) caracteriza-se por:

a) estabelecer que os caminhos que conduzem à complexidade são efetivamente múltiplos;

b) basear-se num conceito de complexidade distinto de complicação;
 c) ser um pensamento que se cria e se recria durante o próprio caminho;
 d) tratar-se de um espaço mental no qual não depositamos, mas revelamos, desvendamos incertezas;³⁴

e) nunca ser um pensamento completo. Não poderia sê-lo, já que se trata de um pensamento articulante e multidimensional;

f) propor que é preciso aprender a caminhar na escuridão e na incerteza;

g) estabelecer que a complexidade é a união da simplificação e da complexidade.

Morin afirma que a educação dos próximos tempos tenha como objetivo principal a constituição de uma sociedade-mundo, de uma civilização planetária. Para ele, se a educação tiver como meta uma concepção complexa da realidade e o esgotamento de reflexões complexas acerca das mazelas dessa realidade, isso poderia resultar na atenuação da crueldade no mundo. E avisa:

Para além dos erros, dos fracassos e das frustrações, o planeta possui doravante a infra-estrutura necessária para a criação de uma sociedade planetária, graças ao vertiginoso desenvolvimento das tecnologias. (2003:96)

Para Morin a missão da educação na Era Planetária está pautada:

a) na formação de cidadãos conscientes e críticos;

b) na maneira e nos objetivos da formação dos educadores, considerando-se, nesse ponto, o caráter funcional da formação que acaba por transformar o docente em funcionário; e o caráter profissionalizante que acaba por torná-lo um perito;

c) na perspectiva de que tudo deverá estar focado para a transmissão de estratégias para a vida e que esse aspecto exige competência, técnica e arte. (p.107)

O pensamento do século XXI, provavelmente, será menos cartesiano e mais complexo (MORIN, 2003). Não exclusivamente lógico-racional e lingüístico, mas múltiplo (GARDNER, 1999a). Além disso, as adequações necessárias ao

³⁴ Morin afirma que “a incerteza é uma aquisição do princípio da física quântica e da biologia do século XX. O pensamento complexo sabe perfeitamente que a certeza generalizada é um mito.” (2003, p.59)

contexto educacional contemporâneo deverão ser pautadas em ações de ordem mais cognitiva e menos psicomotora como outrora.

Na Seção I, Mithen (2002) afirmou que a explosão cultural do paleolítico se deu graças ao exercício de evolução da mente pré-histórica cuja definição o arqueólogo teria feito com base nos estudos também de Gardner. A inabilidade dos homens de *Neanderthal* para comunicarem-se “emitiam grunidos ou eram mudos” impossibilitou que as soluções dos problemas que enfrentavam fossem difundidas. O *Homo Sapiens* ao contrário “enfrenta a rápida modificação de seu meio, da qual ele é o agente coletivo e involuntário. Desse enfrentamento ele faz surgir a cultura que corre mais rapidamente que a evolução biológica. A técnica, a linguagem, o pensamento em geral são os aceleradores desse processo. (LÉVY,2007,p.16).

O tema “solução de problemas” (GARDNER,1999a; COSTA 2003; LÉVY,2007a; MORIN 2003) tem permeado os estudos da psicologia desenvolvimentista desde Piaget e Vygotsky. Solucionar problemas está na gênese do desenvolvimento da mente humana (MITHEN, 2002) sendo, inclusive, a motivação das renovações constantes das tecnologias.

As abordagens construtivistas e socioconstrucionistas fizeram de Piaget e Vygotsky grandes orientadores da prática pedagógica atual, incluindo-se a dos arte/educadores. Gardner (2000) destaca a importância, principalmente de Piaget, para o contexto educacional. Porém, orienta, com a sua teoria das I.M. para um caminho além daqueles apontados pelos outros dois psicólogos. Gardner (2000) afirma que a busca da solução de problemas deve ser estimulada pelo professor, de maneira que o indivíduo acione, dentro do rol das I.M, aquela inteligência sobre a qual tenha maior domínio. A inteligência dominante, por sua vez, é auxiliada pelas outras.

Além das questões de solução de problemas e das I.M., as pesquisas do Projeto Zero³⁵ interessaram ao desenvolvimento da investigação sobre o objeto dessa dissertação porque levaram Gardner (1999a), e outros membros da equipe³⁶, a estudos sobre os efeitos dos meios de massa no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos telespectadores tal qual Johnson (2005a) na Seção I. Os

³⁵ Grupo de estudos sobre Psicologia do Desenvolvimento que tinha sobre prerrogativa a análise das artes além das questões lógico-matemáticas, fundado por Nelson Goldman ao qual Gardner integrou-se e pesquisou sobre arte e criatividade.

³⁶ Laurene Meringoff e Gavriel Salomon

estudos se distinguem, entretanto, porque os integrantes do Projeto Zero consideraram os conteúdos das mensagens, diferente do que fez Jonhson. Demonstrando dessa maneira que uma narrativa com conteúdo idêntico, porém, transmitida por diferentes meios – livro e televisão no caso da pesquisa – trazem resultados distintos: “a imaginação do viciado em televisão pode ter um sabor diferente do viciado em livro” (GARDNER,1999a,p.205).

Gardner alerta que, em pesquisas anteriores, os efeitos da televisão nos indivíduos telespectadores, podem ter sido apontados como negativos – a televisão compromete o potencial cognitivo do indivíduo – pelo pouco tempo cronológico que separava os pesquisadores dessa nova tecnologia de massa. “Um novo meio [de comunicação] usualmente começa adequando os conteúdos transmitidos pelos meios anteriores, a televisão era primeiramente um rádio visual” (p.203). Gardner, afirma, então, que somente agora somos capazes de avaliar realmente os impactos da TV no desenvolvimento cognitivo, pois, atualmente temos conteúdos produzidos especificamente para essa tecnologia.

Diante da afirmação de Gardner acerca da proximidade cronológica entre as pesquisas e as tecnologias, questionamo-nos sobre a possibilidade de medirmos os impactos das imagens digitais na composição de conteúdos digitais intermediados pelas TIC. Afinal, estamos tão próximos dessa realidade que poderíamos até afirmar que estamos no olho do furacão.

Há outro aspecto discutido também por Gardner (2000), fruto de outros estudos de sua autoria, e que muito nos interessa para discutir as implicações da imagem digital para a arte/educação contemporânea. Trata-se da abordagem da vivência.

3.5 A abordagem da vivência

Gardner afirma que a prática pedagógica tradicional busca dois tipos básicos de abordagem: adota as aulas expositivas com instruções explícitas e, a partir disso, avalia a compreensão dos estudantes baseada em domínios lingüísticos; ou, despeja uma grande quantidade de informações sobre o sujeito da aprendizagem e espera que ele as sintetize.

A abordagem da vivência “não só estimula a assimilação ativa [do conteúdo] dado (...) como também faz com que se compreenda melhor [o que foi

dito]. E ainda a abordagem da vivência oferece ao aluno a oportunidade de vislumbrar diversos meios para alcançar a compreensão de determinado assunto, “(...) devido às suas origens biológicas e culturais, histórias pessoais e suas experiências idiossincráticas, os alunos não chegam à escola como uma tabula rasa (...)” (GARDNER, 2002,p.196). As I.M. aliadas a abordagem da vivência tornam-se, portanto, uma estratégia pedagógica alternativa desde que os professores tenham recursos – metodológicos, teóricos, tecnológicos, entre outros -, e formação adequada para trabalharem baseando-se nelas.

Ao longo das duas primeiras seções defendemos que a construção do banco de imagens utilizado para as aulas de artes visuais deva prever espaço para a inserção de imagens que representem as realidades dos estudantes e, mais amplamente, a realidade brasileira. Considerar as histórias pessoais durante o processo de ensino/aprendizagem educacional funcionaria como uma forma de ancorar o indivíduo ao seu ambiente sociocultural. Poder contar com um repertório imagético que auxiliasse na conexão entre os valores individuais e coletivos, permitiria, ainda, que se abrisse alternativa para a sedimentação da multiculturalidade nos grupos sociais, adequada à abordagem da vivência.

Analisando essas questões dentro do contexto da cultura digital, das comunidades virtuais, das TIC, do pensamento complexo, das inteligências múltiplas (COSTA, 2003; LÉVY, 2007a; SANTAELLA, 2003b; MORIN, 2003; GARDNER, 1999a) e contrapondo-as ao pensamento cartesiano, à elevada valorização da individualidade e à genialidade para citar algumas posturas modernas (EFLAND, 2003) concluímos que esse seria um dos caminhos possíveis para o estudo das imagens digitais na arte/educação contemporânea.

Aumont afirma – na Seção I - que a *perspectiva artificialis* representou além de uma tecnologia, uma “forma simbólica porque responde a uma demanda cultural específica do Renascimento, [determinada] politicamente, cientificamente, tecnologicamente, estilisticamente, esteticamente e, é claro, ideologicamente” (1995, p.215-16).

As TIC nesse início de século XXI também se apresentam como tecnologias que correspondem a um dado estado da cultura ocidental. Entretanto, dentro de um panorama outro que não o da expansão cultural européia. Pois, conforme o que dissemos anteriormente, estudiosos e pesquisadores das ciências sociais, educacionais e, também, da arte/educação estão, atualmente,

envoltos num grande debate sobre essa hegemonia “branca” na definição da cultura ocidental (GRAHAM CHALMERS, 2005).

Há ainda um debate teórico em torno da identidade cultural dos sujeitos ocidentais. Gardner (2008c) argumenta que apesar da internet propiciar o acesso às culturas das mais diversas partes do mundo, os usuários da rede ainda sofrem o impacto do estranhamento diante do desconhecido e, dificilmente, identificam-se, de pronto, com o outro. Se quisermos, realmente, introduzir a abordagem da vivência em nossa prática pedagógica, é necessário que estejamos em sintonia com a realidade do nosso grupo sociocultural.

Associada a abordagem da vivência está a questão da identidade. Para discutirmos sobre esse assunto, encontramos em Lévy (2007a) quatro definições básicas de espaços onde se desenvolvem as identidades: **o terra, o território, o espaço das mercadorias e o espaço do saber**. Lévy afirma que no **espaço terra** a identidade vincula-se aos ancestrais místicos, às identidades totêmicas e a elementos da natureza – animais e plantas. E ainda que a Revolução do Paleolítico fixou o indivíduo em territórios. No **espaço território**, a identidade vincula-se à propriedade da terra. Os signos de identidade são os brasões, as insígnias, as medalhas entre outros elementos visuais que representassem o pertencimento.

Seguindo adiante, chegamos ao **espaço mercantil** que coaduna as grandes navegações e segue até a Revolução Industrial. Nesse espaço “os signos de identidade tornam-se, paulatinamente, quantitativos: renda, salário, conta bancária (...) a identidade depende do lugar nas relações de produção e posição no circuito de consumo e troca” (p.132).

No **espaço do saber** há uma profunda crise de identidade. Todos nós pertencemos a um clã (espaço terra), temos endereço (espaço território) e somos, de alguma maneira, consumidores (espaço mercantil). “Quais [serão os] conceitos e [a tecnologia] que tornarão visíveis o espaço do saber e, simultaneamente, a identidade de cada um [de nós] nesse espaço? (p.133). Lévy afirma que é preciso que aprendamos a deslocar as nossas identidades, e ainda que o pensamento, a invenção e o trabalho coletivo abrem para cada indivíduo “a participação em uma multiplicidade de fronteiras (...) desembocando na pluralidade dos universos de significação”. É provável que o espaço do saber leve-nos de volta ao espaço terra, pois “[a] identidade plena atravessa os quatro espaços” (p.139).

À vivência e à identidade, associa-se, ainda, a cultura. Vasta Daniel afirma que a cultura não é estática e muito menos uma “entidade esotérica fora de uma experiência vivida”(2004, p.27). Para a autora a cultura é fruto de um processo dinâmico, do “nosso modo de viver, e demarca nossas possibilidades para compreensão e ação” (idem). E ainda que a identidade cultural é estabelecida por parâmetros tais quais: “identidade, classe social e econômica, características pessoais, localização geográfica, religião, status político, língua, etnicidade e designação racial. Chalmers alerta que a “identidade [assim como a cultura] nunca foi fixa e nunca será, pois a identidade nunca adere a uma forma absoluta” (BHABHA apud CHALMERS,2004, p.259).

Daniel propõe dois tipos de cultura: a cultura nacional - determinada preponderantemente pela política das regiões, países, estados ou províncias; e a cultura global - determinada pelo poder econômico. E afirma que:

A cultura global funciona através da mídia de massa (...) para produzir hegemonicamente, experiências construídas, compartilhadas, virtualmente e culturalmente. A cultura global atinge direta ou indiretamente, a maioria das pessoas do planeta, especialmente os jovens. (2004:273).

Quéau (1994) alerta para a necessidade de interação entre o global e o local, como uma via para a formação de uma cultura que ele próprio denomina “glocal”. Essa é uma característica que emerge na cultura digital e com a qual arte/educadores e educadores, em geral, devem preocupar-se por conta da sua responsabilidade de preservar as heranças culturais locais e globais questionar as hegemonias e, ao mesmo tempo, viabilizar, a cada vez mais, a multiculturalidade.

Percebemos que para lidar com a abordagem da vivência no contexto educacional contemporâneo da arte/educação, torna-se essencial que reavaliemos os conteúdos e currículos à nossa disposição, principalmente, no que diz respeito ao ensino/aprendizagem das imagens. De nada vai adiantar recorreremos às histórias de vida dos professores durante a formação em arte/educação (HERNANDEZ,2005) se não for possível dar-lhes ferramentas pedagógicas adequadas para tratar sobre a realidade de seus estudantes.

3.6 Identidade e cultura visual: formando indivíduos críticos

Vive-se um momento onde o “eu” está sendo questionado e a valorização do “nós” está em franca ascensão afirma Erinaldo Nascimento (2006,p.17). No lugar do sujeito individualista está surgindo um sujeito atento aos questionamentos da coletividade (EFLAND,2003).

A cultura visual é uma dimensão importante da vida social e dos processos sociais. Hernandez afirma que a cultura visual pode ser entendida como uma trama teórico-metodológica derivada do pós-estruturalismo, dos estudos culturais, da história da arte, entre outras fontes. O autor alerta que essa variedade de fontes faz com que a leitura das imagens vá além de proposições que remetam exclusivamente à experiência estética do sujeito. Possibilitando, inclusive o acesso ao conteúdo discursivo das imagens. Discurso esse que contribui para que o indivíduo pense no mundo, em si como sujeito e de que maneira fixar um olhar reflexivo sobre esse mundo.

A cultura visual é uma referência para pensar de forma crítica o momento histórico no qual vivemos. E, também, revisar olhar com o qual construímos o relato sobre outras épocas a partir de suas representações visuais. “A cultura visual é uma referência para situar uma série de debates e metodologias, não somente sobre a visão e as imagens, mas sobre as formas culturais e históricas da visualidade” (p.38) .

A arte-educadora Lúcia Pimentel (2003) afirma a importância de um imediato aprofundamento no estudo sobre as imagens. Destaca que o ensino das artes visuais na contemporaneidade deve constituiu-se basicamente das seguintes características: possibilitar aos estudantes o contato com a produção imagética de diferentes fontes e matizes culturais; promover o contato com acervos, patrimônios e eventos artísticos; ampliar a compreensão visual de informações cotidianas e distantes. Corroborando com Pimentel, Nascimento aponta para a quantidade de informações visuais presentes no nosso cotidiano. Ambos concordam e afirmam que somente por intermédio de um aprendizado sobre as informações visuais é que seremos capazes de analisá-las e criticá-las, de maneira que possamos extrair desse exercício analítico-crítico, conteúdos enriquecedores para a construção do nosso conhecimento.

Santaella (2003a) avisa que a cultura das mídias significou a preparação para recebermos a cultura digital. Porém, percebemos que a cultura das mídias traz em sua essência, ainda, características da cultura da escrita, ou seja, a gravação e a impressão de conteúdos em suportes. A partir da cultura digital, passamos a lidar com o efêmero. E, nesse sentido, a cultura visual, tornou-se uma grande aliada da cultura digital. Pois, propõe aliar às imagens metafóricas das belas artes, àquelas que estão presentes em nosso cotidiano. Incluindo-se as que circulam no ciberespaço. Na Web, as imagens abandonaram o seu caráter exclusivamente metafórico e dotaram-se da característica de simulação.

Quéau alerta sobre o uso da simulação “como meio de escrita e de invenção de mundo” e avisa que quanto mais recorreremos à simulação “corremos o risco de confundir o mundo com as representações que fazemos dele”. E ainda que devemos nos manter em alerta para que esses excessos de simulação não cheguem a afetar a relação do indivíduo com o seu próprio corpo. A modificação na percepção do corpo no ciberespaço e a hibridação do real com o virtual “irá nos levar, provavelmente, à desapropriação dos nossos hábitos mais interiorizados. Elementos fundamentais da nossa relação com os outros homens (...)” (p.99).

Os jovens, afirma Queáu, são particularmente fascinados pelas imagens digitais em virtude dessas imagens possibilitarem a construção de pequenos mundos habitáveis. E ainda que o virtual tornar-se-á o “novo ópio do povo” (idem). As realidades virtuais nos obrigam a questionar profundamente sobre o real por intermédio de uma nova perspectiva e a cultura visual abre possibilidades para refletirmos sobre isso.

No início dessa Seção III, discutimos longamente sobre o papel das interfaces gráficas na produção dos conteúdos digitais e nas representações visuais do ciberespaço (COSTA,2003; LÉVY, 2007a; JONHSON,2005a; SANTAELLA,1998). Raimundo Martins afirma que “representações visuais são formas culturais de apresentar, narrar ou referir, caracterizando ou nomeando grupos de indivíduos, sujeitos, conceitos, valores e identidades (2004,p.163). E ainda que as tecnologias de produção de imagem, enquanto formas culturais, permitem a construção e a interpretação de significados que possibilitam inclusive a transformação histórica e social do mundo (LOURO apud MARTINS, 2004).

Considerando o que vínhamos dizendo sobre metáfora e simulação, as representações visuais do ciberespaço não são mais reflexos do mundo real. Quéau afirma que o contexto trazido pelas TIC - onde é eminente a conversão numérica e digital [em *bits* e *pixels*] das imagens - apresenta-se como um momento onde deve haver uma revisão “dos saberes e dos métodos, das escritas e das memórias, dos meios de criação e de gestão” (1994,p.92). Isso porque, as imagens difundidas pelos meios de massa são de cunho metafórico, ou seja, traduzem a escrita em linhas, cores e texturas. As imagens digitais fogem à metáfora e são simulações.

Quéau alerta que as tecnologias de produção das imagens digitais possibilitam ao modelo engendrar as imagens. Outrossim, enquanto as imagens difundidas em meios de massa eram unicamente metáforas da cultura escrita, as imagens digitais possibilitam a criação de modelos que podem ser manipulados, alterados, desconstruídos, experimentados e reconstruídos, de modo que esses experimentos resultem, ou não, em outros modelos ou imagens. E ainda que esse aspecto de simulações diversas pode ser explorado pedagogicamente, pois provoca “sensações ou modulações” reais no corpo. “O corpo experimenta o inteligível de modo tangível”. Quéau avisa sobre a necessidade urgente de formar-se um público que interaja com o contexto digital, alfabetizado para lidar com as TIC (p.96).

Observamos que as imagens digitais não se prestam a ser cópias da realidade. Pelo contrário, podem simular outros espaços e outras realidades. Inclusive, outras identidades. O sujeito no ciberespaço tem a possibilidade de assumir personalidade, características físicas, de gênero e raça que não exatamente correspondam à sua no mundo real. Os avatares (fig. 22), representações dos seres humanos no ciberespaço, são modelos (QUÉAU,1994) e não retratos como os das carteiras de identidade (fig. 21). Deixar de tratar essas questões no contexto educacional é desconsiderar a identidade como princípio básico da identificação do indivíduo com o seu grupo. Assunto que se torna mais complexo ainda, diante da virtualidade das identidades no espaço do saber (LÉVY,2007a).



Figura 2 – Carteira de identidade profissional

Fonte: Disponível em: <<http://www.acfenacon.com.br/.../carteira.jpg>>

Acesso em 24/09/08



Figura 2 – Avatares

Fonte: Disponível em: <<http://www.pandion.be>>

Acesso em 24/09/08

A cultura visual, por intermédio da educação da cultura visual, pode ser uma abordagem pedagógica, dentre as emergentes, que por ser focada na multiculturalidade, diversidade e interatividade apresenta-se como adequada aos estudos sobre a relação da cultura digital com a identidade dos indivíduos. Ao considerar a possibilidade de integrar às artes visuais, imagens que vão muito além das produzidas pelos grandes mestres, a cultura visual abre espaço para todas aquelas difundidas nos meios de massa e digitais.

Os jovens são o público-alvo a ser submetido imediatamente aos parâmetros da educação da cultura visual. Isso porque, nessa fase, o indivíduo

busca afirmar a sua identidade junto ao seu grupo social, dentro padrões culturalmente estabelecidos.

Não é de hoje que entre a adolescência e a juventude os indivíduos sejam iniciados em seus grupos socioculturais por intermédio de ritos. Porém, contemporaneamente, o acesso ao ciberespaço ampliou o escopo de informações acerca das tradições e das inovações culturais. Fazendo com que os jovens possam escolher os seus próprios grupos e rituais de iniciação, quer seja em comunidades reais ou virtuais (fig. 23, 24 e 25).



Figura 2 – Site de comunidade GLSB

Fonte: Disponível em: <<http://www.cabecadecuia.com>> Acesso em 27/08/08



Figura 2 – Emos

Fonte: Disponível em <<http://chester.blig.ig.com.br/imagens/emo.jpg>> Acesso em 27/08/2008



Figura 25 – Site das “Patricinhas”

Fonte: Disponível em: <<http://www.essebloggeraimesmo.blogspot.com.br/patricinhas.jpg>>

Acesso em 27/09/2008

3.7 Currículo moderno e proposições pós-modernas

A. L. Martins, em pesquisa apresentada à ANPAP (2004), alerta que “os espaços ocupados pela arte pós-moderna” estão fora dos ambientes escolares. E ainda que o “ensino da arte pós-modernista” continua a apoiar-se em obras clássicas ou modernistas, o que vai de encontro ao que discutimos até aqui.

Para além da leitura e produção das obras de arte, o ensino das artes visuais, no ambiente escolar, pode, e deve, possibilitar aos alunos descobrirem-se como agentes culturais, que, além de estruturas textuais, constroem interpretações do mundo por meio de visualidades, seja na leitura de imagens, em seu sentido mais amplo, seja na sua produção. (A.L. Martins, 2004:31)

Hernandez (2000a) afirma que qualquer mudança profunda do ensino/aprendizagem na arte/educação só será possível com muita pesquisa, principalmente, no que tange às propostas para o exercício pedagógico das artes

visuais no contexto educacional pós-moderno. Ele aponta áreas³⁷ que merecem atenção dos professores e pesquisadores em suas práticas e investigações. São elas: métodos de ensino artístico; conteúdos do currículo de arte; estratégias de aprendizagem; formação de professores; temas interdisciplinares; arte como disciplina; desenvolvimento cognitivo e aprendizagem e, avaliação de produtos artísticos.

Hernandez avisa que: “Se o ensino da arte quiser chegar a ser um veículo de conhecimento e contribuir para uma visão intercultural e alternativa diante da homogeneização da atual cultura global e tecnológica” é preciso, entre outras atitudes, enfrentar as propostas curriculares oficiais de modo crítico. Revisando-as “com o fim de identificar as concepções que as medeiam, favorecem e regulamentam no estabelecimento da arte na educação (2000a,p.258). Sobre isso Chalmres afirma que os professores ao invés de terem a função de emissores de grande quantidade de conteúdos hegemônicos, deveriam, outrossim, funcionar com “líderes e facilitadores capazes de focar o processo de aprendizagem”. O enfoque, alerta o autor, está no “por quê” da arte (2004, p.251).

Longe das imagens neoclássicas e modernas, de acordo com o alerta de A. L. Martins no início desse tópico, a arte contemporânea, um dos pilares do pós-modernismo, pautou-se em representações artísticas que suplantaram as questões de classe que privilegiavam o “estilo expressivo e pessoal do artista” (p.32). Passando a destacar em seu discurso aqueles que se encontravam, até então, sem representatividade na história da arte, afirma Belidson Dias (2004, p. 278). Nos anos 1970, o movimento pós-modernista ocupou-se em resgatar a mulher na História da Arte, alerta o pesquisador da *teoria queer*³⁸. E ainda que nos anos 80, as feministas passaram a “desconstruir disciplinas acadêmica para revelar como elementos da superestrutura funcionam para fortalecer a condição do homem” [em detrimento das minorias de gênero e sexualidade] (idem).

A partir desse fenômeno, os currículos de arte, sob a perspectiva das feministas, passaram a valorizar a arte não eurocêntrica e ocidental, “a posicionar os artistas dentro de uma relevância de tempo, experiência e contexto cultural

³⁷ Temas estabelecidos a partir de pesquisa elaborada pelo Departamento para a Promoção das Artes apoiado pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos (NEA, 1996).

³⁸ “*Teoria Queer* não é uma teoria, mas um complexo e distinto corpo teórico abstrato que se esforça em desafiar e em minar qualquer tentativa de conferir à identidade aspectos de normalidade, singularidade e estabilidade. Efetivamente, apenas a partir dos anos 90 que o termo teoria queer passou a ser utilizado pelos acadêmicos anglo-americanos.” (DIAS, 2004, p.279)

além de apresentar a História da Arte numa perspectiva não-linear e não-progressiva (p. 279).

Esse foi um dos primeiros enfrentamentos, nos moldes sugeridos por Hernandez (2000a), contra os currículos oficiais. Contemporaneamente, alerta Dias, “(...) as escolas de arte e os programas de arte/educação enfrentam a necessidade de desafiar [a] noção predominantemente formalista de visualidade modernista”.(p. 251). E ainda que há hesitação de arte/educadores para esse enfrentamento. Porém, estudos e pesquisas do grupo Educação e Cultura Visual do Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás integrado pelos professores Alice Fátima Martins, Raimundo Martins, Dias, Irene Tourinho, Leda Maria de Barros Guimarães e Rejane Galvão Coutinho sob a liderança dos dois primeiros, são exemplos de arte/educadores brasileiros que já estão engajados nas discussões e pesquisas acerca dos pontos levantados por Hernandez (2000a).

Ainda sobre as questões de enfrentamento dos currículos oficiais, Efland afirma que os quatro conceitos que modelam o currículo e influenciam em seus conteúdos são: “*epistemologia, identidad social, localización y salud psicológica*”. Contemporaneamente, as teorias sociais e culturais têm em comum, o interesse pelas relações entre poder e conhecimento. “*Questionar estos conceptos modernos forma parte del pensamiento posmoderno*” (2003,p.46). De modo mais objetivo e direto, Chalmers avisa: “Especialmente nós, brancos liberais e multiculturalistas precisamos desafiar nosso privilégio para interrogar nossa branquidão e o poder que dela deriva” (p.253). Dialogando com essa colocação, Hutcheson (apud EFLAND 2003,p.44) afirma que: “[*aunque la posmodernidad pueda parecer centrada em cuestiones estéticas, sus raíces son políticas y del orden de la cultura general.*”

Daniel avisa que “as questões da diversidade cultural” são investigadas como parte do movimento da reforma escolar denominado “educação multicultural” (p.266). Efland alerta que a multiculturalidade reflete o “*ecletismo de la vida contemporânea en un mundo em el que las teconologías de los médios de comunicación y otras fuerzas dispersan las dimensiones del tiempo y del espacio*” (p.57). E ainda que a tomada de consciência do poder que têm os meios de massa e das TIC para determinar padrões raciais, de classe e de gênero tem provocado um alerta educacional por conta da “*extraordinaria importância del*

contexto sociocultural para la educacion posmoderna".(idem) Alertando para o fato de que os currículos concebidos nos parâmetros da pós-modernidade têm estipulado conteúdos multidisciplinares e previsto um espectro largo de culturas visuais. (p.80).

Os teóricos do chamado multiculturalismo crítico, entre os quais, Sonia Nieto (apud CHALMERS, 2004,p.248) afirmam que esse “desafia todos os educadores a fazerem da escola uma força para alcançar justiça social na nossa sociedade”. Nieto identifica seis critérios que definem a educação multicultural crítica ao afirmar que essa educação: reforça a cultura do aluno sem trivializar o conceito de cultura; desafia o conhecimento hegemônico; complica a pedagogia; problematiza o enfoque simplista em auto-estima; encoraja os discursos perigosos e admite que a educação multicultural nas escolas não consegue fazer tudo” (p.248).

Corroborando com Nieto, Daniel afirma que “bons currículos e ensinamentos, particularmente na área do multiculturalismo, devem ser conectados com as necessidades e experiências dos estudantes”. (p.267). E ainda, que o exame e “a produção de imagens e objetos da cultura visual” voltados para a condução da “compreensão de justiça, da complexidade social, do político e das relações econômicas são objetivos valiosos para a educação” (p.268).

A cultura visual, avisa Daniel, possibilita aos estudantes e professores a possibilidade de “olhar para si próprios” e “para a construção cultural dos outros”. A aplicação e a interpretação do significado da cultura visual conferem ao indivíduo a capacidade de “pensar criticamente sobre si e sobre suas ações no grupo”. Além disso, sobre o aspecto das suas ações pró-ativas, “(...) porque a ação ou a inação de cada um, no final das contas atinge a todos” (p.270).

moderno	pós-moderno (proposições)
Ênfase na cultura oral e escrita	Ênfase na cultura digital e visual
Pensamento Racional	Pensamento complexo / múltiplo
Arte Moderna	Arte Contemporânea
Individualidade	Interatividade
Autoria	Produção coletiva
Massificação	Identidade
Disciplina	Transdisciplinaridade
Capacidade de repetir e reproduzir	Capacidade de criar e inovar
Centrado no professor	Centrado naquele que aprende
Formação pontual	Aprendizagem contínua
Conteúdo concentrado (Poder)	Democratização da informação
Cultura linear	Diversidade e muticulturalidade

QUADRO COMPARATIVO – MODELO MODERNO E PROPOSIÇÕES PÓS-MODERNAS

3.8 A formação dos arte/educadores no início do século XXI

Barbosa (2005c) alerta que as propostas para a formação docente devem favorecer a prática da construção identitária nos futuros professores. No sentido muito semelhante ao que propõe a abordagem da vivência (GARDNER, 2000) discutida anteriormente. Com esse foco ela desenvolveu, juntamente com outras

arte-educadoras³⁹, um curso de aperfeiçoamento em arte-educação no NACE/NUPAE-ECA/USP, em 2002, no qual o norteamento pedagógico foi dado a partir da vida e da memória dos professores/estudantes. Os integrantes, professores de diversas áreas de ensino, lecionavam para diferentes níveis e todos possuíam curso superior. Além disso, apresentavam uma relação não uniforme com a abordagem triangular. O objetivo do curso era pesquisar a mudança dos conceitos de arte e de ensino de arte que viessem a ocorrer nos estudantes depois de concluído o curso. A proposta de Barbosa foi baseada na constatação, por ela, de que se os professores vão ensinar utilizando abordagem triangular, é necessário que tenham uma experiência de aprendizagem por intermédio dessa mesma abordagem.

Hernandez afirma que os cursos de formação de professores devem dar a devida atenção para a vivência do professor/estudantes. Entretanto, avisa que essa abordagem não deve ser usada como se fosse uma moda, e, sim, [como] “uma tradição que pouco a pouco vai consolidando-se entre aqueles que se dedicam à formação inicial de professores (p. 36)”. E ainda que: “O aprendiz de professor deve questionar-se durante todo o seu processo de aprendizagem, [buscando romper] com as idéias essencialistas sobre o conhecimento, possibilitando interpretações sobre si mesmo e mostrando a inserção histórica e social de tais estruturas” das estruturas pedagógicas as quais está submetido (2005:28).

Ao final dessa última seção, concluímos que a revisão do sistema moderno de ensino já sedimentado em nossas bases educacionais, torna-se cada vez mais premente. O maior desafio, porém, é tirar essa revisão do âmbito do discurso e das teorias para inserí-la, o mais urgente possível, no cotidiano das salas de aula. Principalmente, aquelas dedicadas à formação superior dos professores de artes.

Conforme dissemos na introdução dessa dissertação, os arte/educadores, formados no modelo moderno, sentem-se confortáveis e conduzem suas aulas

³⁹ Participaram do curso Ana Amália Barbosa, Rejane Coutinho e Sofia Fan.

sob as prerrogativas de um ensino/aprendizagem voltado para difusão das técnicas das artes visuais e do desenho e, no máximo, do estudo da história da arte, que, como bem sabemos nos diz pouco sobre o nosso país. Além do caráter excessivamente racional e psicomotor, esse modelo está pautado por interesses políticos e econômicos que fazem parte de uma complicada estrutura de poder. No caso brasileiro, isso pode ser constatado já na gênese da estruturação do nosso sistema de ensino.

Diante disso, torna-se necessário que cada vez mais assumamos situados como arte/educadores, uma postura pró-ativa em relação aos confrontamentos entre o modelo moderno e as proposições pós-modernas para o ensino. E, aliado a isso, percebamos as TIC como um aspecto fundamental nesse processo. O nosso trabalho não será mais o de produzir e ensinar a produzir imagens numa relação pedagógica caracterizada pela mecanicidade. Ao invés disso, a estética vai estar lado a lado com as questões relativas à cognição. Portanto, todos os envolvidos com o tradicional ensino moderno das artes deveriam revisar as suas práticas a fim de abrigar outras advindas de discussões teórico-metodológicas sobre a arte contemporânea e a pós-modernidade.

4 Conclusão

Diga-me, de onde você fala? Foi a partir dessa questão, dirigida a mim durante as orientações para a presente dissertação que delineei os nortes que segui. Desde o objeto aos objetivos de pesquisa. Durante o processo de investigação sentia-me instigada a buscar o porquê dos olhares de pesquisadores das ciências humanas e das artes terem-se voltado com tanta ênfase para as questões das artes contemporâneas e das imagens digitais produzidas nesse início de século XXI. Constatei que o momento presente é de exercício de uma profunda análise focada na revisão do modelo moderno do sistema educacional.

No caso da arte/educação, nos acostumados a considerar a tradição cultural européia como se pertencesse a todos os grupos ocidentais, e, nos incluímos nela em virtude da nossa herança colonial, de acordo com o que expusemos ao longo da Seção II. Entretanto, posicionados como arte/educadores brasileiros é daqui que falamos e, por isso mesmo, nessa dissertação preocupamo-nos, primeiramente, em analisar a adequação das abordagens teórico-metodológicas disponíveis para prática pedagógica contemporânea da arte/educação no Brasil. Concluímos que tais teorias e métodos pautados na arqueologia e na história da arte européias foram trazidos até nós a partir da colonização do nosso país por Portugal. E, que estão longe de ser o suficiente para atender ao ensino/aprendizagem da arte/ educação contemporânea. E, mais distante ainda, de atender a uma prática pedagógica que pretenda lidar com as TIC em aulas de artes visuais.

A revisão das tecnologias de produção de imagens, para o desenvolvimento da Seção I, colocou-nos num impasse. Fomos obrigados a recorrer à história da arte e arqueologia européia para fundamentar uma pesquisa que as coloca na berlinda. Porém, infelizmente, por enquanto não dispomos de outro repertório teórico. O processo de colonização pelo qual passamos foi pautado no uso das tecnologias européias surgidas a partir do Renascimento e que auxiliaram na difusão das idéias humanistas e civilizatórias. Erroneamente, a matriz européia, por conta de seu domínio tecnológico naquele tempo, ignorou a história arqueológica e artística brasileira, submetendo-nos à história de sua própria civilização.

Apesar de alguns avanços na reconstituição dos nossos antecedentes nas áreas acima mencionadas, ainda há um vasto campo de pesquisa para aqueles que desejarem se lançar ao desafio de ajudar a construir a arqueologia e a HAB. Ressaltamos que essas pesquisas não teriam um caráter meramente histórico e catalográfico. A reconstituição desse passado é relevante para que embasemos a nossa identidade cultural a fim de avançarmos para nos [re]definirmos enquanto povo e cidadãos brasileiros.

As TIC são ferramentas potencialmente promissoras para esse trabalho de pesquisa das raízes do povo de Luzia, dos seus antecedentes e sucessores. Entre esses potenciais podemos citar: a possibilidade de construirmos modelos muito próximos de exemplares arqueológicos, tais como os que vimos nas figuras 18 (p.47) e 19 (p.48). Não explorar esse aspecto da tecnologia é reafirmar aquilo que os teóricos da Seção III já nos alertaram, ou seja, é simplesmente adequar conteúdos de tecnologias anteriores às que estão surgindo. Nesse sentido, abre-se outro campo de pesquisa para a arte. Designers gráficos e artistas visuais, têm um campo vasto de trabalho que, mais uma vez, não serão meras metáforas. Serão simulações à disposição da área pedagógica com uma multiplicidade de aplicações práticas e teóricas de valor cognitivo. E, provavelmente, muito mais eficazes na representação imagética de um contexto cultural nosso.

Atualmente, as TIC, de acordo com dados discutidos na Seção I e III, estão a cada vez mais instigando os jovens, inclusive os brasileiros, por conta das possibilidades de simulação de mundos em forma digital, principalmente, na WWW. Os arte/educadores que se aventuram pelas pesquisas acadêmicas poderiam, ainda, ocupar-se em investigar essas possibilidades tecnológicas de produção de imagens digitais e trazerem para a prática pedagógica as experiências com simulação, por exemplo.

O construtivismo define a fase formal na adolescência, como a que corresponde ao estágio no qual o indivíduo é capaz de elaborar um raciocínio lógico-matemático mais complexo e, a psicologia cognitivista complementa essa definição, destacando que nessa fase da vida, o indivíduo é também capaz de elaborar pensamentos analíticos/críticos.

Estudos da história da educação, na Seção I, demonstraram que os rituais místicos faziam parte da “formação educacional”. Ainda temos notícias de rituais de iniciação realizados, atualmente, por grupos culturais ligados ao espaço terra

como define Lévy. Nesses rituais, corpos são pintados, flagelados, ou até mesmo, mutilados em nome de um ritual de inserção do jovem naquele grupo sociocultural. Esses rituais podem igualmente ser identificados na cibercultura e praticados por jovens desse início do século XXI, naturalmente como menor grau de sacrifício corporal, ou não! *Piercings*, tatuagens, trajes caracterizados, cabelos coloridos ou cortados geometricamente são alguns exemplos de ritos de iniciação que coadunam com a diversidade e a multiculturalidade cada vez mais engendrada pelos jovens do mundo todo.

Com tudo isso, queremos dizer que os adolescentes e jovens focados por esses diversos estudos, apresentam-se em fase de construção de suas identidades. Que pode e deve ser explorada também por nós, arte/educadores, por intermédio das possibilidades que se abrem com as pesquisas sobre visualidade e suas influências no processo identitário juvenil. Além disso, precisamos nos apropriar das TIC em nossas aulas como meios de produção de imagens digitais que auxiliam no processo de identidade e fixação do indivíduo em sua cultura. E ainda focar nesse processo de ensino/aprendizagem a multiculturalidade. Não devemos perder de vista, a relevância das culturas digitais e visuais para a compreensão, pelos jovens, desses rituais de ingresso em suas próprias culturas e/ou grupos diversos e multiculturais.

Sabedores da historiografia da arte/educação brasileira, nos, arte/educadores, precisamos também nos lançar ao desafio de encarar firmemente ao propósito de reformar os currículos oficiais. E, dessa maneira, iniciarmos o nosso próprio processo de sistematização educacional, definindo currículos e conteúdos que atendam às demandas educacionais e socioculturais, inclusive da multiculturalidade e diversidade, inerentes às regiões que integram no nosso país.

A Educação a Distância também se constitui em campo para investigação de arte/educadores e pesquisadores da arte. A Universidade de Brasília, por exemplo, no ano de 2007, aprovou no seu Conselho Superior, o curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade à distância. Que, inicialmente, está sendo oferecido para estudantes no Acre e no interior do Estado de São Paulo. Diante dessa realidade, ficamos nos perguntando, durante as pesquisas para essa dissertação: como seria possível formar professores de artes visuais num

curso oferecido em ambiente virtual de aprendizagem, entretanto, elaborado a partir de teorias e métodos modernos?

Como vai ser possível manter esse currículo moderno para formar professores por intermédio de ambientes virtuais, conforme discutimos na Seção III, que exigem atitudes socioculturais diferenciadas no que tange ao ensino fragmentado, à individualidade do gênio, à autoria, entre outros conceitos modernos. Estamos nos referindo a um ambiente que reivindica para si a coletividade, a interdisciplinaridade, os laços sociais, a multiculturalidade, as convergências tecnológicas, a ampliação dos estudos visuais para aceitar outras visualidades. Enfim, um ambiente está provocando a revisão teórica e pedagógica ampla no que se refere ao ensino/aprendizagem das artes visuais. Estamos preparados?

REFERÊNCIAS

- ARGAN, Giulio C. **Arte Moderna**. Trad. Denise Bottman e Francisco Carotti. São Paulo: Cia das Letras, 1992.
- ARNHEIM, Rudolf. **Arte e Percepção Visual: uma psicologia da visão criadora**. Trad. Ivonne Tere zinha de Faria. São Paulo: Thomson Learning, 2006.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna. 1996.
- AUMONT, Jacques. **A imagem**. Trad. Estela dos Santos Abreu e Cláudio C. Sontoro. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- BARBOSA, Ana M. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva: 1978.
- _____. **Arte-Educação no Brasil: Realidade hoje e expectativas futuras**. in Revista Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, Ano II, Número 7, set/dez de 1989. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>>. Acesso em: 21/03/2007
- _____. (Org.) **Arte/educação contemporânea: Consonâncias Internacionais**. São Paulo: Cortez, 2004
- _____. Introdução. In: OLIVEIRA, M.O., HERNADEZ, F. (Orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Editora UFSM, 2005.
- _____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BESANÇON, Alain. **Imagem proibida: uma história intelectual da iconoclastia**. Trad. Carlos Sussekind. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**. São Paulo: Papyrus, 1999.
- CALLEGARO, Tânia. Ensino da Arte na Internet: contexto e pontuações. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino das artes**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- CARVALHO, Cibele R. **Um estudo sobre docência na vida e na carreira de Anita Malfatti**. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007
- CASASÚS, José M. **Teoria da imagem**. Rio de Janeiro: Salvat, 1978.
- CHALMERS, Graham. Seis anos depois de Celebrando o Pluralismo: transculturas visuais, educação e multiculturalismo crítico. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.) **Arte/educação contemporânea: Consonâncias Internacionais**. São Paulo: Cortez, 2004
- CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Porto Alegre: Belin, 1990.

- CASTRO, Costte. **As indústrias de conteúdos digitais na América Latina**. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/2008/03/05/as-industrias-de-conteudos-digitais-na-america-latina/>> Acesso em 14/09/2008
- COSTA, Rodrigo. **A Cultura Digital**. São Paulo: Publifolha, 2003.
- DANIEL, Vesta A.H., STURH, Patrícia L., BALLENGEE-MORRIS, Christine. Questões de diversidade na Educação e Cultura Visual: comunidade, justiça social e pós-colonialismo. In. BARBOSA, Ana Mae. (Org.) **Arte/educação contemporânea: Consonâncias Internacionais**. São Paulo: Cortez, 2004
- DIAS, BELIDSON. Entre Arte/Educação multicultural, cultura visual e teoria *Queer*. In. BARBOSA, Ana Mae. (Org.) **Arte/educação contemporânea: Consonâncias Internacionais**. São Paulo: Cortez, 2004
- DIDONÉ, Débora. O Brasil antes do Brasil. In: **Revista Nova Escola**. nº 212, maio 2008, Ano XXII.
- DIKOVISTSKAYA, Margaret. **Visual Culture: the study of visual after the culture turn**. Massachusetts: MIT Press, 2005.
- DOMINGUES, Diana. (Org.) **A arte do século XXI: a humanização das tecnologias**. São Paulo: Editora UNESP, 1997.
- _____. **Arte e vida no século XXI**. São Paulo: ed. UNESP, 2003.
- ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- FAZENDA, Ivani C. A. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.
- _____. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 2002.
- _____. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. 4.ed. Campinas: Papius, 1999.
- FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Trad. Leandro Konder. Rio de Janeiro: LTC, 2007.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: bases sociais e epistemológicas do conhecimento**. São Paulo: Artmed, 1993.
- FRANCASTEL, Pierre. **Pintura e Sociedade**. Trad. Elcio Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- FRANZ, Teresinha S. **Educação para uma compreensão crítica da arte**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.
- GARDNER, Howard. **Inteligência: Um conceito Reformulado**. São Paulo: Objetiva, 2000.
- _____. **Arte, mente e cérebro**. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- _____. **Is the Medium the Message?** Disponível em: <http://spotlight.macfound.org/main/entry/medium_the_message/>. Acesso em: 5/10/2008.
- GOMBRICH. E.H. **A História da Arte**. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

- HERNANDEZ, Fernando. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de Artes Visuais. In: OLIVEIRA, M.O., HERNADEZ, F. (Orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Editora UFSM, 2005.
- _____. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto**. São Paulo: Artmed, 2000.
- _____. **Catadores da Cultura Visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional**. Trad. Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- HOFMANN, Thérèse; CASTRO, Rosana de; OLIVEIRA, Daniela de. **Materiais em Artes: Manual para prática e manufatura**. Brasília: T.H., 2007
- HUYGHE, René. **Os poderes da imagem**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1965.
- JOHNSON, Steve. **Cultura da Interface**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- JORGE, Marcos. **Brasil Rupestre:Arte Pré-Histórica Brasileira**. Santa Catarina: Ed. Zencrane, 2007.
- _____. **Surpreendente!**. São Paulo: Campus, 2005.
- KERRY, Freedman. **Teaching Visual Culture: curriculum, aesthetics and social life of art**. New York: Teachers College Press, 2003.
- LARAIA, Roque de B. **Cultura: um Conceito Antropológico**. São Paulo:Jorge Zahar, 2000.
- LEMOS, A. **Imaginário da Cibercultura**. Entre o neo-ludismo, tecnorealismo e o tecnosurrealismo. Disponível em <<http://www.vis.ida.unb.br/cibercultura>> Acesso em 08/07/2006.
- _____. **Cyborgização da Cultura Contemporânea**. Disponível em <<http://www.facom.ufba.br/pesq/cyber/lemos/cyborg.html> > Acesso em 10/09/2006.
- _____. **As estruturas antropológicas do cyberspaço**. Disponível em <<http://www.facom.ufba.br/pesq/cyber/lemos/estrcy1.html>> Acesso em 20/22/2006.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 2ª. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.
- _____. **A Inteligência Coletiva: por uma antropologia do Ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 2007.
- _____. **As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1993.
- MACHADO, Arlindo. **Máquinas e Imaginário**. São Paulo: EDUSP, 1996.
- MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. Trad. Rubens Figueiredo. São Paulo: Cia das Letras, 2001.
- MARTINE, Joly. **Introdução à análise da imagem**. Trad. Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- MARTINS, Alice F. O objeto do ensino das artes visuais: entre as noções de obra de arte e cultura visual. In: MEDEIROS, Bia (Org.) **Arte Pesquisa: especificidades**. Brasília: Ed. PPG-Arte/UnB, 2004, v. 2

- MARTINS, Raimundo. Cultura Visual: imagem, subjetividade e cotidiano. In: MEDEIROS, Bia (Org.) **Arte Pesquisa: especificidades**. Brasília: Ed. PPG-Arte/UnB, 2004, v. 2
- MATURANA, H. R. e VARELA, F. G. **A árvore do conhecimento. As bases biológicas do entendimento humano**. São Paulo: Editorial Psy II, 1995.
- MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. 20ª ed. São Paulo: Cultrix, 1971.
- MITHEN, Steven. **A pré-história da mente: uma busca das origens da arte, religião e da ciência**. Trad. Laura Cadellini Barbosa de Oliveira. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- MONROE, Paul. **História da educação**. 13. ed. São Paulo: Cia Ed Nacional, 1978.
- MORIN, Edgar. **Educar para a era planetária**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- SILVA, Erinaldo A. N., **A Cultura Visual no Ensino de Arte Contemporânea: singularidades no trabalho com as imagens**. In: Boletim Arte na Escola, nº 42, julho de 2006.
- OLIVEIRA, Marilda O. (Org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.
- OSTOWER, Fayga. **A sensibilidade do intelecto**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- PARENTE, André. (Org.). **Imagem-Máquina: A era das tecnologias do virtual**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.
- PIAZERA, Quenia C.; COSTA, Kelly C. **A importância do brincar no desenvolvimento psicomotor**. Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG. Vol. 2 n. 6 – jul./set./2004. p.48
- PIMENTEL, Lucia G. . Tecnologias contemporâneas e o ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino das artes**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- PINKER, Steven. **Tábula Rasa: a negação contemporânea da natureza humana**. Trad. Laura Teixeira. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- _____. **Como a mente funciona**. Trad. Laura Teixeira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- QUADROS, Paulo da Silva. **Em busca de uma pedagogia em rede**. Redemoinhos: Informativo Digital da Cidade do Conhecimento / IEA-USP, ano II, n.12, 16 a 31 de ago. 2002. Disponível em: <<http://www.cidade.usp.br/redemoinhos/1202/analise.php>> Acesso em 06/05/2007
- QUEAU, Philippe. Cibercultura e info-ética. In: MORIN, Edgar. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- _____. O tempo virtual. In: PARENTE, André (org.). **Imagem-máquina: A era das tecnologias do virtual**. Trad. Rogério Luiz et al. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- READ, Herbert. **A educação pela arte**. Trad. Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **Introdução à história da educação brasileira**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

SANTAEILLA, Lúcia; NOTH, Winfried. **Imagem: Cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminura, 1998.

_____. **Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano**.
Revista FAMECOS , Porto Alegre, nº 22 , dezembro 2003, quadrimestral.
Disponível em: <http://www.pucrs.br/famecos/pos/revfamecos/22/a03v1n22.pdf>
Acesso em: 23/10/2008

SILVA, Marisa. **Ensino da Arte nos Estados Unidos e no Brasil**. Revista
Comunicação & Educação, São Paulo, 49 a 52, jan/abr. 1999. Disponível em:
<www.eca.usp/comueduc/sumario_14.htm> Acesso em 6/02/2008.

SÜSSEKIND, Pedro. A Grécia de Winckelmann. **Krtiterion**, Belo Horizonte,
nº117, Jun./2008, p. 67-77. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/kr/v49n117/a0449117.pdf>> Acesso em 04/08/2008.

SHNEIDERMAN, Bem. **O laptop de Leonardo**: como o novo Renascimento já está mudando da sua vida. Trad. Vera Whately. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

STIEGLER, Bernard Stiegler. **Reflexões (não) contemporâneas**. Trad. e Org. Bia Medeiros. Chapecó: Argos, 2007.

TURKLE, Sherry. **A vida no Ecrã** : A identidade na Era da Internet. Trad. Paulo Farias. Lisboa: Relógio D' Água Editores, 1997. p. 12-108.

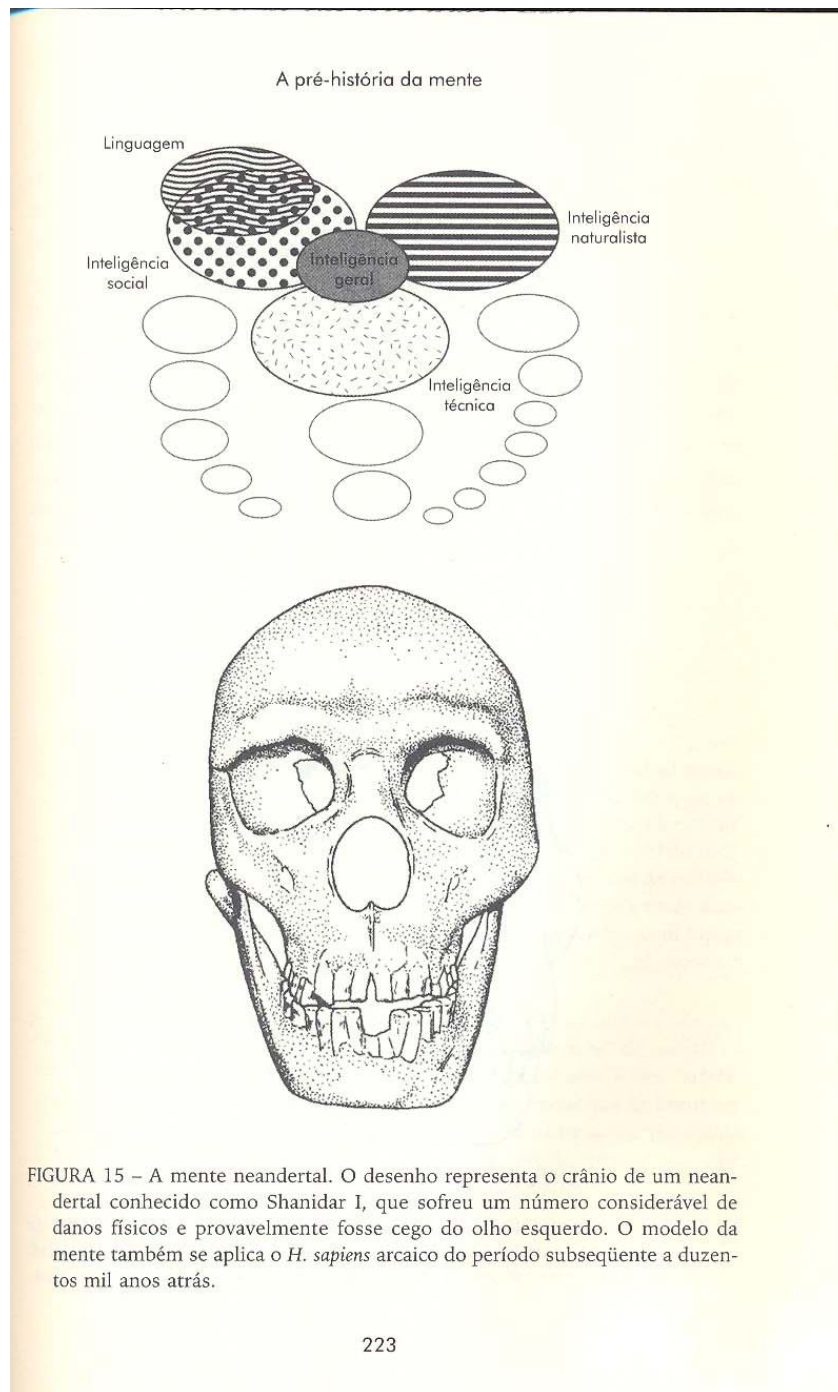
VALÉRY, Paul. **Introdução ao método de Leonardo da Vinci**. Trad. Geraldo Gérson de Souza. Rio de Janeiro: Editora 34, 2006.

VENTURELLI, Suzete. **Arte. Espaço tempo imagem**. Brasília: ed. UnB, 2004

VIGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. José Copolla Neto et. al. 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Psicologia da Arte**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ANEXO II



ANEXO III

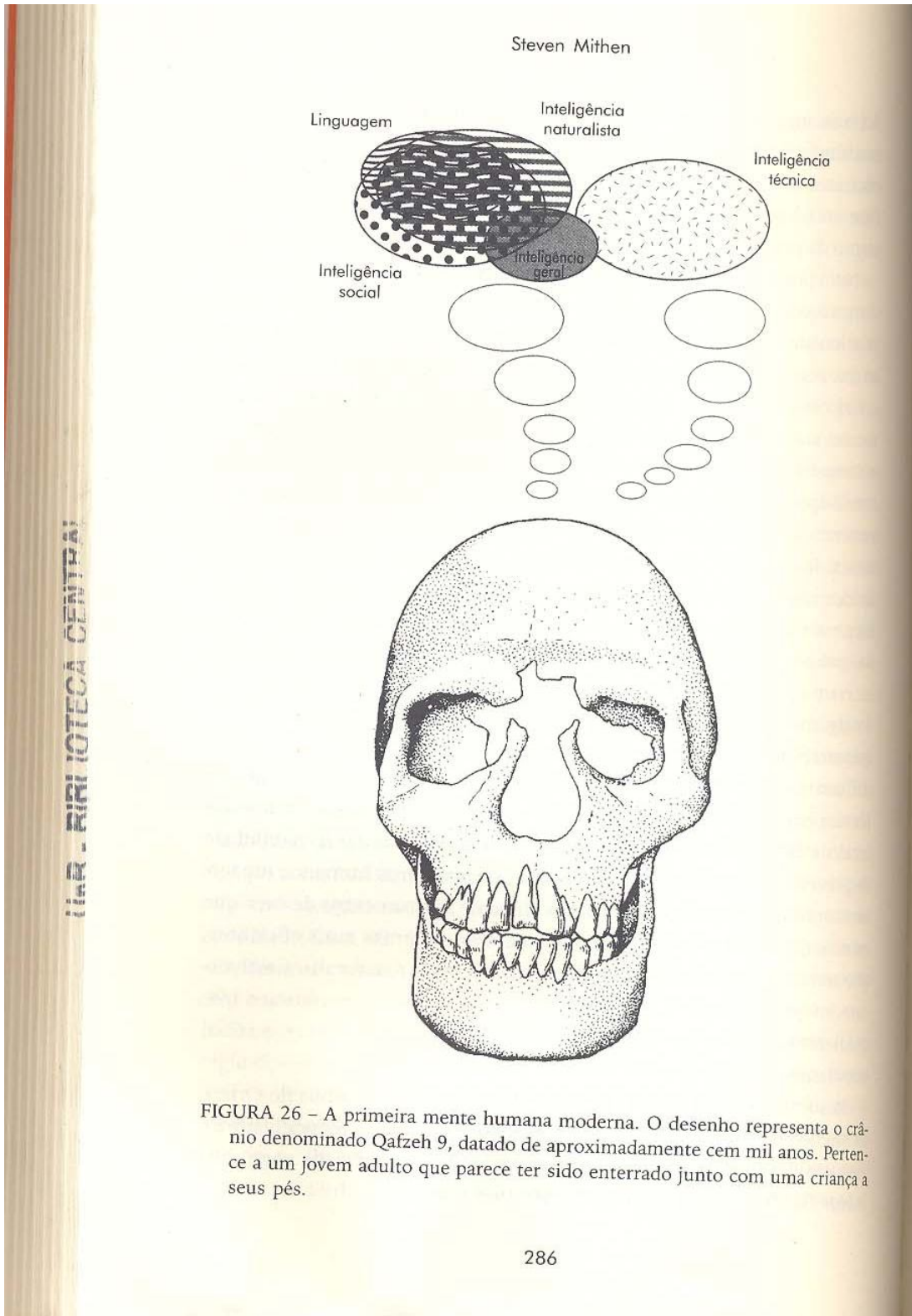


FIGURA 26 – A primeira mente humana moderna. O desenho representa o crânio denominado Qafzeh 9, datado de aproximadamente cem mil anos. Pertence a um jovem adulto que parece ter sido enterrado junto com uma criança a seus pés.

ANEXO I



A - PROPORÇÃO DE DOMICÍLIOS QUE POSSUEM EQUIPAMENTOS TIC

Percentual sobre o total de domicílios¹

Percentual (%)		Televisão	Antena parabólica	TV por assinatura	Rádio	Telefone fixo	Telefone celular móvel ²	Telefone celular com acesso à internet (Base: Possui aparelho celular) ³	Console de jogo (vídeo game etc.)	Computador de mesa	Computador portátil (laptop etc.)	Computador de mão (palmtop etc.)
TOTAL		98	18	7	89	45	74	21	17	24	1	-
REGIÕES DO PAÍS	SUDESTE	98	15	11	92	57	75	22	23	29	1	-
	NORDESTE	97	22	1	85	25	65	17	7	11	-	-
	SUL	98	19	6	95	48	80	23	18	29	2	-
	NORTE	96	18	1	76	25	68	16	9	13	1	-
	CENTRO-OESTE	97	16	4	85	40	85	23	15	25	2	-
RENDA FAMILIAR	Até R\$380	95	15	1	79	17	49	7	5	3	-	-
	R\$381-R\$760	98	15	2	86	30	65	13	10	9	-	-
	R\$761-R\$1140	98	18	5	94	50	83	23	17	24	-	-
	R\$1141-R\$1900	99	22	11	92	63	89	33	24	39	1	-
	R\$1901-R\$3800	99	18	22	96	78	94	41	35	63	5	1
	R\$3801 ou mais	100	31	36	98	88	91	44	52	71	12	4
CLASSE SOCIAL⁴	A	100	20	60	100	96	100	54	55	84	24	5
	B	100	25	20	98	82	93	39	38	61	4	1
	C	100	19	6	94	48	83	23	19	24	-	-
	DE	95	13	1	79	22	54	8	4	4	-	-

¹ Base: 17.000 domicílios entrevistados em área urbana. Respostas múltiplas e estimuladas.

² Considerando que ao menos um membro do domicílio possua telefone celular.

³ A base para cálculo deste indicador é a coluna "Telefone Celular", desta mesma tabela.

⁴ O critério utilizado para classificação leva em consideração a educação do chefe de família e a posse de uma serie de utensílios domésticos, relacionando-os a um sistema de pontuação. A soma dos pontos alcançada por domicílio é associada a uma Classe Sócio-Econômica específica (A, B, C, D, E).

Números calculados sobre bases de entrevistas pequenas, e que possuem erro estatístico acima de 4%.

Fonte: NIC.br - set/nov 2007

