

Limites e relações possíveis para pensar a educação: arte contemporânea, vida cotidiana e cultura visual

Limits and possible relationships to think education: contemporary art, everyday life and visual culture

Juliana Salbego

Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Brasil

Leonardo Charréu

*Escola Superior de Educação de Lisboa,
Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal*

RESUMO

Para que serve a arte? Como se ensina arte? Arte ensina-se? Vive-se? Sente-se? Qual a função da arte nas sociedades e, em particular, na escola? Estas perguntas são recorrentes nas discussões sobre arte educação. A partir dos posicionamentos de alguns pensadores contemporâneos, com destaque para Giorgio Agamben, propomo-nos pensar estes e outros questionamentos que têm permeado as discussões que envolvem as relações entre a arte e a escola. Neste sentido, este texto tem por objetivo colocar em diálogo algumas proposições referentes ao local e ao estatuto da arte contemporânea e pensar as relações destas formas de arte com a escola a partir do campo transdisciplinar da cultura visual.

Palavras Chave: Arte contemporânea; Vida Quotidiana; Cultura Visual; Educação Artística

ABSTRACT

What is art for? How to teach art? Can art be taught? Can we live it? Can we feel it? What is the function of art in societies, and particularly at school? These questions are recurrent in art education discussions. From the positioning of some contemporary thinkers, especially Giorgio Agamben, we propose to think about these and other questions that have permeated the discussions involving the relationship between art and school. In this sense, this proposal aims to put in dialogue some propositions regarding the location and status of contemporary art and think the relationship of these forms of art with School from the transdisciplinary field of visual culture.

Keywords: Contemporary Art; Everyday Life Visual Culture; Art Education

Introdução: sobre o estatuto e os limites da Arte Contemporânea. A Arte enquanto *sistema*

O panorama da sociedade contemporânea com seu indivíduo móvel, fugaz, multifacetado, líquido (Bauman, 2008) corresponderá também a uma produção artística com estas características, pois a arte, Kandinsky já a definiu com “uma pulsão vital” do seu tempo. Diferente de outros períodos e contextos em que se entendia que um determinado quadro era um objeto artístico, na medida em que representava a natureza com refinada perfeição, como acontecia com as obras de Da Vinci, por exemplo, no período renascentista, o que é considerado arte nos tempos atuais aparece como infinitamente mais difícil de ser identificado. Aqueles referenciais que outrora apareciam como definidores do artista e seus produtos, hoje estão parcialmente totalmente dissolutos. Com o advento da tecnologia, a virtude da habilidade manual e técnica não aparecem mais como uma distinção do artista, e as possibilidades advindas da fotografia são um exemplo muito claro, uma vez que qualquer representação fiel da natureza pode ser adquirida com perfeição sem depender de maneira tão evidente das habilidades do sujeito que a regista. Hoje, já não ficamos diante de uma obra de arte para dar conta e escrutinar a capacidade de desenhar, ou de pintar, de um determinado artista, debruçando-nos mais sobre a sua técnica do que sobre o seu domínio dos conceitos que quer expressar. Na verdade, muitos dos talentos na arte contemporânea passam a estar dependentes, ou a ser domínios, muito particulares, da tecnologia, como a vídeo arte, a arte digital e a *internet art*.

Quando pensamos em arte hoje, podemos estar a referirmo-nos a um sem número de objetos simbólicos, práticas e, até ideias que compõem um cenário eminentemente plural e complexo que envolve aquilo a que o crítico de arte Achille Bonito Oliva (1992) define como sistema: o sistema da arte.

Numa civilização como a nossa, a arte já não pode ser o resultado de um ato solitário que tinha sido a pedra de toque dos românticos e que, afinal, uma boa parte dos artistas do século XX continuou. Diga-se em boa verdade que é esta a ideia que continua ainda bastante cristalizada no senso comum, moldado em particular pelos meios de mass media – em particular pelo cinema - e pelas visões heroicas dos artistas solitários que os filmes e muitos documentários, comprometidos esteticamente e ideologicamente, veiculam.

Enquanto conjunto de aspetos, ela depende de uma

articulação de determinados lugares e entidades que são fundamentais para a sua legitimação. Tratam-se, no fundo, de instituições sociais. Por conseguinte, já não podendo provir da solidão do atelier do artista, a arte contemporânea apenas vive e adquire sentido dentro daquilo que Bonito Oliva (1992, p.15-16) define como o “*sistema da arte*”, que já sublinhamos atrás, e os críticos norte-americanos costumam definir como o “*mundo da arte*” - *the art world* - como refere Millet (2000, p. 88-89).

O crítico italiano, partindo de uma posição claramente sociológica, considera que este *sistema* assenta numa espécie de *divisão do trabalho* que faz aproximar os níveis de produtividade e os da profissionalidade. Assim, o artista é o que realiza o primeiro gesto mas depois depende de uma série de fatores (críticos, galeristas, museus, meios de comunicação social, público) que podem, ou não, ser permeáveis por considerações estéticas, morais, éticas e políticas da cultura dominante.

Ao novo código pessoal estético-artístico introduzido pelo artista na sua obra, que pode ter presença física ou apenas existir conceptualmente, segue-se normalmente a leitura possível desta produção por parte do crítico - um elemento responsável pela *triagem*, importante no *sistema* - e por conseguinte cheio de poder (obviamente, mal-amado pelos artistas) que logo a autorizará qualitativamente.

A seguir vêm os *galeristas* e os *marchands* que expõem e vendem a arte e fazem fluir a produção do artista sujeitando-a às leis de um mercado muito particular, mas cujas regras de funcionamento não andarão muito longe das regras tradicionais dos vulgares mercados económicos. Aqui, a obra pode ser transformada em mercadoria e em objeto de uso e troca. A este respeito a posição pós-moderna acaba por ser mais tolerante aceitando o jogo que é rejeitado, por despeito, pelo modernismo, anticapitalista na sua essência. A arte pós-moderna aceita a comercialização do objeto artístico como forma de integração nas estruturas sociais. Mas a posição modernista acaba por manifestar uma espécie de hipocrisia camuflada ao condenar a comercialização do objeto, mas acabando por necessitar dela por questões de mera sobrevivência.

Do *sistema* identificado por Bonito Oliva (1992) fazem ainda parte os *coleccionistas* que são tanto mais importantes para determinada obra, quanto maior for a relação de quase fetichismo que por vezes manifestam por ela. Toni Shafrazi e Leo Castelli, por exemplo, são galeristas nova iorquinos com

um papel decisivo no panorama artístico norte-americano, como podemos ver nos documentários de Cohen, Wolff e Aubert, (1989) e de Hackman e Evans (1987). O seu apoio e patrocínio em relação a determinados artistas acabará por legitimá-los no quadro artístico mundial.

O *centro de arte moderna* e o *museu* dão uma chancela histórica e definitiva ao artista e à sua obra. Um artista bem inserido no sistema, raramente regride ou é esquecido depois de ser legitimado por uma destas instituições, seja com uma apresentação ocasional, seja em exposição retrospectiva da sua obra.

Do *sistema* também faz parte o *público*, para o qual a obra é endereçada. Também aqui se estabelece uma diferença fundamental entre a postura pós-moderna e a postura modernista. Chegar ao maior número de pessoas possível é um dos objetivos da obra pós-moderna. Por sua vez, a “popularização” e “mundanização” são considerados perniciosos para a “aura” da obra de arte modernista, o que constitui uma posição *elitista* contra a *democratização* estimulada pelas propostas pós-modernas em arte.

Finalmente, temos os *mass media* que constituem talvez um dos pilares mais importantes do *sistema da arte*, elevando o artista ao nível das estrelas de rock, ou pelo contrário, ridicularizando-o, bem como ao seu trabalho, quando este é incompreendido e manifestamente integra valores de descodificação difícil (ou problemática) para a cultura dominante.

Por sua vez, a considerar, como corolário lógico da conjugação dos elementos do *sistema* identificados acima, existe uma espécie de homologação internacional do gosto da arte e uma homologação do seu circuito, do qual fazem parte as grandes exposições e as principais bienais de arte, que consolidam o efeito do sistema da arte no quadro geral da cultura onde é manifestado. Inserido no *sistema*, “o artista já não vive no tempo, mas no espaço” (Bonito Oliva, 1992, p.16).

Desde o advento dos *Ready Mades* de Marcel Duchamp (Cauquelin, 2005), a possibilidade do simples deslocamento dos objetos, em detrimento de um processo de produção destes mesmos, criou uma nova condição, não só para os produtos artísticos, mas para os próprios artistas que passam a dar “novas roupagens” a objetos antes impensados e concedendo-lhes, assim, o rótulo de obras de arte. A arte parece ter feito um retorno ao mínimo e

agora serve muito mais para questionar. Que tipo de gesto artístico desconcerta? Precisar-se-á mesmo de desconcertar? Porquê? A arte provoca algum tipo de vazio?

O que aprendemos com o regresso à poíesis proposto por Agamben

Menos pragmático do que o seu compatriota Bonito Oliva, e aparentemente não tão inserido na contemporaneidade, Giorgio Agamben (2013) pensa a arte com um *outro* sistema fundado no seu conhecimento profundo das culturas clássicas greco-latinas. Segundo a sua perspetiva, há algumas características fundamentais que constituem o sistema das artes nos moldes como o vivenciamos hoje e que carecem de ser observados, uma vez que nos apresentam alguns indicativos para refletirmos sobre o estatuto e a função da arte no nosso tempo. Sobretudo, o seu papel na educação, que é que nos interessa discutir.

Segundo Agamben, o sistema da arte na contemporaneidade está fixado sobre um princípio de ordem estético-formal. Ao fazer uma remissiva à antiguidade clássica em Platão, em que a arte era vivida como prática de relevância coletiva e com função epifânica, de revelação de uma verdade, Agamben retoma a tragédia, na qual exercia uma função de ordem catártica. Neste contexto, esta atividade não era vista ou vivenciada com o mesmo sentido que temos hoje, uma vez que não aparecia como algo separado, mas, pelo contrário, constituía como uma prática ou um momento integrante da vida daquelas comunidades. Era constituída e constituía a vida daqueles sujeitos. O teatro, por exemplo, era dos equipamentos públicos mais emblemáticos e frequentados nas urbes gregas e romanas.

A arte, como a tragédia, possuía uma função de criar sentimentos, por vezes contraditórios, de terror e compaixão. Nas culturas clássicas ajudava numa espécie de processo de autoconhecimento, tornando a vida menos dolorosa e mais aprazível. Parecia haver ali uma ligação inextrincável entre arte e vida.

Platão, e o mundo grego clássico em geral, tinham da arte uma experiência muito diferente, que tem muito pouco a ver com o desinteresse e a fruição estética. O poder da arte sobre o espírito lhe parecia tão grande que ele pensava que ela poderia, sozinha, destruir o próprio fundamento da sua cidade; e todavia, se ele era constrangido a bani-la, o

fazia, mas apenas a contragosto (...) porque temos consciência do fascínio que ela exerce sobre nós (Agamben, 2013, p.22-23).

Exatamente por conhecer o imenso poder de fascínio e mudança que a Arte poderia exercer sobre os sujeitos que Platão expulsa os poetas de sua República.

No entanto, é amplamente sabido que a arte e suas relações com as sociedades foram alterando-se no decorrer da história, criando diferentes formas de compreensão e relação como no período medieval, em que as obras de arte eram objetos de adoração voltadas para a elevação do espírito. Contudo, foi com o surgimento da disciplina estética, uma ciência das coisas sensíveis, no século XVIII, com Baumgarten, que se estabelece uma relação da arte com as formas, o belo e o sensível.

Baumgarten apresentou sua obra como uma tentativa de organizar um saber antigo. Ela buscava unificar, em uma ciência sistemática, as regras esparsas da beleza (...) observada desde o ponto de vista da Poética, a arte não seria mais que um artesanato da beleza, na medida em que ela ensinava como obter certo efeito – a beleza – a partir da rotinização de determinados procedimentos (Carvalho, 2010, p.72-73).

Assim, a partir do advento da estética, a arte passa a assumir uma forma muito mais autônoma e individual na sociedade, e, de acordo com Agamben, sua função aparente não parece ser nada mais que a simples fruição. A arte moderna e logo então, a contemporânea teria passado a ser, assim, um exercício de pura forma, pois que abandonando os conteúdos antes disseminados e desenvolvidos pelas práticas e objetos artísticos, passa agora a se fixar na forma. A arte estaria perdendo a sua dimensão representacional e se tornando, cada dia, mais abstrata, entrando num processo contínuo de desmaterialização.

Com o surgimento da categoria do “homem de gosto”, a experiência estética é deslocada inteiramente para o lado do espectador e assim, o estatuto da obra de arte é posto em questão. Sendo o homem de gosto aquele capaz de perceber o “ponto de perfeição” característico de toda obra de arte (Agamben, 2013), o juízo estético passa a constituir o dispositivo próprio da sensibilidade moderna. O que há, então, a partir deste contexto é um processo

de despotencialização da arte em que o “eu” inaugura uma nova maneira de relação com os objetos de arte e a sociedade.

No entanto, estas modalidades de relação e de constante comparação com o papel da arte em tempos anteriores, não querem dizer que esta tenha morrido, conforme apontam alguns autores, mas que a arte se tem transformado de acordo com os sistemas sociais vigentes, com seus valores e práticas específicas do nosso tempo. Nesse sentido, Agamben faz uma crítica à ideia do apagamento da aura levantado em 1936 por Walter Benjamin (no célebre texto “A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica”), pois que um determinado conceito de aura se apaga, mas uma outra relação com os objetos se instala. No nosso tempo, é, não só possível, mas necessário tentar inventar uma nova aura a estes objetos de arte que, em muitos casos, se apresentam também como objetos de consumo. A aura Benjaminiana já se esvaiu, pois que está ligada à tradição, e era esta tradição que fazia com que a ‘aura’ se instalasse. Segundo Agamben

a obra de arte perde, portanto, a autoridade, as garantias que derivam da sua inserção numa tradição, para a qual ela construía os lugares e os objetos em que incessantemente se realizava o elo entre passado e presente; mas, longe de abandonar a sua autenticidade para se tornar reproduzível (...) ela se torna, ao invés disso, o espaço em que se cumpre o mais inefável dos mistérios: a epifania da beleza estética (Agamben, 2013, p.172).

Hoje há uma separação entre sistemas tradicionais e não tradicionais que é irresolúvel, constitui a nossa condição contemporânea e a tradição parece ter perdido seu espaço no processo de quase incomunicabilidade entre passado-presente. Por isso, segundo Agamben, vivemos na total impossibilidade de transmissibilidade da cultura, pois que os objetos que vem do passado estão deslocados de contexto, não vibram mais, não provocam mais, hoje servem apenas a um estatuto de nível intelectual – são os colecionadores que destacam os objetos de seu contexto original. O artista hoje, no trabalho dentro deste panorama estético-formal já não “produz”, não consegue revelar nenhuma verdade ou trazer nada à presença (Agamben, 2013), passou a ser um operário da beleza.

A estética não é simplesmente a dimensão

privilegiada que o progresso da sensibilidade do homem ocidental reservou à obra de arte como o seu lugar mais próprio; ela é, na verdade, o destino mesmo da arte na época em que, tendo se despedaçado a tradição, o homem não consegue mais encontrar entre passado e futuro o espaço do presente e se perde no tempo linear da história (Agamben, 2013, p.179).

Aquilo que dá estrutura à obra de arte não é exatamente alguma coisa que podemos decompor, ler, e isso é algo moderno e contemporâneo, de uma prática de racionalização das coisas, pois que nem tudo é apreensível. A estética e o surgimento do “homem de gosto” instauraram um paradigma de racionalização de coisas em que tudo poderia e deveria ser entendido e explicado. No entanto, há coisas que não se explicam, que sentimos e compreendemos simplesmente. É preciso, segundo Agamben, escutar as ressonâncias de uma verdade que só se dá a ver, a escutar por intermédio da produção da *poiésis*.

Com uma visão que, em parte concorda e, em parte, contrapõe Agamben, Nicolas Bourriaud mostra-nos que a arte contemporânea pode ser vista como uma oportunidade de

aprender a habitar melhor o mundo, em vez de tentar construí-lo a partir de uma ideia pré-concebida de evolução histórica. Em outros termos, as obras já não perseguem a meta de formar realidades imaginárias ou utópicas, mas procuram constituir modos de existência ou modelos de ação dentro da realidade existente, qualquer que seja a escala escolhida pelo artista (Bourriaud, 2009, p.18).

Segundo este pensador francês, o artista de hoje toma o mundo em andamento e “já não se pode considerar a obra contemporânea como um espaço a ser percorrido (...) agora ela se apresenta como uma duração a ser experimentada, como uma abertura para a discussão ilimitada” (Bourriaud, 2009, p.21). A arte aparece, assim, como lugar de produção de uma socialidade específica, uma obra que acontece a partir de um “encontro” de um sistema de “estar-juntos”. Uma exposição de arte contemporânea, segundo este autor “cria espaços livres, gera durações como um ritmo contrário ao das durações que ordenam a vida cotidiana, favorece um

intercâmbio humano diferente das zonas de comunicação que nos são impostas” (2009, p.23). O sentido de ritmo apresentado por Bourriaud dialoga com aquele discutido por Agamben, como algo que corre, flui, como a criação de uma atmosfera afetiva, um invólucro, e contrapondo até um pouco a tese de Benjamim, quase como uma espécie de nova *aura* que envolve um objeto e que o caracteriza, e que concede a este objeto o estatuto de obra de arte propriamente dito.

Esta obra de arte contemporânea é, portanto, algo que vai muito além de sua simples forma:

ela não é o simples efeito secundário de uma *composição*, como suporia uma estética formalista, e sim o princípio ativo de uma trajetória que se desenrola através de signos, objetos, formas, gestos. A forma da obra contemporânea vai além da sua forma material: ela é um elemento de ligação, um princípio de aglutinação dinâmica. Uma obra de arte é um ponto sobre uma linha (Bourriaud, 2009, p.28-29).

Por isso, ainda segundo este autor, dever-se-ia falar mais em “formações” que em “formas”.

A forma, dependente de um estilo e de uma *assinatura*, parece até ser algo relativamente desvalorizado em muitas das propostas artísticas contemporâneas, acontecendo por vezes, que essa forma só emerge num encontro que se considera fortuito com outras formações que podem até não ser artísticas. Este propósito é o que revela o princípio trabalhado por Bourriaud na chamada *estética relacional*, na qual

a possibilidade de uma arte relacional - uma arte que tomaria como horizonte teórico a esfera das interações humanas e seu contexto social, mais que a afirmação de um espaço simbólico autônomo e privado, dá conta de uma mudança radical dos objetivos estéticos, culturais e políticos postos em jogo pela arte moderna (Bourriaud, 2009, p.13).

Neste panorama, o autor pondera sobre o contexto de intercâmbio ilimitado com a qual nos deparamos e a generalização das experiências de proximidade, ou ainda, dito de outra forma, com relação a este estado de encontro

que se impõe aos homens, conforme nos lembra a partir das palavras do seu compatriota Althusser.

O regime de encontro intensivo, uma vez transformado em regra absoluta de civilização, terminou por produzir suas correspondentes práticas artísticas: que dizer, uma forma de arte que parte da intersubjetividade e tem por tema central o *estar-junto*, o encontro entre observador e quadro, a elaboração coletiva do sentido (Bourriaud, 2009, p.14).

Desta maneira, as discussões teóricas sobre a arte contemporânea tentam revelar que a arte não morreu e que ela não é menor que em outros períodos, mas sobretudo diferente e conectada com um tipo de sociedade que tem outros parâmetros e modos de vida, em que a ideia de passado e tradição estão sendo subsumidas em função de uma ideia de fluidez, experimentação, um tempo pontilhado, conforme aponta Bauman (2008).

No entanto, ao pensarmos a arte levada para dentro da escola, é necessário que haja uma ampliação deste universo, uma vez que tais formas se apresentam muitas vezes, aparentemente, “indecifráveis” ou “intransmissíveis”, como aponta Agamben (2013). Estas precisarão de algum tipo de legenda com tradução – como acontece em grande parte das exposições em que as obras são acompanhadas de placas explicativas – ou apenas atingirão um público eminentemente restrito de iniciados nas teorias artísticas. Não tem sido por acaso que a mediação – e todos os dispositivos colocados a seu serviço – tem sido uma das grandes preocupações recentes das bienais, dos centros e museus de arte contemporânea e outras instituições de circulação do fenómeno artístico contemporâneo. E o público aceita o jogo, ou a oferta, reúne-se diligentemente à volta dos mediadores, em regra jovens universitários dos cursos de artes, eles próprios doutrinados num determinado regime de visibilidade.

Neste sentido, é que o campo da cultura visual surge como uma possibilidade de ampliação do universo a ser trabalhado e discutido na escola a partir das artes visuais. Entendemos assim a escola como também um lugar de mediação. Reconforta-nos a ideia de pensarmos que, enquanto lugar democrático e de livre pensamento, as discussões que um docente esclarecido e informado pode desenvolver com os seus alunos, podem, de algum modo, subtrair-se ou até mesmo contrariar as lógicas impostas por

discursos estéticos dominantes.

Como é o mundo dos nossos alunos de hoje, sobretudo ao nos referimos às escolas públicas? Grande parte dos conteúdos que compõem o quotidiano destes sujeitos é oriundo dos produtos mediáticos. E se a arte hoje perdeu a sua função de ser aquilo que agrega, conforme aponta Agamben (2013) tendo tomado uma dimensão autónoma, qual será o sentido da arte para nós hoje? O que significam para nós os objetos de arte que estão dentro dos museus? O que poderá ter a escola a ver com isso?

Relações da arte com a escola: o quotidiano e a entrada no campo da Cultura Visual

Os argumentos de Agamben e Bourriaud apresentam-se muito instigantes na medida em que ajudam a refletir sobre o que pode ser e para que pode servir a arte nos moldes contemporâneos. Mas a questão que permanece central é: Qual seria a relação da arte com a escola? Como ficaria a arte sob ponto de vista do educador?

O espaço tão duramente conquistado dentro da escola pelo campo das artes visuais e que, com muita dificuldade vai conseguindo manter – uma vez que o paradigma tradicional de ciência aponta ainda para a prioridade de disciplinas mais racionalizáveis, como a matemática e o português – precisa estar em constante movimento e reformulação no sentido de trabalhar com o aluno aquelas manifestações simbólicas que façam sentido no seu quotidiano.

Ao contrário do que aparece vulgarmente no senso comum, somos formados por um conjunto de inteligências múltiplas que demonstram que nossas capacidades vão muito além daquelas tradicionais de ordem matemática e linguística. Por sermos herdeiros do processo do esclarecimento, na qual, desde o Renascimento e o Iluminismo se buscou a emancipação do homem pelo uso do intelecto e da razão, a escola acabou por herdar este modelo de pensamento. A escola contemporânea ainda prioriza o desenvolvimento das aprendizagens linguísticas e lógico-matemáticas, quase que desconsiderando totalmente as demais capacidades do ser humano. Segundo Gardner (1995), na sua *Teoria das Inteligências Múltiplas*, as inteligências lógico-matemática e linguística são apenas duas dos sete tipos que o homem possui. Além das duas já citadas, há a inteligência espacial; inteligência musical; inteligência corporal-cinestésica; inteligência interpessoal e a inteligência intrapessoal.

De acordo com esta concepção, podemos pensar que a arte

na escola assume uma função de ajudar a desenvolver estas diferentes capacidades e inteligências que formam o ser humano e são fundamentais para sua vida pessoal e social. Significa dizer que também somos dotados da capacidade de sensações, sensibilidades, que temos um corpo para experimentar e ser experimentado. O corpo e mente são uma unidade e assim devem ser vistos e tratados dentro da escola. Neste sentido a arte aparece, ou pelo menos deveria aparecer, como um local, um momento, uma relação, uma maneira de fazer atingir estas dimensões tão importantes na vida dos sujeitos. Além disso, a arte pode aparecer como um dispositivo importante para questionar o mundo circundante e desenvolver certa capacidade crítica, reflexiva e performativa no aluno.

No entanto, as nossas experiências relacionadas com a educação artística na escola geralmente levam a recordações sobre práticas de *atelier*, aprendizagem de desenho e procedimentos pictóricos, realização de trabalhos manuais com o fim de desenvolver habilidades e a adquirir critérios de gosto. Tudo isso

levou essa disciplina a ser considerada, na educação escolar, como um saber informal ou como uma habilidade funcional de pouca importância e não como um campo de conhecimentos organizados que pode ajudar-nos a interpretar o passado, a realidade presente a nós mesmos (Hernández, 2000, p.38).

Neste sentido, aparece a necessidade repensar os conteúdos relativos a esta disciplina nos currículos na tentativa de aproximação destes ao cotidiano dos alunos. É neste meandro que o campo da Cultura Visual aparece como uma alternativa para ampliar o contexto de ensino das chamadas artes visuais. Conforme aponta Freedman (2006), o campo da Cultura Visual é transdisciplinar e, assim, constituído por conteúdos, discussões e problemáticas oriundas das mais diversas áreas, que vão desde a História da Arte, da Cultura dos Media e do Cinema até aos vastos Estudos Culturais, etc. Desta forma, os seus estudos compreendem as mais variadas manifestações e produtos que envolvem a *experiência visual* que perpassa o cotidiano da nossa sociedade. O que aparece neste campo é um conjunto muito extenso, plural e mutante de mensagens visuais que atinge os estudantes diariamente e que, de alguma forma, precisa ser levado em conta, no momento de pensarmos as

práticas educacionais nas nossas escolas.

O campo de estudos da Cultura Visual quebra então com uma certa hierarquia historicamente constituída entre os produtos da “alta cultura” e produtos da chamada “baixa cultura” onde se encontram os produtos da cultura dos media e da cultura popular, não igualando-os, mas colocando-os num mesmo patamar de importância na esfera do ensino. William Mitchell (2003) expõe oito contra-teses que refutam especulações sobre a Cultura Visual construídas na última década e numa delas, sobre a falácia democrática ou de nivelamento, comenta:

a cultura visual significa o fim da distinção entre arte e não-arte e a dissolução da história da arte na história das imagens (...) Trata-se de preocupações (ou euforias) relacionadas com o nivelamento das distinções semióticas entre palavras e imagens, entre comunicação digital e analógica, entre arte e não-arte e entre os diferentes tipos de media ou diferentes espécimens de artefactos concretos (Mitchell, 2003, p.32).

Sobre esta falácia, cabe salientar que uma das características fundamentais do campo da Cultura Visual é o apagamento das fronteiras entre os diversos artefatos e práticas produzidas nos campos que se cruzam como a cultura dos media, a arte, a cultura popular, entre outros. Isso significa que as maneiras de consumo ou apropriação dos referidos objetos possuem, dentro da Cultura Visual, um igual peso, quer dizer, para um sujeito, a apropriação simbólica de um quadro de Picasso (representante oficial da chamada “grande” arte) pode ter a mesma importância, ou até menos, que a apropriação simbólica de um anúncio publicitário, tendo em vista que, o que está em jogo, não é o que este artefato “carrega consigo”, mas a leitura que aquele sujeito faz deste artefato e como isso muda o sujeito consumidor. Assim, nesta perspectiva considera-se que não há efetivamente uma dissolução entre arte e não-arte, mas uma realocação da diversidade de produtos simbólicos produzido pelas diferentes culturas de uma maneira menos hierarquizada.

O que é preciso ser problematizado, e os estudos em Cultura Visual procuram fazê-lo, sobretudo a partir de um conceito amplo de cultura advindo dos estudos culturais, é a questão da supremacia dos produtos da arte sobre outros artefatos simbólicos, sobretudo os de consumo e os

mais popularizados. A partir do momento que a cultura é entendida e defendida como um património em construção por toda a gente, os bens materiais e simbólicos produzidos dentro destas culturas passam a fazer parte do quotidiano social e a interferir diretamente nas maneiras pelas quais nos relacionamos com os outros e nos constituímos enquanto sujeitos.

Para os estudos da Cultura Visual, é importante a compreensão de que “para que um objeto seja considerado arte, não se trata de ser cultura de uma determinada qualidade, mas antes de se conformar com as demandas mutantes das instituições de arte” (Storey *apud* Martins e Sérvio, 2012, p.138). Segundo estes autores a cultura de massa vem sendo desprezada e ganhando uma série de rótulos: “cópias, artificialidade, mecanicismo, submissão ao lucro e a uma crença equivocada no progresso, na industrialização, na urbanização, ou seja, uma versão degradada da realidade social” (Martins e Sérvio, 2012, p.133).

Parece ser necessário, a nosso ver, que os educadores trabalhem na desconstrução da ideia do “homem de gosto”, pois que a partir desta ampla ideia de cultura, o que temos são gostos distintos.

(...) o ‘mau gosto’ da cultura de massa, também chamada de baixa cultura, seria a expressão de uma falta de educação que se revela através de uma forma grupal e desordeira de consumo. Em oposição a essa postura desarmônica, trivial e até mesmo bárbara, típica das massas, o consumo cultural dos representantes da alta-cultura seria uma manifestação individual, contida, contemplativa, comportamento que exige uma análise formal e intelectualizada, que se estabelece a partir de referências (inter-textualidade) com outras imagens legitimadas por críticos e autores especializados nos repertórios da história da arte (...) (Martins e Sérvio, 2012, p.136).

O consumo, não só de produtos, mas o consumo simbólico é parte indissociável da nossa sociedade contemporânea (Canclini, 2008) e nós, como educadores, não devemos e não podemos considerar este consumo de ordem coletiva como algo a ser desmerecido. Somos também aquilo que consumimos. Neste sentido, o campo da Cultura Visual

é ainda muito rechaçado por um grande número de arte-educadores que creem na alta cultura como único caminho de aprendizagem, e logo não aceitam esta divisão de espaço como legítima. Parece ainda haver um longo e árduo caminho de trabalho no sentido de tentar agregar perspectivas mais amplas que possam, em conjunto com outras manifestações mais populares, darem conta também destes novos produtos da arte contemporânea e do que podem significar na experiência escolar dos indivíduos.

Isto é tanto mais importante se pensarmos que vivemos hoje uma espécie de “*alargamento*” da sensibilidade estética e que ela produziu pelo menos duas mudanças principais na experiência perceptiva das artes contemporâneas (Berleant, 1992, p.421).

Em primeiro lugar, parece haver agora uma eliminação deliberada de qualquer separação perceptiva entre os principais fatores da experiência estética. O objeto de arte, por exemplo, tem imposto a si próprio a participação num conjunto de estratégias que tornam inevitável o seu efeito sobre o público, quebrando a sua passividade contemplativa tradicional. Este efeito ocorre por intermédio do uso de estratégias absolutamente novas, que são utilizados em muitas formas de expressão artística que cobrem um campo variado da atividade artística:

Muitas formas de expressão introduzem um fator dramático com a participação do observador na obra, da mesma forma que em muitas técnicas o artista e o objeto fundem-se e integram-se para a obtenção de um dado efeito sobre a assistência (“Happenings”), não sendo raro a participação desta no efeito final da proposta artística.

Uma segunda mudança ocorrida na experiência perceptiva consiste na integração deliberada na arte de características simples da vida quotidiana. Essa relação entre a vida e a arte, que Agamben também destacou anteriormente, sempre alimentou, por exemplo, o género literário da novela, mas foi a partir do impressionismo durante o último quartel do século XIX, que o quotidiano passou, crescentemente, a tomar uma posição central na temática artística em artes visuais.

Todavia, também parece ser verdade que o modernismo e muitas correntes artísticas do século XX, na ânsia de levar até limite as formas e os conceitos de arte, esqueceram a vida quotidiana, e só o pós-modernismo das duas últimas décadas do século XX (tendo, em certa medida, como

precursora a Arte Pop dos anos 60, como veremos a seguir) voltou a incluir a vida social como um tema persistente das suas variadas formas de manifestação artística.

Levado ao limite, esta participação do público na obra, pode fazer, por exemplo que o leitor ou o espectador seja agora chamado a escolher o fim que mais deseja para a novela ou filme televisivo. Os mais prosaicos acontecimentos e os simples objetos comuns da vida quotidiana são integrados e refuncionalizados como artefactos artísticos.

Conclusões

Robert Rauschenberg (1925-2008), um dos nomes incontornáveis da cena artística contemporânea já tinha negado a divisão entre “*arte sagrada*” e “*vida profana*” e insistira sempre em trabalhar no hiato existente entre as duas. Segundo este artista norte-americano (citado por Berleant, 1992 p.421): “não existe nenhuma razão para não considerarmos o mundo como uma pintura gigantesca”. Sendo assim, os cidadãos serão eles próprios as personagens desse mundo.

Este convite à inserção do quotidiano e à participação cívica das pessoas na dinâmica artística, quer como simples apreciadores, quer ainda, como coautores deliberados, em experiências cada vez mais instigantes e mais ousadas, contribuiu em definitivo para a destronização da arte como fenómeno excelso, contribuindo igualmente para a sua reintegração no curso normal das atividades humanas. Daí que faça todo o sentido a sua inclusão no currículo escolar. Em todo o caso, esta consolidação do fenómeno artístico, posicionando-se no coração do tecido social contemporâneo não foi feita sem lutas e sem antagonismos e necessariamente implicou uma mudança radical na apreciação estética.

A escola atual não tem como não se deixar influenciar pelo pensamento estético e pelas teorias da arte contemporânea. Se quiser ser uma instituição do seu tempo, será mais a arte do presente, do que a simples glorificação celebratória da arte do passado, que constituirá a pedra de toque nas dinâmicas escolares contemporâneas. Um desafio formidável para as novas gerações de arte educadores que hoje se estão formando nas academias.

Bibliografia

Agamben, G. (2013). *O Homem sem conteúdo*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica.

Bauman, Z. (2008). *Vida para o consumo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Berleant, A. (1992). Aesthetics of the Contemporary Arts. In Alpers, Philip. (Ed.) *The Philosophy of the Visual Arts*. (pp.415-425). Oxford: Oxford University Press..

Bonito-Oliva, A. (1992). Super Arte. *Luego*, n. 22, 3-19.

Bourriaud, N. (2009). *Estética Relacional*. São Paulo: Martins Fontes.

Cohen, A.; Wolff, J. (Eds.); Aubert, E. (Prod. e Dir.). (1989). *Drawing the line: Keith Haring*. [video VHS, 28 min.]. Nova Iorque: Biografilm Associates.

Carvalho, M. (2010). O surgimento da estética: algumas considerações sobre seu primeiro entrenchamento dinâmico. *Paidéia*, 7, (9), 71-83.

Cauquelin, A. (2005). *O que é arte contemporânea*. São Paulo: Martins Fontes.

Canclini, N. (2008). *Consumidores e cidadãos*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ.

Cevasco, M. (2003). *Dez lições sobre os estudos Culturais*. São Paulo: Ed. Boitempo.

Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Ed. Octaedro.

Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Hackman, W. (Ed.); Evans, K. (Prod. e Dir.). (1987). *The South Bank Show* (Andy Warhol life and work) [video VHS, 75 min.]. Nova Iorque: LWT.

Hernández, F. (2000). *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Martins, R.; Sérvio, P. (2012). Polêmicas e indagações acerca de classificações da cultura: alta, baixa, folk, massa. *Visualidades*, 10, (1), p.129-149.

Millet, C. (2000). *A arte contemporânea*. Lisboa: Instituto Piaget.

Mitchell, W. (2003) *Mostrando el Ver: una crítica de la cultura visual. Los Estudios Visuales en el siglo 21*, n.1, p.17-40.