

DIÁLOGO COM O ÂMBITO DA REALIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DAS ARTES VISUAIS EM TEMPO DE OCUPAÇÃO

Sonia Regina Fernandes / Pós-Doutoranda ECA–USP

Maria Christina de Souza Lima Rizzi / USP

RESUMO

Este artigo defende, no processo de ensino e aprendizagem das artes visuais, para a formação e atuação do professor, a consideração e a ênfase do âmbito da realidade como efetiva e fundamental corroboração à construção do olhar e à constituição da consciência. Na crença de que a educação em artes visuais, devidamente mediadas, como criação de âmbitos, seja capaz de compreender e interferir no mundo aqui e agora, a partir do contexto sociocultural e político brasileiro. Nessa perspectiva, observa-se o sentido político de ocupação física de espaços públicos como o desejo de, justamente, conhecer e dominar realidades.

PALAVRAS-CHAVE

Âmbito; realidade; ensino e aprendizagem; artes visuais; ocupação.

ABSTRACT

This article argues, in the teaching process and learning of visual arts for the training and performance of the teacher, consideration and emphasis the scope of reality as effective and important corroboration to build the look and the constitution of consciousness. In the belief that education in visual arts, properly mediated, such as creating scopes, be able to understand and intervene in the world here and now, from the sociocultural context and Brazilian politician. In this perspective, we see the political sense of physical occupation of public spaces such as the desire to precisely know and master realities.

KEYWORDS

scope; reality; teaching and learning; visual arts; occupation.

Visão de habitar a realidade

O tema desse 25º encontro da ANPAP (Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas): “A arte: seus espaços e/em nosso tempo” instiga hoje, no contexto contemporâneo e brasileiro, no olhar de uma crise de ordem política, a um “levantar de bandeira” na consideração da densa camada do âmbito da realidade e do real. Camada propositora de ser ampla e profundamente considerada, prezada e desvendada no processo de ensino e aprendizagem da arte e das artes visuais, para que se torne efetivamente campo de saber, espaço e tempo de “estar sendo” integral e historicamente. Realidade, gênese de encontro, de inscrição e realização humana, tornada âmbito de compromisso infundável, permanente e sistemático, em sua força mediadora especialmente apontada para a formação da consciência e para o professor de artes visuais, na busca de educação e arte autênticas.

Nessa defesa, considerando que o tema da realidade e o tratamento filosófico a ele dispensado são de grande complexidade, como recorte, este artigo trabalha a perspectiva crítica no pensamento político e sociocultural ao debater a formação e a atuação específicas. Nela, principalmente os educadores e filósofos Paulo Freire, Michel Foucault, Alfonso López Quintás e Edgard Morin dão a base essencial à escrita do texto.

A perspectiva sugere que currículos, projetos e práticas centrem-se no âmbito da realidade circundante (sociocultural, política e econômica do Brasil) e também das realidades imateriais e subjetivas das artes visuais, de forma inter-relacionada, como programa de trabalho e plano de fundo – eixo central para o desenvolvimento da consciência da emergência de tecnologias de poder. Não que o âmbito de realidade e do real não tenha sido sempre importante em toda a educação, mas a defesa é de que, aqui e agora, a construção da visualidade seja assumida prática social no âmbito da realidade como rota e orientação de trabalho.

Espera-se, especialmente na educação básica, que professores de artes visuais não cultuem uma visão nem ingênua, nem míope ou fraca da realidade, ao contrário, que atinjam uma visão crítica, potente e reveladora dos movimentos que a tecem e a

transformam, investida de um olhar apurado e comprometido. Trata-se da defesa de que não há docência sem discência e sem vidência, no visível e na visualidade.

O âmbito da realidade é como um corpo a ser descoberto, liberto e vivido de forma amorosamente criativa. Objeto a ser conhecido e “com-penetrado” para ser apoderado e desvelado, um tecido ou um texto em cujas tramas podemos nos reconhecer presos passivos ou livres criadores participantes da tecelagem/tessitura. No sentido de que “[...] o tecido não é apenas uma somatória de fios ou fibras, mas a textura que essas fibras produzem” (BAITELLO, 1995, p. 42).

O mundo é um âmbito, um ambiente, um campo de possibilidades para o jogo da vida, para a convivência. É mais atmosférico do que cósmico, segundo Quintás (1993, p. 207). O âmbito abarca tudo quanto pode, e tal “poder” se realiza em consonância com a ampliação de nossa leitura e ação contextualizada. A condição ambital-relacional (p. 143), de compreensão e acontecimento de encontro com a realidade, é o sentido ativo de, nela, criar tramas de vínculos amistosos, fortes e poderosos. Realidade que, na visão de Morin, é demasiada complexa para ser compreendida e explicada, mas que pode ser sentida e vivida na sua complexidade no encontro com a arte, segundo Vygotsky, Read, Dewey e também Pareyson (1997, p. 80), que a conceitua essencialmente como dinâmica e espiritual.

A pertinência da consideração do âmbito da realidade pelo ensino da arte é observada neste momento e contexto brasileiros, no qual acontecem ocupações significativas nos espaços públicos; ocupações de inserção criadora no ambiente. Como no caso das que acontecem nas escolas e nas cidades, a partir de São Paulo, em atos crescentes de protestos de uma população preocupada com os fatos da política nacional. As mobilizações aparecem particularmente em convergência com uma luta histórica da educação deste país, pela causa do bem público e pelo estado de direitos. E são mostradas pela comunicação das mídias na ênfase da *performance* da pressão política.

São acontecimentos que decretam a falência do saber condicionado pelo poder de autoridades não legitimadas na prática política, na anseia pela verdade no foco da coerência da ética. A situação estampa a contundência da vontade de equilíbrio social, político, econômico e cultural. Por ela, no dinamismo contemporâneo, como

manifestações artísticas e visuais mediadoras da cultura: lambe-lambes, grafites, *performances*, instalações e outras manifestações visuais espalham-se e também ocupam estrategicamente a cidade e o cotidiano. Movidas pelas leituras do mundo, essas manifestações criam âmbitos de realidade em atitudes de ver, ler e transformá-la. Surgem da capacidade de conhecer que supõe a de agir conscientemente (PINTO, 1979) na cultura visual.

As necessidades e as motivações atuais e contextuais reverberam fortemente nas artes visuais e tendem a reverberar potencialmente na educação, na difícil e comprometida caminhada no sentido da compreensão dos fenômenos que formam o meio ambiente micro e macro. A educação, assumindo a realidade complexa brasileira, pode apreender a expressão de um crescimento de forças, de um poder biopolítico, interventor – na visão inaugural de Foucault (1977, 2005): “poder que emerge das profundezas das consciências e dos corpos da população e, ao mesmo tempo, penetra na totalidade das relações sociais (HARDT e NEGRI, 2005, p. 37)”. E, nesse sentido, ir ao encontro das experiências de ocupação no Brasil, essas que mobilizam corpos e mentes assim instalados, que instauram âmbitos.

Na forte consideração do contexto brasileiro e comunitário, o ensino e a aprendizagem podem considerar o desejo da fecundíssima unidade de interação com o sujeito, na conquista do saber ver os elementos visuais e as estruturas de imagem em um conhecimento apurado. Desejo a ser reconhecido como necessidade, e trabalhado e potencializado nas bases flexíveis e sólidas do meio ambiente sociocultural e político, dominado nas iniciativas criadoras, que recorrem aos elementos visuais; iniciativas impelidas por valores éticos na relação com as experiências estéticas. Trata-se de educação centrada na experiência estética, que envolve, ao mesmo tempo, a ausência do juízo de valor – porque é arte – e a conquista da capacidade de criação de uma significação em busca de um equilíbrio na interação social – porque é educação.

Por princípio, Freire escreve que "Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado" (1996, p. 23), justamente prezando o âmbito da realidade como mediatização do mundo e no trato com a consciência de professores. O pressuposto é o da emancipação humana na

concreta dimensão da prática social; realidade como campo de conhecimento – reconhecido eixo na pesquisa social. É o fazer o caminho caminhando, de forma problematizadora e interventora, capaz de apreender, ler e compreender o mundo aqui e agora, no caso específico, o mundo visual, desvendando-o e reinventando-o pela construção de um olhar criativo, flexível, crítico e reflexivo.

Ao assumir a complexidade do âmbito da realidade, o processo de ensino e aprendizagem das artes visuais pode trabalhar a apreensão da visualidade vital e integralmente, de dentro para fora das pessoas e das comunidades, no encontro com o desejo da criatividade. E, assim, construir, pensar, habitar e compreender a leitura da subjetividade contida na realidade, também compreendendo o fenômeno da instauração da realidade física pela obra quando da fundação de âmbito pela arte, nos diferentes modos de habitar (QUINTÁS, p. 156).

O saber, segundo Foucault, explica a realidade em que se encontra o sujeito, seu contexto e suas manifestações, e pode instalar um sentido verdadeiro de cidadania (1988). Quintás (1993) refere-se ao sujeito capaz de desenvolver plenamente sua personalidade quando dialoga com a realidade, a ponto de inscrever-se nela. O processo de ensino e aprendizagem pode compreender a formação de vínculos que com ela o sujeito estabelece, nos quais, além da percepção, utiliza a imaginação, a fantasia e a memória, potencializando sua inscrição e contextualização histórica, política e social.

Do conhecimento objetivo da realidade passa-se para o seu descobrimento utópico na transcendência, processo no qual a ação artística é fruto da relação, de “um modo ativo-receptivo (QUINTÁS, p. 19)”, que constitui-se no momento de exploração. Desse modo, as realidades externas e alheias são convertidas em íntimas, em um campo livre de jogo que se traduz em uma troca fecunda (p. 112):

Esta troca constitui uma forma de “experiência reversível” extremamente fecunda: criam-se modos de unidade tão elevados que superam por esta elevação a divisão provocada por uma visão estreita da realidade. Ao viver tais modos de unidade, compreende-se por dentro a gênese do simbolismo e da festa. Com isso amplia-se extraordinariamente a idéia básica de verdade do conhecimento, de realidade e de homem porque se compreende tudo de forma relacional.

Basicamente, o ver nutrido no ambiente o conhece. É no diálogo vivo que professores e estudantes passam a problematizar a visão dos movimentos da realidade e suas forças, responsabilizando-se por elas, reagindo aos apelos, aos instintos e criando dinâmicas dialógicas nos encontros que constroem os sentidos. O processo se assemelha a uma geração/gestação da realidade (QUINTAS, 1993, p. 232), onde podemos ficar como que grávidos do âmbito.

Na passividade da aceitação ou na negação da revolta não existe o conhecimento da realidade visual. Já, na dinâmica do processo de ensino e aprendizagem das artes visuais, de compreensão e criação da realidade, dos seus discursos e saberes visuais como potencialidades, acontece a co-responsabilidade pela realidade visual concreta. O movimento diz não ao que não for plenitude, buscando, (justamente no limite dessa realidade), o princípio da esperança. Dizendo sim à vida, à liberdade, à justiça social, à igualdade de direitos na diversidade, ao saber, à arte e à dignidade humana na prática das artes visuais, na sua dialética. Visão, como nos ensinou Freire (1996) de autonomia na utopia – uma capacidade prática de sonhar (livremente, ponderaria Foucault) com um mundo melhor, na experiência de um outro mundo (lembrando Morin) a partir da instalação criativa no âmbito da realidade, diria Quintás.

A pergunta fundamental: Que mundo artístico e visual queremos habitar no cotidiano a partir do Brasil atual? Pressupõe outra: Como habitamos a realidade visual ou como dela ocupa-se ativamente nosso olhar?

A criação de um âmbito de realidade visual para o ensino e a aprendizagem

Para a instalação da imersão fundamental, criativa, vidente e conhecedora da realidade circundante, observa-se a importância do estudo da articulação da experiência artística em suas diversas modalidades. Há uma lógica da racionalidade das instalações humanas no plano da realidade que necessita ser clarificada para atingir atos instauradores e o plasmar dos seus âmbitos, segundo Quintás (1993, p. 215–228). No mesmo sentido, Merleau-Ponty (2004, p. 147) aponta que precisamos nos mover (ambientados) na realidade para criar, ou seja, que precisamos vivê-la.

Se a arte prescinde de movimento na cultura contemporânea, o que vemos é, em larga escala e comumente, o cotidiano se movendo no mundo da cultura já conquistada, no mundo do já sabido e do já adquirido. Por outro lado a arte e as artes visuais solicitam uma percepção originária, primitiva, sem vícios e malícias, como fonte legítima para o conhecimento da realidade “impeçável” (QUINTÁS, 1993, p. 214), imaterial. Implicam-se em uma percepção ordinariamente atenta, como forma de não produzimos, no máximo, uma cópia com algum esmero técnico, a partir da consideração rápida ou já automatizada de um modelo conhecido. Na percepção originária tem-se a latência de um desvelamento, quando a vida é reconstruída no fluxo da presentificação, do saber-se presente olhando as coisas como que pela primeira vez.

Por princípio, considerarmos que o conhecimento das artes visuais põe em exercício o sujeito criador, o artista, o autor, o protagonista e constitui a evidência e a verdade da realidade, ou seja, faz ver. Trata-se de um conhecimento construído sobre o que mobiliza a visão, a partir de um impulso pró-ativo. Quando somos desafiados a ver, motivados por necessidades e/ou vontades da formação de uma nova visão, um discernimento, uma noção e uma experiência.

Dewey (1971) compreende que as experiências (educativas, de interação) representam a realidade. A base de Kant (1996) explica o conhecimento começando e sendo validado com a experiência. Não é possível conhecer nada que não se ache dentro da experiência do mundo. Hegel (1992) aprofunda a compreensão desse princípio, acusando que a experiência é o processo ou constituição da formação da consciência, na relação entre o sujeito e o objeto.

Para conhecer a realidade visual é preciso mais do que contato, é preciso diálogo com os elementos de sua construção histórica e cultural. No desenvolvimento de atividades artísticas, implicados nelas, é que acabamos por possuir a realidade que nos possui, como em uma verdadeira relação de amor. Assim escreve o educador francês Edgar Morin (1921, p. 41):

Conclu. A questão do amor resume-se a essa possessão recíproca: possuir o que nos possui. Somos indivíduos produzidos por processos que nos precederam; somos possuídos por coisas que nos

ultrapassam e que irão além de nós, mas, de certo modo, somos capazes de possuí-las.

Completa Pareyson (1997, p. 84): Relação “[...] de amor pelo fim e o ideal da própria atividade”. Para Quintás (1997, p. 21), o amor é uma vontade integradora: “O amor autêntico está vinculado em sua raiz ao respeito, a decisão de não reduzir as realidades, mas de vê-las em todo o seu relevo”. Fala-se de uma relação dialógica com a realidade, instaurada por uma “emoção especial e peculiar”, que pode ser considerada uma “emoção estética”. Nessa visão, podemos considerar que a arte é produto também da imaginação e se dirige à emoção. Aliás, a imaginação exercita a emoção.

Eis o processo da gestação/gravidez da criação, em uma concepção de amor com a realidade circundante. Para ele, no processo de ensino e aprendizagem das artes visuais, cabe perguntar – a partir da proposta da relação estética de imersão – o que a realidade está nos dizendo aqui e agora (BARBOSA, 2008), como base para a reflexão crítica sobre a prática. Quintás sugere a seguinte formulação da pergunta: Que possibilidades de jogo as realidades do ambiente nos oferecem?

Paulo Freire (1996, 1999) nos alerta sobre a dimensão pedagógica do perguntar e do dialogar e Chauí (1980) observa os benefícios da radicalidade da interrogação filosófica: levantamento crítico e relações corpo-mundo, no caminho da constituição de uma arqueologia do saber, como quer Foucault. Nesse sentido, Barthes (2010) indica a entrega à deriva dos questionamentos, o deixar-se seduzir pelo sabor das discussões para apreender, aprender e conhecer.

Platão aprendeu a dialética –como a a arte do diálogo, da contraposição e contradição de ideias que leva a outras ideias – com Sócrates, como técnica de perguntar. Na visão socrática ela é sinônimo de filosofia. Para Chauí (2000), a dialética é a única maneira pela qual podemos alcançar a realidade e a verdade como movimento interno da contradição. Pois, a realidade é o fluxo eterno dos contraditórios. A realidade se processa e está em transformação, por isso contém contradições – é contraditória – e suscita dúvidas. Mas, em uma visão contemporânea, a filosofia pondera que não é o lugar ou o meio único e supremo de pensar sobre. Deleuze (1999) discute:

A filosofia não é feita para refletir sobre qualquer coisa. Ao tratar a filosofia como uma capacidade de "refletir-sobre", parece que lhe damos muito, mas na verdade lhe retiramos tudo. Isso porque ninguém precisa da filosofia para refletir. As únicas pessoas capazes de refletir efetivamente sobre o cinema são os cineastas, ou os críticos de cinema, ou então aqueles que gostam de cinema. Essas pessoas não precisam da filosofia para refletir sobre o cinema. A idéia de que os matemáticos precisariam da filosofia para refletir sobre a matemática é uma idéia cômica. [...] E os conceitos não existem prontos e acabados numa espécie de céu em que aguardariam que uma filosofia os apanhasse. Os conceitos, é preciso fabricá-los. [...] Um criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade.

A filosofia contemporânea indica que é a arte que melhor pode discutir, revelar e responder sobre a realidade. Para a pergunta: Qual é o conteúdo das artes visuais na realidade brasileira? Vem a resposta: Justamente as artes visuais da realidade atual brasileira, na cultura na qual estamos envolvidos, na experiência individual com ela. É a evidencia da relação sujeito-objeto. Pois, são as obras como estruturas e seres inacabados, de plena indagação, na visão de Foucault, conforme aborda Machado (2001), que instalam a arte entre o que diz e o que se vê na/da realidade, na fundação de âmbitos. Entre o que é da natureza (na pura imitação) e do aumento da realidade pelo artista (no gesto criador) na visão de Pareyson (1997).

Necessariamente, a leitura e a criação das artes visuais respondem sobre a realidade na imersão no âmbito. A educação em artes visuais considera que “a leitura da imagem precede a leitura da palavra (CAMARGO apud PILLAR 1999, p.14) e que é preciso educar o olhar para compreender as imagens, lendo-as e interpretando-as com consciência, adentrando no universo da visualidade da realidade. A leitura só acontece quando há a decodificação e compreensão dos códigos culturais expresso na imagem, “todas as definições de ler implicam na existência de um leitor (PILLAR, 2006, p. 11)”.

Porém, a imersão na realidade das artes visuais requer experiência estética com a sua instituição, com o próprio objeto de conhecimento, ou seja, longo contato teórico e prático de profunda afinidade, de criação de vínculos. A realidade carece de experiência, encontro, amor, estratégias de olhar e modos de ver. Assim considerando, afirma-se que a educação do olhar se centra nos âmbitos da realidade e do real das artes visuais para conhece-la e transformá-la na criação ou recriação. Âmbitos sociocultural, político e econômico, de sua materialidade ou

visibilidade e âmbitos subjetivos e imateriais plasmados objetivamente. E afirma-se que o processo de ensino e aprendizagem requer uma forte convocação para a construção de um olhar atento às estruturas da experiência com a realidade na atividade criadora do artista.

É um fazer realidade fazendo artes visuais e o mundo, em uma afinidade estrutural, onde os sentidos de âmbito e ambiente mostram-se mais adequados para o pensamento da prática; onde e quando, conseqüentemente, a construção do conhecimento também se evidencia. O processo de construção do conhecimento inscreve-se nos esforços mentais e materiais, de dentro para fora e de fora para dentro, relacionados ao pensar e ao sentir ou vice-versa. Na experiência da arte, quando penso, reflito, critico, questiono e sinto no que diretamente me afeta, me emociona e me intriga, assim tocado e abalado, de fato, conheço.

Para Vygotsky, o ser humano, desde o berço, vive rodeado por seus pares em um ambiente impregnado pela cultura e o próprio desenvolvimento da cognição é produto dessa convivência. Na mesma linha do que defende Freire, Vygotsky entende o conhecimento sempre intermediado e que, na ausência do outro, o ser humano não se constrói ser humano. Bahktin (1991) explica o ser humano como um ser social, nem passivo nem ativo, interativo: na mesma forma que é determinado pela sociedade, determina-a (1991).

Também por princípio lembramos que em sua obra *Crítica da Razão Pura* (1996) Kant observa que o conhecimento possui duas fontes: a receptividade das impressões e a espontaneidade dos conceitos. A primeira é a capacidade sensível de receber representações, de estar com um objeto, a segunda, a capacidade racional de pensar um objeto por meio dessas representações. Portanto, são dois princípios que se relacionam para desenvolver o conhecimento e formar percepção humana: a sensibilidade e a cognição, ou seja, os processos de sentir e os processos de pensar. Um relaciona-se ao psiquismo, à mente, e está voltado ao pensamento. No outro extremo, as ações práticas voltam-se à experiência de sentir.

É na experiência sensível que conseguimos viver as coisas no momento em que elas surgem, a fim de o presente fazer sentido sem tempo, a partir do encontro – reconhecido na contemporaneidade – entre o sujeito e o objeto, começando pelo

sujeito que percebe. Na prática, a reflexão fica na dependência da experiência que cria o sentimento social. Read (2001) aborda que, fundamentalmente, a busca da experiência do sensível tem por finalidade despertar o sentimento. Segundo Vygostky (1981), o sentimento é uma função inteligente e superior: uma técnica social. E a arte o desenvolve ao nos fazer lidar de forma sensível, lúcida, amorosa e afetuosa com as situações na vida; sentimentos capazes de reorganizar as vivências emocionais e motivacionais. O processo emocional supõe um processo cognitivo, no qual as ações operam ajustamento na atividade, no processo perceptual. Vivemos em um mundo de estímulos: tocamos as coisas e elas nos tocam.

Mas, Maturana (1998, p. 52) alerta que “pertencemos, no entanto, a uma cultura que dá ao racional uma validade transcendente e ao que provém de nossas emoções, um caráter arbitrário”. Por isso, cabe ao processo de ensino e aprendizagem das artes visuais a atitude de incentivar e focar a experiência sensível, forçando um caminho de imersão na experiência com o âmbito da realidade na obra e em obra. Isso, na metáfora da bandeira, pela legitimação necessária dessa experiência.

A política no âmbito da realidade do ensino e da aprendizagem das artes visuais

A presente defesa da dimensão da realidade relaciona-se à defesa da dimensão política no contexto educativo, na sua essência não partidária de ação de sujeitos conscientes e livres, para a formação de lideranças e para o protagonismo e para a autoria. Ver o mundo, a partir da realidade brasileira aqui e agora na inter-relação arte-política, mostra-se fundamental para o processo de ensino e aprendizagem em arte e artes visuais, principalmente no que tange a formação de professores nos cursos de licenciaturas. Porém, há que se admitir que esse exercício deve ser incentivado com vistas a uma educação democrática, também para o trato com as políticas públicas, a partir da educação básica.

Na realidade da educação brasileira, observa-se as políticas públicas como um grande campo de poder, de construção de mundos e de realidade. Sobre elas, na criação de âmbitos, nota-se que atualmente há reações, grosso modo, tramadas nas redes sociais. Acampamos, assinamos e iniciamos abaixo-assinados e manifestos por direitos, condições e correções nas políticas educacionais e culturais.

Nessa realidade de manifestações, intervenções e ocupações, vale citar, como um vínculo imediato, o documento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), texto ora publicado na sua segunda versão (MAIO/2016), posto em discussões nos estados – escrito e disponibilizado em um processo de tentativas de escutas públicas e poucos debates detalhados, desde 2015. O documento que se impõe é tema de relevância singular para a arte e artes visuais na educação básica brasileira, sua renovada realidade normativa, e implica na construção de novas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores.

À luz dos muitas comunicações e protestos advindos principalmente das associações de profissionais que atuam na arte, educação e pesquisa no país, podemos afirmar que o documento ainda não reflete a necessária dimensão de engajamento ou ação política defendida aqui, com base na tradição filosófica e nas razões contemporâneas. Falta-lhe a relação direta com a prática social de construção de consciência crítica no âmbito da realidade, abarcando as dimensões socioculturais, políticas e históricas e, também, as artísticas e visuais. O documento, com seus paradoxos, não aparece, naturalmente, como fruto de um processo de amadurecimento da condição política no contexto educacional. Nele, o texto do Componente Arte apenas considera que:

[...] as práticas artísticas permitem que os/as estudantes possam assumir o papel de protagonistas, como artistas e/ou criadores, em exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções, “*happening*” e outras apresentações e/ou eventos artísticos e culturais, a serem realizados na escola ou em outros locais. (p. 394)

No caso das artes visuais o documento somente especifica o princípio da imagem, ainda no tom distanciado da ideia distinta de realidade, considerando “o foco na compreensão do fenômeno visual e nas manifestações artísticas visuais (p. 398)”. Sobretudo, a proposta de Base Nacional Comum visa abranger objetivos e conteúdos e poupa-se de avançar na construção de conhecimento e na consideração e no trato com as questões complexas da arte, como a criação de âmbitos da realidade e do real, para a verdadeira autoria e para o protagonismo. Nessa base, na busca do “ideal” para o sentido da realidade (QUINTÁS, 1997, p. 20-26), do fomento de atitudes novas e de esperança no ensino e aprendizagem da arte

e artes visuais, perguntamos: como ver/ler/construir os vários Brasis e seus sujeitos artistas em potencial?

E continuamos a perguntar: Como instalar a arte e as artes visuais na vida para a via da plenitude? Como experimentar e vivenciar a estética e a ética inter-relacionadas? Como ler as injustiças de uma realidade e se organizar coletivamente nas artes visuais para mudá-la? Como evidenciar a criação de mundo e de realidade no âmbito das artes visuais aqui e agora?

Escreveu Paulo Freire que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (2007, p. 39)”. Para Freire, pensar criticamente é também ler. A arte diz na obra (objeto artístico ou evento), manifesta comunicacionalmente pela linguagem questões do tempo e da realidade, tecendo uma rede de âmbitos. Mas a prática social da arte como ação política depende da leitura da realidade, do diálogo com as formas de construção de sentidos e de significados no mundo e, principalmente, da experiência estética que funda o âmbito da realidade e a transcende.

A primordial leitura do mundo defendida por Paulo Freire (1979) é a aprendida na linguagem como construção da realidade, capaz de promover um alargamento do olhar, ou seja, uma cosmovisão (1993). Ela se dá na mesma linha de defesa da formação de um pensamento fundado na conquista de uma visão ampliada, em um pensar e em um posicionar-se criticamente na trama da realidade, na sua tecelagem sensível e humana.

O significado da realidade está relacionado ao sentido que damos à nossa situação no mundo, ou seja, “às relações que estabelecemos entre as nossas experiências e o que estamos vendo (BARBOSA, 2008, p. 73)”. Conhecer os modos de ver e de ser do sujeito inscrito na realidade é imprescindível para a sua leitura, considerando as aprendizagens e as experiências que cada um traz de seu ambiente social e cultural. Freire enfatiza que ler uma realidade é estudar o contexto pelos modos de ler (1979, 1996). E Barbosa (2008, p. 73) explica que “na verdade, não conseguimos apreender o mundo tal qual ele é, construímos mediações, filtros, sistemas simbólicos para conhecer o nosso entorno e nos conhecer (BARBOSA, 2008, p.

73)”. Aliás, construímos mediações para experimentar e conhecer o mundo, para nos ambientarmos nele e sermos o presente e a realidade, sua realização.

Nessa ótica, podemos defender o desenvolvimento de olhar político-filosófico ao âmbito real da nossa sociedade capitalista liberal-burguesa globalizante, cujo modo de produção de cultura passa pelo controle das instituições e por mecanismos de manipulação, aparatos que tendem a aprofundar e a intensificar as diferenças e as desigualdades das pessoas, bem como diminuir as oportunidades sociais de humanização.

O sujeito atuante na realidade concreta e supra-sensível, na sua consciente relação de presença crítica na transparência da estrutura, suscita o sentimento profundo de ordem, harmonia e integração de proporção e medida, em elementos sensíveis articulados. Essa consciência precisamente serve, no âmbito das artes visuais, a compreensão das imagens envoltas em mecanismos de manipulação, e pode “sacudir” a visão das diferenças e desigualdades entre as pessoas, não só economicamente, mas também cultural/intelectualmente, principalmente no que diz respeito ao acesso as oportunidades sociais de humanização. Pois, na atividade criadora, a forma exterior pode mudar a partir da forma interior e vice-versa.

Aqui e agora, deseja-se que estas reflexões possam conduzir à compreensão do âmbito da realidade como um dos aspectos capitais da formação da consciência da mediação das artes visuais, como prática e produção social, na criação da própria cultura da formação artística em geral e da visual em particular. Condução que, na tônica da consciência, do pensar e do fazer crítico visualidades, possa tornar, em especial, a formação do professor mais política, tornando-a mais completa e amorosa da realidade – não prisioneira de fins limitados – criadora da realidade que se queira existir.

E vamos, por princípio, perguntando e questionando:

Em nosso sistema de pensamento, que saber ver liga-se à efetiva conquista e ao exercício da consciência do professor de artes visuais? De que poder está revestido esse professor? Quais são seus instrumentos e suas condições de manifestação

artística e visual? Como é o seu diálogo visual? Realiza Escuta-visual – que é também submissão – como parte do diálogo?

Que leitura penetrante podemos fazer da realidade visual? Que realidade visual mostra-se “em ocupação” no Brasil aqui e agora? Como se dá o compromisso visual criador na união ou integração do sujeito com a realidade? Como as artes visuais fazem o seu chamado?

Referências

- BAITELLO, Norval Junior. *O animal que parou os relógios*. São Paulo: Annablume. Col. E, p. 42, 1995.
- BAHKTIN, Marxismo e Filosofia da Linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, FAPESP, 2010.
- BNCC – Ministério da Educação. Em: *basenacionalcomum.mec.gov.br*. Acesso em maio de 2016.
- CHAUÍ, Marilena. Lógica e Dialética. In: *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.
- CHAUÍ, M. Merleau-Ponty. *Introdução e notas*. In: Merleau-Ponty. São Paulo, SP: Abril Cultural, 1980, (Col. Os Pensadores), p. XII.
- Trecho da *Conferência de Deleuze para estudantes de cinema*, no ano 1987. Publicada no Caderno Mais! do Jornal Folha de S. Paulo, em 27 de junho 1999, pp. 4-5.
- DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Nacional, 1971.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Educação como Prática da Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1977.
- FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 7ª. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- HARDT, Michal e NEGRI, Antonio. *Império*, 7ª. Ed., Rio de Janeiro: Record, 2005.

HEGEL, G.W.F. *Fenomenologia do Espírito*. Trad. Paulo Meneses, parte I e II, Petrópolis, Vozes, 1992.

KANT, E. *Crítica da razão pura*. Trad. Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Abril Cultural, 1996. Col. Os Pensadores.

MACHADO, Roberto. *Foucault, a filosofia e a literatura*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MATURANA R., Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MERLEUAU-PONTY, M. *O Olho e o Espírito*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

MORIN, Edgard. *Amor, poesia, sabedoria*. 7.^a ed. Rio de Janeiro: Bertrand. 2005.

PILLAR, Analice D. *A educação do olhar no ensino das artes*. 2.^a ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

PINTO, Alvaro Vieira. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. 2.^a Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Sonia Regina Fernandes

Pós-doutoranda na ECA-USP, na área de concentração “Teoria, ensino e aprendizagem da arte”, bolsista da CAPES PNPd. Atua como Assessora de Artes Visuais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. É Doutora em Comunicação e Semiótica e Licenciada em Educação Artística.

Maria Christina de Souza Lima Rizzi

Professora Doutora do Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da USP onde coordena a Licenciatura em Artes Visuais. Professora e orientadora (mestrado e doutorado) e supervisora de pós-doutorado no PPGAV – Programa de Pós-Graduação e Artes Visuais (CAPES 6) na mesma instituição, em Artes Plásticas.