ENSINO DAS ARTES VISUAIS COMO PRÁTICA TRANSFORMADORA

MARIA AMÉLIA BASTOS GABRIEL

RESUMO

A educação e a arte, dois pilares essenciais do desenvolvimento humano, entrelaçam-se em um intricado tecido de criatividade e expressão. Entre o giz e o pincel, surge uma sinfonia de possibilidades, onde o ensino das artes visuais se revela como uma prática transformadora, capaz de moldar mentes e corações de forma singular. Nas salas de aula, o giz desenha caminhos de conhecimento, traçando conceitos e teorias que fundamentam nossa compreensão do mundo. No entanto, é na paleta de cores do pincel que encontramos a magia da arte, um universo vasto e infinito de sensações e significados. O ensino das artes visuais transcende a mera reprodução de técnicas; ele é um convite à imaginação, à experimentação e à descoberta. Por meio da pintura, da escultura, da fotografia e de outras formas de expressão visual, os alunos exploram não apenas o mundo ao seu redor, mas também o mundo dentro de si mesmos. A arte educa de forma integral, estimulando não apenas a criatividade e a sensibilidade estética, mas também a reflexão crítica e a empatia. Ela promove a autoexpressão, incentivando os indivíduos a encontrarem suas vozes únicas e a compartilharem suas narrativas com o mundo. Ao integrar a arte ao currículo educacional, abrimos as portas para um aprendizado mais profundo e significativo. As artes visuais não apenas enriquecem a experiência escolar, mas também proporcionam um espaço seguro para a autodescoberta e a autoaceitação. Portanto, entre o giz e o pincel, entre a rigidez do conhecimento formal e a liberdade da expressão artística, encontramos um terreno fértil para cultivar mentes criativas e corações compassivos. Que a educação e a arte caminhem juntas, guiando-nos rumo a um futuro mais humano e harmonioso, onde a beleza e a criatividade sejam reconhecidas como forças transformadoras essenciais em nossa jornada.

PALAVRAS-CHAVE: Artes Visuais; Criatividade; Expressão.

INTRODUÇÃO

As abordagens que os professores têm em relação à sua prática profissional são profundamente significativas e determinantes, uma vez que nos proporcionam uma compreensão das formas pelas quais as estratégias de ensino estão vinculadas à produção artística. Esta orientação constitui um lugar para refletir sobre como podem ser desenvolvidos vários esquemas de ação e conhecimento sobre as Artes Visuais que são ministrados na escola.

Para melhor compreender como as Artes Visuais operam no contexto escolar, é preciso considerar que existem diferentes formas de gerar conhecimento a partir de seu ensino e aprendizagem. Se levarmos em conta que existem vários modelos de ensino, consideramos que estes são uma visão ampla das estratégias dadas no trabalho docente. Nas palavras de Joyce et al., um modelo "nada mais é do que uma descrição de um ambiente de aprendizagem" (JOYCE, WEIL E CALHOUN, 2002, p. 36). Se é verdade que um modelo de ensino pode ter diferentes conteúdos a abordar, é mais claro apontar que a forma como esses modelos se desenvolve é fortemente determinada pelas abordagens de ensino que esses mesmos modelos assumem. Essas abordagens constituem a forma específica de compreender, dar a conhecer e estimular a aprendizagem das Artes Visuais a partir de diferentes formas de compreender seus métodos, suas tradições e suas formas de construção.

Os pontos de vista sobre a arte-educação que têm sido dados especialmente nas últimas décadas têm adquirido uma maior densidade discursiva, o que se constitui em um potencial suporte para gerar abordagens relevantes vinculadas à consistência conceitual dada pelas abordagens no ensino de Artes Visuais. Esse aprofundamento tem sido gerado ao levar em conta o pensamento filosófico emergente, as concepções inter, intra e transculturais, bem como pela exposição de problemas contingentes que fazem parte de um imaginário coletivo localizado na educação, tanto no ensino fundamental quanto

no ensino médio. Por exemplo, a condição e a experiência humanas parecem determinar novas questões em relação às preocupações que podem surgir no campo da educação (EISNER & DAY, 2004). Essas abordagens permitiram questionar o conceito de conhecimento totalizante exercido desde a modernidade, que viu na universalidade, racionalidade e ubiquidade do sujeito cognoscente os mecanismos privilegiados de acesso e compreensão do real. Essa mudança, que ocorre especialmente quando o pensamento qualitativo abre o campo de possibilidades para fenômenos mais heterogêneos, tem impacto direto na produção artística. A diversidade dessa elaboração localizada na imagem nos permite pensar sobre determinados fenômenos e produzir obras que se movem em diferentes registros, explicando a partir delas a complexidade da experiência estética contemporânea e sua dificuldade em ser não apenas pensada, mas vivenciada no contexto escolar atual. Com isso, a formação artística que se vincula a essa mesma produção também tem tido que abordar esses grupos temáticos, incorporando-os como parte de sua ação curricular, suas estratégias de ensino e, com ela, sua compreensão das motivações, abrangência e limites da experiência localizada no cotidiano escolar

No entanto, a possibilidade de entrar no pensamento do complexo tem seus próprios riscos, especialmente quando significados abertos não impedem necessariamente a apropriação rigorosa de certos esquemas cognitivos, necessários para a compreensão plena do significado inscrito nas propostas artísticas contemporâneas. Em muitas ocasiões, a geração de conhecimento artístico de baixa qualidade advém de uma aprendizagem deficiente (EFLAND, 2004), por isso, é imprescindível penetrar no sentido expansivo dos conceitos críticos que podem ser abordados pelo ensino de Artes Visuais, não os considerando como conteúdos imóveis e fixos que podem resultar em esquemas mentais ou procedimentos técnicos ingênuos ou superficiais, mas em construções complexas, com desafios expressivos e analíticos na compreensão das Artes Visuais.

Por isso, fica evidente a necessidade de levantar linhas de pensamento em termos de ação docente, dos processos cognitivos envolvidos que estão ligados à experiência das Artes Visuais, seja em termos de seus significados implícitos ou explícitos, seja em suas relações inter e transdisciplinares. Essa é uma forma de incentivar os futuros professores de Artes Visuais a refletirem sobre suas possíveis transferências de conteúdo, suas habilidades específicas ligadas à criação artística e, sobretudo, sua compreensão da sensibilidade como um pensamento que vai além da análise racional e da capacidade de pensar como um manejo instrumental da representação. Isso implica uma tentativa de alcançar nos professores a compreensão de suas próprias concepções de arte; a geração de práticas docentes que resgatem o pensamento complexo sobre a identificação de componentes formais; a geração de métodos de trabalho que proponham visões problematizadoras da realidade; e a promoção de estratégias de ensino que possibilitem a superação da visão da estética como adaptação formal ou simbólica à ordem estabelecida.

A abordagem desta reflexão está ligada a algumas questões: Podemos distinguir no pensamento didático que ocorre no ensino de Artes Visuais uma diferença substancial na forma de pensar sobre a interação entre aluno e professor? Esses últimos profissionais mantêm uma forma de gerar conhecimento ou experiência artística de um determinado ponto de vista? A reflexão contida neste texto se propõe a levar em conta diferentes abordagens de ensino dadas no campo do ensino de Artes Visuais para, a partir desse conhecimento, delinear com maior precisão estratégias de ensino aplicadas no contexto escolar.

OFICINA MESTRE-APRENDIZ

A concepção fundamental dessa abordagem leva em conta as habilidades e conhecimentos determinados por uma tradição, que é transmitida a partir da visão de um artista altamente competente no técnico, sensível e criativo. A oficina mestreaprendiz é determinada, em grande medida, pelas condições culturais produzidas a partir da consciência autoral das obras, especificamente do Renascimento e dos estilos subsequentes que se desenvolveram durante a era moderna.

Essa abordagem considera as conceituações da Oficina do Artista em Marín (1997), da Oficina do Artista em Belver (2011) e a definição de Arte como Conhecimento de Agirre (2005). Todos esses modelos têm como denominador comum o pensamento de uma certa pureza da obra de arte, que está diretamente ligada ao talento do artista criativo que, ao estabelecer contato permanente com um aprendiz, possibilita gerar habilidades voltadas para a obtenção de um produto artístico que esteja ligado a um bom trabalho do ponto de vista da criação plástica.

O foco de ensino visa garantir que os alunos gerem uma sensibilidade que explore, a partir de sua própria percepção do original e sensível, aqueles aspectos técnicos que ocorrem em diferentes mídias de produção artística visual. Por outro lado, pretende-se promover uma identificação clara dos contextos históricos e culturais que envolvem a obra de arte, entendida como culminação de competências típicas da sensibilidade deste artista. Busca-se, ainda, justificar as afirmações sobre as funções e significados da arte, sua relação com o formalismo e o manejo instrumental das técnicas utilizadas. Como é de se esperar, essas técnicas são escolhidas levando-se em conta sua inscrição dentro de uma tradição específica, que via nas possibilidades plásticas do manuseio de certos materiais nobres o campo propício para o desenvolvimento competente e sensível de parte de uma visão e ação privilegiada pela excelência técnica.

A transmissão do conhecimento é realizada por meio da imitação e repetição de esquemas dados na produção artística, e que exploram na percepção uma espécie de olhar isométrico entre realidade e representação. A progressão da aprendizagem baseia-se na aquisição de competências e na autoridade do professor-artista, que vê no cultivo dessas competências a possibilidade de desenvolver uma profissão à qual se dedicará no futuro, por vezes com uma forte componente vocacional.

Na aprendizagem escolar, pode-se detectar uma visão indutiva, onde o professor orienta o processo de aprendizagem, aplicando habilidades técnicas do ofício artístico, tentando obter o que atende a uma expectativa regulada por uma tradição artística externa ao aluno, e que valida a execução do trabalho artístico obtendo determinados padrões. Nesse caso, a experiência da estética está fortemente relacionada a uma valorização dos aspectos formais da imagem como forma de acessar uma boa obra a partir de uma sensibilidade artística que ultrapassa a sensibilidade cotidiana.

Por outro lado, o professor assume um papel de modelador que estimula os alunos a reproduzirem estratégias, técnicas e procedimentos, cumprindo uma espécie de papel de "mestre" da produção artística. Nesse papel, é necessário oferecer feedback constante ao avaliar as ações dos aprendizes, as decisões quanto à produção do trabalho e os equívocos que são realizados no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

Pode-se dizer que o objetivo fundamental dessa abordagem é resgatar uma experiência estética que se posicione como reflexo do trabalho "adequado" de um artista que estabelece uma forma virtuosa de gerar representação como "imagem do mundo". A experiência que esta abordagem potencia é, talvez, restritiva no sentido em que a representação "retinal" da realidade é o ponto de referência essencial do trabalho artístico. No entanto, trata-se também da articulação de uma experiência estética, que ocorre na medida em que o aluno imita a forma de desenvolver um trabalho artístico segundo a mediação de um professor.

ARTE NA ACADEMIA

A visão principal desta abordagem considera as convenções da institucionalidade artística dadas no contexto europeu, especificamente com o surgimento da Academia de Belas Artes, onde o seguimento de uma forma canónica de representação está inscrito numa "boa obra", determinada por uma forte construção situada na perspectiva formal. A arte na Academia constitui-se principalmente como um exemplo de racionalidade esclarecida, que é incorporada às formas de representação visual ao promover leis formais estritas que determinam a noção de beleza.

Essa abordagem surge da relação entre o sistema da Academia de Belas Artes proposto por Marín (1997), o modelo de Escolas de Artistas e Academias de Arte institucionali-

zadas proposto por Belver (2011) e as Academias de Belas Artes presentes em Efland et al. (2003). Essas referências são contextualizadas no período histórico do século XVII, sob o bastião metafórico da Idade da Razão Iluminada. Nesse contexto, o pensamento científico começou a estabelecer vínculos com o absolutismo político e, posteriormente, com o parlamentarismo. A arte é considerada um meio eficaz para promover o retorno aos atributos da imagem determinados pela valorização de aspectos formais, racionalizados e fortemente ligados à representação óptica. Essa preferência por aspectos formais intensamente enfatizados pela percepção visual estabelece, de fato, uma configuração da óptica como componente fundamental do regime escópica moderno.

Sobre os primórdios da Academia de Belas Artes, Efland et al. (2003) apontam que "a Academia se encarregou de transmitir os princípios da arte aos seus membros por meio de conferências e aulas dadas aos alunos por meio de desenhos retirados da vida" (p. 64). Grande importância foi dada aos conteúdos de perspectiva, geometria, anatomia e à análise de pinturas sob a perspectiva de categorias como invenção, proporção, cor, expressão e composição. Essa progressão curricular constitui a essência do método acadêmico de ensino das artes do final do século XVII ao final do século XIX. De certa forma, é uma abordagem que vai além dos aspectos sensíveis do artista individual, para consolidar um conhecimento compartilhado em torno da precisão técnica, fidelidade ao modelo e adequação às normas formais baseadas em aspectos visuais. Portanto, as academias de arte instruem os artistas a serem capazes de instalar, por meio de conhecimentos disciplinares herdados do Renascimento, obras visuais que exaltam por seu grau de acabamento mimético e técnico que começa a se desenvolver principalmente na Europa.

Esse modelo considera estratégias de ensino que permitem a aquisição de conhecimentos disciplinares validados por meio de um método altamente regulado, consistente com a racionalidade instrumental, que é responsável por manipular a representação de imagens baseadas na realidade de forma controlada. Esse conhecimento será aplicado na elaboração de obras visuais feitas por meio do desenho, da pintura, da escultura, herança, em parte, da tradição anterior ligada à "nobreza" dos materiais.

Dentro dessa metodologia de ensino, é necessário que os conteúdos sejam ordenados sequencialmente, buscando sistematicidade em sua progressão, uma vez que cada conhecimento ou conhecimento se localiza como pré-requisito de outro, no âmbito de um programa delimitado.

No contexto escolar, esse modelo exige que o aluno memorize vários conhecimentos disciplinares, tanto por definição quanto por associação. Este último deve-se ao necessário exercício do reconhecimento de espaços ou objetos específicos, que funcionam como referências visuais para os trabalhos que os alunos irão desenvolver. Por exemplo, na compreensão conceitual da simetria, é necessário que o aluno reconheça essa propriedade na configuração dos elementos que observa em seu ambiente.

A abordagem da Arte na Academia, baseada em âncoras e associações, tem uma forte ligação com a repetição de procedimentos, a memorização de alguns conceitos-chave para a sua aplicação e representa uma forma de gerar conhecimento e experiência, tendo em conta elementos fundamentais para a perspectiva clássica da arte.

Em sala de aula, é utilizada uma programação sistemática de conhecimento artístico que visa alcançar resultados formais previamente aceites por uma comunidade académica que os valida. Espera-se que o trabalho visual executado evidencie um resultado pré-estabelecido, acima da necessidade expressiva pessoal do criador, sob supervisão contínua do professor. Diante dessa abordagem, a experiência estética possui certas características que podem ser vinculadas a uma predominância da racionalidade, tanto instrumental quanto conceitual, voltada para a exploração dos fenômenos sensíveis como estímulos perceptivos localizados na visão mais concreta e menos interpretativa.

As características da experiência estética nesse contexto consideram certas operações de olhar para o mundo e seus aspectos formais, conferindo-lhes um valor nominal, que constitui uma entrada para a compreensão da própria sensação como uma expe-

riência inscrita no quadro da percepção imediata e da racionalização dessa visão.
As possibilidades e limites dessa abordagem consideram, principalmente, o fato de construir o conhecimento com suas regras, linguagem, sistemas de trabalho, o que gera expansões para outras áreas cognitivas, como a geometria dada em formas que buscam a harmonia formal, a anatomia das formas vivas e os conceitos que são chamados de fenômenos dados na visualidade. As limitações ocorrem a partir do momento em que essa abordagem enfatiza o peso da lei formal sobre os fenômenos sensíveis do executor, neste último sentido, a tradição da tarefa pode gerar um peso que restringe as possibilidades de expressão criativa.

EXPRESSÃO E CRIAÇÃO PESSOAL

O principal componente dessa abordagem está diretamente relacionado à noção de criatividade, além da discussão que pode ser estabelecida na definição desse conceito. Pode-se entender que a criatividade é pensada aqui como uma forma individualizada de gerar imagens com diferentes significados.
Este modelo inclui os conceitos ligados à Expressão Pessoal Criativa (EISNER, 2004), ao Desenvolvimento do Génio e da Capacidade Criativa (MARÍN, 1997) e à Arte como Expressão (AGIRRE, 2005). Um aspecto comum a todas essas abordagens é que elas refletem sobre como se gera a expressão de impulsos pessoais, estimulando o processo de produção criativa, dispensando orientações que surgem da formação tradicional ou de estruturas formais de ensino e aprendizagem artística.
Diferentes movimentos artísticos visuais, que se desenvolveram no contexto dos conflitos armados da primeira metade do século XX, distanciaram-se do domínio da técnica e da racionalidade presentes na arte. Essas manifestações, agrupadas sob a noção de vanguarda, consideravam que esses fundamentos são um reflexo da sociedade que se ameaça por meio de seus avanços tecnológicos e estruturas desumanizantes. Tal extremo gera uma contrapartida, a expressão espontânea, sensível e individualizada, negada ou menosprezada pela hegemonia da racionalidade precedente.
No campo educacional, a presença do imaginário artístico visual adquire grande importância, constituindo-se em estímulo na geração de novos movimentos expressionistas e reconstrucionistas da Segunda Guerra Mundial na Europa e nos Estados Unidos. As reproduções visuais infantis começaram a ser consideradas, assim como a concepção teórica que levantou a importância da arte como meio para o desenvolvimento da criatividade, promovida por Lowenfeld e Brittain na década de 50. Essas novas referências incentivam o desenvolvimento de uma educação artística que se distancia dos quadros disciplinares e das normas das Belas Artes estabelecidas na Academia, para conceder licença à expressão espontânea, onde a imaginação equivale à criatividade vista como a individualidade que se expressa.
O deslocamento desse modelo para o campo das estratégias pedagógicas exige que o aluno se conecte com sua sensibilidade, constituindo experiências estéticas capazes de estimular e gerar novos processos criativos pessoais, onde o professor cumpre apenas uma função de companheiro das diferentes soluções visuais que o aluno gera a partir de seus interesses e motivações. Um aspecto marcante é que a avaliação é determinada pelos desafios que o aluno propõe, mas, em nenhum caso, pelo conhecimento disciplinar que o professor espera que o aluno alcance.
Essa abordagem permite que o aluno expresse sua interioridade emocional ao mesmo tempo em que tenta resolver ou, pelo menos, dialogar com suas preocupações. Para isso, o aluno apresenta suas emoções e preocupações e, em seguida, as define; o professor gera perguntas e/ou situações para contribuir com a verbalização e formalização dos sentimentos individuais; Em seguida, o aluno determina visualmente, por meio de diferentes mídias, seus sentimentos e emoções, favorecendo uma riqueza interpretativa de seus sentimentos. Essa abordagem é provavelmente a que melhor se adapta a uma imaginação coletiva que concebe a percepção subjetiva, a experimentação com o material, a imaginação individual e o procedimento talentoso como meios de entrada na criação senciente. A experiência estética é amplamente baseada nas decisões do sujeito, que explora as possibilidades visuais que lhe conferem tanto a confi-

guração potencial que o material escolhido possui, quanto suas próprias indagações sobre sua intuição, memória e imaginação.
As vantagens potenciais dessa abordagem são a consciência que ocorre no processo de produção de imagens sobre a própria sensibilidade, a atenção a áreas ou disciplinas do conhecimento que podem desencadear processos criativos não contemplados pelos métodos tradicionais e a consciência sobre a busca pela inovação como um valor artístico. A principal desvantagem é que, a partir da concepção de "autoexpressão", se não estiver completamente clara, é possível que a produção e interpretação de produtos artísticos seja excessivamente relativizada e subjetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer as artes, ensinar as artes e educar com as artes são três expressões que têm significados diferentes. A pedagogia como disciplina de conhecimento da educação distingue conhecer, ensinar e educar. O ponto de partida é que há conhecimento que não gera ação e há ensinamentos que não educam.
A relação entre artes e educação pode ser analisada com critérios pedagógicos e isso significa que a educação artística é substantivamente educação; é antes de tudo "educação" e deve fornecer valores ligados ao significado da própria educação, como qualquer outra disciplina educacional. Além disso, a arte-educação é adjetivamente "artística" e isso significa que proporciona, por um lado, valores educativos específicos ligados ao sentido conceptual da área da experiência artística e, por outro, valores educativos especializados ligados ao conhecimento teórico, tecnológico e prático das artes enquanto área de desenvolvimento profissional e profissional.
A escola é o lugar-espaço em que as experiências pessoais e coletivas da maioria dos alunos são vivenciadas e trocadas, a maior quantidade de conhecimento é adquirida, são desenvolvidas atividades para reforçar as habilidades emocionais, cognitivas, psicomotoras e atitudinais dos alunos, tendendo a reforçar o repertório simbólico e representacional que explica o mundo a partir dos processos dinâmicas que se entrelaçam entre as sociais, culturais e educacionais.

REFERÊNCIAS

AGIRRE, I. (2005). Teorias e práticas em arte-educação. Barcelona: Octaedro.

BELVER, M. (2011). Artistas e modelos de ensino. In M. Acaso, M. Belver, S. Nuere, M.C. Moreno, N. Antúnez e N. Ávila, Didáctica de las Artes y la cultura visual (pp. 13-34). Madri: Akal.

EFLAND, A. (2004). Arte e cognição. A integração das Artes Visuais no currículo. Barcelona: Octaedro.

EFLAND, A., FREEDMAN, K., & STUHR, P. (2003). Educação em arte pósmoderna. Barcelona: Paidós.

EISNER, E. (2004). Arte e a criação da mente. Barcelona: Paidós.

EISNER, E., & DAY, M. (2004). Manual de Pesquisa e Política em Educação Artística. Londres, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

MARÍN, R. (1997). Ensino e Aprendizagem em Belas Artes: Uma Revisão dos Quatro Modelos Históricos de uma Perspectiva Contemporânea. Revista de Arte, Indivíduo e Sociedade, 9, 55-77.