

PERSPECTIVAS DE UM ENSINO DE ARTE COMO CRÍTICA CULTURAL EM BUSCA DA VALORIZAÇÃO DE VISUALIDADES LOCAIS

Ronne Franklim Carvalho Dias

Doutorando em Arte e Cultura Visual-FAV/UFG. Bolsista FAPEG. Professor do IFAP, Brasil

ronnefranklim@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a possibilidade de um ensino de arte que considere outros modos de conceber as práticas artísticas para além de referências hegemônicas, incluindo visualidades locais/regionais. Entendo que existem outros repertórios imagéticos, outros sistemas de significados em diferentes contextos histórico-geográfico-culturais que demandam modos específicos de ver e ser visto em âmbitos “não hegemônicos”. A partir de uma perspectiva crítica é possível perceber como discursos de inclusão cultural se situam e operam, muitas vezes, confirmando e deixando de problematizar dinâmicas de pensamento e comportamento culturais.

Palavras-chave: Cultura visual. Ensino de arte. Visualidade local. Inclusão cultural.

1. INTRODUÇÃO

Ao escutar uma entrevista¹ na rádio Difusora de Macapá com R. Peixe² (1931-2004, artista que marcou uma geração de pintores da segunda metade do século XX no estado do Amapá), lhe foi perguntado quais os mestres que o influenciaram na arte. Sua resposta foi surpreendente: o seu principal mestre era a natureza. Para o artista, pintar a natureza era como um desbravamento, ele aprendia algo novo. Paisagista e colorista, R. Peixe falava com propriedade não tanto pela sua vasta experiência pictórica, mas pela imersão na ambiência orgânica da Amazônia. Cenários, modos e práticas culturais eram traduzidos em suas telas a partir da sua vivência cotidiana, destacando-o como um dos principais expoentes da visualidade amazônica.

Ao construir este ensaio, coincidentemente, pude revisitar essa frase no mesmo local onde a escutei pela primeira vez. Reflito sobre o que me levou a guardar esta resposta na caixinha da minha memória como algo valioso, mais do que uma joia, uma espécie de mapa que poderia me levar a muitas descobertas. A partir dessa perspectiva, procuro na rota das discussões do ensino de arte, qual o lugar para a arte produzida localmente? Que representações tratam/abordam a Amazônia na arte ou na escola? Essas representações são reconhecidas por quem (quem vê)? Quem se reconhece nelas (quem é visto)? Em que momento os conteúdos do ensino de arte ministrados em escolas localizadas na Amazônia, abrem-se para estudar as visualidades locais? Caso essas temáticas locais sejam abordadas, questiono sob quais referências estético-culturais elas são vistas?

2. ARTE PELA ENTRADA PRINCIPAL DO ENSINO

Tradicionalmente as escolas europeias e estadunidenses construíram narrativas hegemônicas da arte para o ocidente. Revoluções e processos por independência política do século XVIII, eclodiram um espírito de liberdade naqueles cidadãos que lutavam por uma identidade que os representasse como heróis e soberanos. Tais referências visuais se tornaram ideologias válidas emolduradas pelo culto à erudição, configurando um sistema de arte ocidental de certo modo restrito a um raio de antigas coleções de museus, galerias tradicionais operantes no mercado e o ensino de arte nas academias e posteriormente nas escolas.

No século XX, apesar de algumas mudanças de impacto em relação aos movimentos estéticos de vanguarda e outras tendências críticas de natureza pedagógica que marcaram época e quebraram paradigmas, pouco nos distanciamos dos padrões euro-americanos de lastro imagético-cultural e da hegemonia epistemológica no ensino de arte. Aspectos de natureza multicultural e outros pontos que questionam os modos “universais” de conceber arte, correriam o risco de ficar alijados daquilo que ficou estabelecido definido como qualidade e validade estética passando a fazer parte de categorias como o “outro” e o “exótico”.

2.1. Cultura pela porta dos fundos

Reconhecer, de maneira unilateral, que vivemos em sociedades heterogêneas em termos de origem étnica, geográfica, religiosa, língua – culturas que formam outras culturas – não é suficiente para uma perspectiva crítica da educação. Um desafio para o ensino de arte contemporânea é mapear e problematizar narrativas centralizadoras, discutir suas implicações e entrecruzamentos culturais como, por exemplo, o multiculturalismo. Incluir o viés multicultural como questão do dia, na sala de aula, não deixa de ser um grito de grupos historicamente silenciados, deslocados e invisibilizados. Muito das imagens/artefatos

1. A entrevista ocorreu no final da década de 1990 por ocasião de uma viagem com meus pais, ao terreno rural da família, localizado no Rio Carapanatuba, margem esquerda do Rio Amazonas, a 27Km da Capital Macapá-AP.

2. Raimundo Braga de Almeida, natural do Rio Grande do Norte, se instalou e fez história no Amapá. Sua versatilidade nas artes plásticas se estende desde restaurador de imagens sacras à carnavalesco, passando por idealizador e mestre instrutor da Escola de Artes Candido Portinari (atual Centro Profissionalizante em Artes Visuais, instituição de âmbito público do Estado do Amapá).

presentes nos estudos estéticos carregam ou revelam essas visualidades e seus enunciados. Tratar conteúdos culturais nas aulas de arte é uma oportunidade para discutir outras formas e modos de conceber o ensino, analisando as práticas culturais do olhar que constituem e orientam, em grande parte, o pensamento estético e comportamentos sociais contemporâneos.

Viver em sociedade, de maneira coletiva, requer a apreensão de códigos socialmente constituídos. Códigos linguísticos que enraizaram-se como parte dos adubos do ensino formal fecundando significados que foram regados a partir de concepções ocidentalizadas. A permanência desses padrões, entre eles os estéticos, está sedimentada no (in)consciente das sociedades, por mais líquidas que elas aparentem ser. Nesse sentido podemos dizer que a subjetividade é um processo de grande esforço pessoal que pode propiciar a expressão e a liberdade criativa dos sujeitos.

Novas práticas culturais surgem como irrupções na sociedade a todo tempo e em todo lugar aproximando diferentes seguimentos sociais que encharcam-se uns nos outros. Para os estudos da cultura visual o olhar vagante, desnudado abre-se como possibilidade de um outro olhar: autônomo sobre si, sobre o outro e com o meio. Assim, a subjetividade se deixa aflorar pela experiência de vida pessoal relacionando-se com o mundo e com outras subjetividades, formando as relações intersubjetivas.

Os estudos da cultura visual reivindicam um deslocamento do olhar em relação ao ensino de arte. Uma contribuição que vem à tona como contraponto às narrativas hegemônicas, seus esquematismos, disciplinas e abordagens metodológicas ainda vigentes na história da arte, na leitura de imagem e na visão de artistas. Os estudos da cultura visual consideram esse campo amplo, multifocal ao tratar imagens, artefatos e outras representações visuais como mediadoras de significados e de nós mesmos, práticas culturais do mundo e sobre o mundo.

A noção de visualidade “ênfata o sentido cultural de todo olhar ao mesmo tempo em que subjetiva a operação cultural do olhar. Isso supõe que todo olhar – e ao dar conta do que olhamos – está impregnado de marcas culturais e biográficas” (Hernandez, 2011: p.33). Essa noção oferece a possibilidade não somente falar do que está fora de nós, mas, daquilo que nos transpassa, nossas impressões num determinado tempo, lugar e cultura.

Dentre as várias frentes de atuação, a cultura visual funciona como uma espécie de guarda-chuva ao abordar arte/artefatos como imagens do passado ou do presente, afim de analisá-las como interface daquele sujeito que vê e se vê narrado, ou seja, perceber o que o sujeito focaliza ao ver e onde o sujeito é colocado pelo discurso do que se vê. A ideia é pensar de forma crítica o momento histórico atual e revisar os olhares sobre o passado construído pelas representações visuais. Este guarda-chuva, para Hernandez (2011), se posiciona em torno da dualidade “olhar-dizer”, na tentativa de mensurar o grau de proximidade e compreensão da imagem à palavra ou vice-versa, “com a ilusão de que o dizer dá conta do que vemos, quando, na realidade, sempre vemos mais do que dizemos ver” (Hernández, 2011: p.34). A compreensão da imagem passa por mim como parte da experiência que me permite viver.

Outra forma de avaliação diz respeito aos meios tecnológicos tão presentes em nosso tempo, capazes de afetar os modos de vermos a nós e o mundo. Nós “não vemos o que queremos ver, mas sim aquilo que nos fazem ver” é o que declara Hernández (2011: p.34), se referindo aos olhares disciplinados, que normalizam e regulam não somente o olhar mas quem olha. O autor utiliza a metáfora do espelho da Branca de Neve que ao invés de refletir a imagem, revela apenas aquilo que quer dizer que se vê. Os meios tecnológicos em sua acessibilidade podem servir como dispositivos de formação e conformação ideológica e ao mesmo tempo, através deles, se “descobre o que somos e o que devemos ser”. Nesse sentido, o objetivo da cultura visual é propor deslocamentos do olhar e do lugar de quem vê para outros focos (Hernández, 2011: p.35-36).

O deslocamento de foco sugerido por Hernández (2011), visa desalinhar-se das perspectivas imóveis e fechadas de interpretação sobre arte e cultura com a expectativa de educar sujeitos capazes de visualizar criticamente as narrativas. Ao procurar saber, no ano de 1993, como andava a educação das artes nos EUA após a DBAE (*Disciplined Based Art Education*) uma tendência de ensino de grande influência no mundo, Hernández encontrou críticas a uma prática hegemônica que reproduzia uma determinada visão de arte ocidental. Resultava numa rigidez de estratégia de ensino, reduzindo o processo de aprendizagem a um jogo de perguntas e respostas, atividades práticas derivavam à maneira dos artistas e das obras em questão gerando um sentido restrito de interpretação.

A cultura visual não tem como foco somente objetos de arte, mas estratégias de ensino que pedagogicamente possibilitem a diversidade de aprendizagens. A experiência possibilita outros pontos de visão capazes de mobilizar compreensões, de “favorecer a mudança de posicionamento dos sujeitos de maneira que passem a construir-se de receptores ou leitores a visualizadores críticos” (Hernandez: 2011, p.38), que ao interpretar imagens se vejam (identidade) e vejam o mundo.

O enfoque construcionista na educação possibilita uma trama de problematizações ao construir relações entre conhecimentos e experiências questionando, por exemplo, o que sabemos e o que é válido saber. De acordo com essa perspectiva podemos dizer, em sintonia com Hernández, que o papel da arte na escola é subverter o “dever ser” das artes. Esse posicionamento sugere questões como: “o que é que vemos ou sentimos?” “o que uma imagem/objeto/artefato diz de nós?”, ou ainda, “o que tal coisa tem a ver conosco?”. No cruzamento de outras histórias com as nossas próprias é possível construir outras formas de diálogo que não nos excluam e nem nos deixe subordinados ao não saber.

As estratégias disciplinares pautadas visualmente em binarismos adequam-se a um comodismo mais do que costumeiro, direcionam-nos aos modelos do ideal e verdadeiro em arte, desembocando numa espécie de hierarquia de qualidade e validade artística. O sistema binário tratado pela história da arte tem como um dos principais fios condutores os conteúdos de arte educação que, em certa medida reforçaram, nas escolas do Ocidente, a cultura hegemônica euro-americana. (Jagodzinski,

2005: p.665-666). Mas o que se percebe é que somente das culturas euro-americanas se conseguiu esse grande feito, ou seja, o modernismo caracteriza-se como primor estético civilizatório de versatilidade artística, mesmo quando, esses artistas usurpam elementos não-ocidentais.

À luz do século XX reforçou-se uma tendência de classificação das obras produzidas a dois polos: modernismo x tradicionalismo, universal x local, evolução x primitivo, individual x coletivo. Essas abordagens eram tratadas dessa maneira por historiadores da arte, por curadores de museus, galeristas etc. Uma distinção não isonômica e hierarquizada das produções artísticas que privilegia o branco euro-americano possuidor de criatividade individual do outro “étnico” de caráter local, detentor de representatividade típica de uma nação ou grupo. Privilegia, também, uma história erudita do Ocidente e uma história popular, tradicional ou tribal, pouco desenvolvida.

Além disso, percebe-se uma unilateralidade cultural quando poderia haver um intercâmbio com artistas europeus que se apropriaram, por exemplo, do “primitivismo” ou do tribal nas produções modernistas. É sofisticado para a arte ocidental “voltar” às sociedades “primitivas” e se apropriar de artefatos culturais como as máscaras africanas utilizadas por Picasso e Modigliani. Mas não é “autêntico” para as culturas do “Outro” produzir atualizadas formas estéticas (Jagodzinski, 2005: p.667-668). O discurso hegemônico produz um desequilíbrio nas múltiplas manifestações culturais, reduzindo a estereótipo as formas de representatividade e reproduzindo uma lógica essencialista do “outro”.

2.2. *É possível uma estética crítica do “outro” ou da “diferença”?*

A inserção dos conteúdos multiculturalistas na educação escolar das nações do Ocidente, é uma luta, não por acaso, das “minorias” étnico-raciais. Reconhecer a diversidade cultural no currículo é uma tentativa de assumir lacunas históricas e déficit de conhecimento em relação as diferentes culturas que sustentaram grande parte das potências ocidentais. Entretanto, na prática, pouca condição é dada para uma análise crítica e as discussões resumem-se a “adicionar” a temática do “diferente” como um cumprimento do politicamente correto.

Ao tratar o cultural como um “adicionar” superficial de conteúdos, há o risco de simplificar/reduzir a questão cultural a uma mera representação. O “diferente” já era tradicionalmente exposto nas coleções dos museus de arte sob a ótica do colonizador. O que se pretende com esses assuntos é não cair na armadilha que repete os mesmos modos de representar o “outro”, buscando problematizar a história e situações que omitem a representação de grupos minoritários.

A cultura visual nos ajuda a provocar questões sobre a arte e sobre as narrativas que ela constrói, a começar pelos museus e a necessidade de perceber/situar a subjetividade histórica: para quem foi feito? Para quem existe? Quem é representado nas obras? Quem está narrando? E ouvindo? Mais do que as dimensões materiais ou formais, as obras dizem dos significados atribuídos a quem as vê. Desse modo, as questões provocativas nos ajudam a revisar o papel político das exposições em museus (especialmente os acervos de belas artes): os critérios de seleção de algumas obras e não de outras, o que dizem de suas intencionalidades dominantes. Um exercício importante é deslocar nosso olhar e verificar nosso posicionamento diante da obra em exposição, ou seja, questionar tais objetos. (Barrett, 2014: p.57).

Nesse contexto, o ensino de arte deveria exercer um papel reflexivo e crítico (Jagodzinski, 2005) criando e problematizando maneiras de trabalhar o pluralismo cultural sem cair nos ‘generalismos’ e disfarces por vezes enunciados pela cultura hegemônica. Esse discurso, com frequência é apresentado como postura “politicamente correta” em relação às questões pluriculturais inseridas no debate. No entanto, essa postura, nada mais é que uma fina veladura cobrindo a hegemonia cultural.

A falta de uma abordagem educacional que reconheça a complexidade multicultural dissolve a densa reflexividade do assunto por estreitos ralos binários: por um lado a forte tendência da globalização acarreta um impacto significativo à homogeneização das identidades e, por outro, essa mesma força (do capitalismo) desperta, em grupos não ocidentalizados, posicionamentos cada vez mais radicais e inflexíveis quanto reivindicação de identidades culturais próprias. (Jagodzinski, 2005: p.662). É importante ressaltar que ambas as posturas se configuram como antidemocráticas e não nos permitem viver o hibridismo cultural.

A compreensão que se tem da possível inserção do multiculturalismo na arte educação configura-se baseada no princípio de “acrescentar” (Jagodzinski, 2005: p. 663). No Brasil, tais conteúdos culturais são acrescentados por força de Leis - 10.639/03 e 11.645/08 - que tratam da inclusão da história das culturas africana e indígena na escola. Um discurso que pretende reconhecer a “diferença” mais pelo viés da acomodação/constatação do que pela incomodação. A incomodação é algo que instiga a problematizar o conteúdo da diversidade cultural em suas especificidades e implicações. Mas o que se vê na prática é a acomodação do conteúdo na “tabela” do currículo escolar.

Essa postura sobre a arte e sua validade ainda paira no inconsciente de professores como uma ameaça a autenticidade (Jagodzinski, 2005: p.665). Essa condição cria uma série de tipificações e rótulos para falar do “outro” como algo que precisa ser preservado e conservado, uma forma estereotipada de falar da cultura e da arte de sociedades nativas e tradicionais que validam um discurso de identidade do “outro”.

2.3. *Visualidade (como funciona esse conceito?)*

A cultura visual funciona como uma espécie de pedra no sapato das teorias tradicionais da arte. Os estudos da cultura visual operam, metodologicamente, como uma revisão, uma segunda vista que se faz necessária para discutir teorias da arte que não

acompanham novas práticas culturais. É um processo questionador daquilo que esteve sempre presente nas abordagens artísticas, porém, fora das confrontações do ensino de arte, como: “originalidade, autoria, recepção, representação, intenção do artista, linguagem visual centrada no formal, contexto de produção, de expressão, a criança como artista e, de maneira especial, o relato salvador da educação pela arte” (Hernandez, 2011: p.43). Para além desses pontos estudados quase isoladamente, a cultura visual considera as práticas artísticas como interligadas a práticas discursivas, ou seja, que têm seus efeitos impregnados no cultural.

A cultura visual compreende a arte como campo visual em expansão tratando a visualidade com interesse investigativo, inquirindo como as imagens são construídas e articuladas culturalmente. Um processo educacional que possibilita aprendizagens significativas deve considerar outras narrativas em diálogo com aquelas que são predominantes. A educação da cultura visual aciona modos culturais de ver que se expandem para além das abordagens tradicionais e não se detém no sentido de se contrapor ou questionar práticas institucionalizadas. Considera e estimula as “políticas de subjetividade” por meio das quais muito se aprende sobre outras práticas de visualização.

As propostas pedagógicas construídas a partir de processos de indagação e da experiência descortinam cenários políticos a ponto de revelar nossos modos de ser e viver culturalmente. As visualidades contribuem para ampliar os sentidos dos alunos no ensino das artes visuais, pois, confrontam imagens carregadas de significados culturais. São estratégias que possibilitam aprendizagens pelo caminho da pesquisa e da descoberta.

Os efeitos da confrontação discursiva é a tomada de consciência crítica frente a contextualização histórica que se apresenta. No século XIX, de acordo com Hernández (2011: p.44), a função da escola era reforçar identidades nacionais e reproduzir classes sociais. Mas uma poética educativa pode criar uma nova narrativa para a escola ao relacionar fenômenos visuais às suas funções de produção, distribuição e recepção. Essa abordagem educativa crítica desvela das relações de poder sobre os quais o conhecimento se assentou.

Analisar as visualidades vigentes pressupõe reconhecer um olhar naturalizado frente às práticas culturais como uma maneira de pensar os fenômenos, as ideias, o ‘outro’, o mundo, contribuindo para criar outras modalidades, alternativas de interpretação. Nesse sentido, a “deslocalização do olhar” e o “reposicionamento dos sujeitos” surge como uma proposta que considera a educação da cultura visual não como fim, mas, “como meio de reinventar-se como sujeitos críticos frente a sua realidade circundante (Hernández, 2011: p.46-47).

2.4. O que dizer das visualidades amazônicas?

Mais do que uma confrontação diante dos paradigmas dominantes da arte, a preocupação educativa deve partir das operações sobre o local onde se vive e atua. É no cenário geográfico-histórico-cultural que devo perceber e problematizar as visualidades, mas sempre com um olhar de estranhamento sobre o naturalizado.

A representação da natureza e de costumes culturais são características estético-formais recorrentes nas produções das artes visuais do Estado do Amapá. Há uma profusão de elementos imagéticos que se ramifica numa riqueza simbólica consolidada e pujante. Trago para a essa roda de debate algumas produções artísticas que compõem as visualidades amazônicas. Mas, também me questiono por que esse repertório imagético, com significativa influência estético-social na região Norte brasileira, é ignorada e considerada fora dos eixos hegemônicos da arte?

Considero pertinente compreender por que as obras de R. Peixe (assim como de outros tantos artistas influentes no Amapá e na Amazônia) não são conhecidas, não estão nos livros de história da arte, nos museus e galerias? Quem dita esses critérios, avalia a qualidade e a validade dessas produções?

Ao relacionar o local ao contexto educacional, não se observa comumente o interesse por esse tipo de produção estética. Uma constatação surpreendente está no fato de que os programas curriculares não incluem a produção local como conteúdo no ensino de arte. Penso eu, se não para exaltá-la, ao menos para compreendê-la... Mas, por que, afinal, os professores não incluem, esse conteúdo no ementário disciplinar? Algumas representações amazônicas persistem como produção artística, possuem consistência estética e poderia ter o *status* de artefato cultural.

Em 1982, Chapman anunciava nos EUA, que boa parte do ensino de arte nas escolas e em programas de formação de professores sofriam de uma negligência generalizada ao não desenvolver um ensino consistente em termos estéticos, metafóricos ou funcionais. Sua análise resultou numa preocupação cultural, não menos agravante, ao declarar em tom de denúncia que “é como se muito da nossa própria cultura fosse território alienígena para os professores de arte – território que eles foram incapazes de entender através de conceitos sobre arte que eles têm aprendido” (Chapman *apud* Tavin, 2008: p.16-17).

Pior do que um território alienígena seria a apatia de potenciais exploradores. A falta de experiência é a indiferença com o mundo que os cerca. Neste sentido a experiência estética ganha atenção porque se relaciona com a vida, com seu ciclo dinâmico no cotidiano. Para Dewey (2010) a arte compõe esteticamente os valores da vida, predispõe da estreita interação com o meio que ele denomina experiência: “A experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos” (Dewey, 2010: p. 83). Pela reflexão a partir de nossos próprios contextos é necessário perceber o posicionamento de nossas práticas em relação ao global. Minhas reflexões não são direcionadas a aspectos estético-formais, mas partem de uma abordagem cultural. Não tenho a

pretensão de fazer juízo de valor artístico, de referendar métodos tipicamente formalistas que reforçam relações binárias entre 'alta' e 'baixa cultura'. Denominações estereotipadas como, arte autêntica, tradicional, convencional, paisagem, arte popular, decoração, artesanato, arte marginal, arte periférica, exótico, estética selvagem e várias outras, são modos diferentes de falar da mesma coisa, ou seja, de estigmas artísticos como algo distante e inacessível.

Nem todos os artistas vivem de um passado cristalizado. São muitos aqueles que tem um olhar para o cotidiano, para a circunstância, que se preocupam sobre temas que emergem da experiência, do modo como vivemos. R. Peixe falava da natureza como sua mestra porque aprendia com olhos despreziosos, reconhecendo os momentos e a vida presente. Baudelaire utilizou a metáfora do *flâneur*, do observador fugidio como uma espécie de "pintor de costume", observando e traçando as linhas de uma paisagem por meio de imagens que traduziam suas próprias impressões ao mesmo tempo em que abriam possibilidades de tradução para o espectador. (Baudelaire, 1996: p. 12-29). É de grande valia para a educação fomentar a força vital que se traduz como experiência, como vida. Nos dias de hoje a arte pela arte não faz mais sentido em termos formais nem filosóficos. Interpretá-la pressupõe articulá-la com o contexto cultural, com o ambiente social e político onde ela produzida, circulada e é recebida.

Mas, seria possível manter, em tempos globalizados, culturas puras ou não contaminadas? Canclini (2005: p. 201) afirma que o hibridismo é inevitável diante dos efeitos da era global. Ele explica que "novas formas de hibridização entre o tradicional e o moderno, o culto e o popular, entre músicas e imagens de culturas distantes nos tornam a todos sujeitos interculturais". Chapman argumenta que o híbrido constitui a própria imagem do sujeito com outros sujeitos: "nossa auto-imagem é formada, em parte, através da inter-relação visível com o eu dos outros" (Chapman *apud* Tavin, 2008: p.16).

Eis uma questão que, ao tratar de narrativas não hegemônicas, se apresenta na esteira dos fatos: como o olhar local é construído? Nesse aspecto não há estranheza sobre como o sujeito ocidentalizado vê o "outro" (sujeito periférico), mas é instigante estudar/investigar como o "outro" vê a si mesmo em seu local e em relação ao seu próprio contexto. A advertência de Chapman nada mais é do que uma problematização da produção artística local, questionando porque tal produção não é valorizada e que critérios são utilizados para não validar esses processos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para incluir e valorizar culturas periféricas e suas múltiplas hibridações, a educação da cultura visual surge como alternativa, como um ponto de vista que se abre a outros olhares e críticas em busca de um ensino de arte que valorize o sujeito, o 'outro', a experiência e a vida.

São muitos os "repertórios" do conhecimento, inúmeras as "tradições" e múltiplas as diferentes formas de "consciência". Porém, historicamente, apenas alguns modos de representação obtiveram reconhecimento institucional. Embora outras tradições continuem existindo ao lado das culturas dominantes, pouco ou quase nada se sabe sobre elas, sobre suas produções e seus regimes estéticos.

Alternativas metodológicas e conceituais devem ser consideradas um caminho para pensar o ensino de arte e as práticas artísticas de maneira rizomática, como uma modalidade de conhecimento que se ancora em perspectivas inter, trans, multidisciplinares. De acordo com essa perspectiva, o ensino de arte deve explorar e discutir problemas que sejam do interesse dos estudantes, da escola e da comunidade, construindo experiências e conhecimento por meio dos quais eles possam tomar decisões sobre si mesmos, em diálogo com os outros e com o mundo. Esse processo pode explorar narrativas e criar estratégias que levem alunos e professores a indagar, a aprender com o estranhamento, a 'desnaturalizar' práticas pedagógicas e intensificar convivências com o "diferente".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CANCLINI, N. G. (2005). *Diferentes, desiguais e desconectado: mapas da interculturalidades*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- DEWEY, J. (2010). *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes.
- BARRETT, T. (2014). *A crítica de arte: como entender o contemporâneo*. 3ª. ed. Porto Alegre: AMGH.
- BAUDELAIRE, C. (1996). *Sobre a modernidade: o pintor da vida moderna*. Organizador: Teixeira Coelho. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- HERNANDEZ, F. (2011). A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. Em: MARTINS, R.; TOURINHO, I (Ed.), *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*, pp. 31-49. Santa Maria: Editora da UFSM.
- JAGODZINSKI, J. (2005). As negociações da diferença: arte educação como desfiliação na era pós-moderna, pp. 661-689. Em: BARBOSA, A. M.; Guinsburg, J. (Ed.), *O Pós-Modernismo*. São Paulo: Perspectiva.
- TAVIN, K. M. (2008). Antecedentes críticos da cultura visual na arte educação nos Estados Unidos. In: MARTINS, R. *Visibilidade e educação (Coleção desenredos)*, pp. 11-24. Goiânia: Funape.

CURRÍCULO

Ronne Franklim Carvalho Dias:

Doutorando em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás-UFG. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás-FAPEG. Professor de arte do Instituto Federal do Amapá-IFAP (BRA).