

Desvios e seduções pedagógicas das culturas (não apenas) visuais

Irene Tourinho*

Resumo

Tomando a sedução e o desvio como elementos do trabalho pedagógico, este texto parte da compreensão de que a cultura (não apenas) visual não se reduz às visualidades e de que conhecimento e poder estão atrelados nos processos educativos. Apresenta e discute dois rumos que tem se mostrado importantes para pensar a educação da cultura (não apenas) visual, especificamente, (1) a necessidade de intensificar a presença do 'eu' e a dimensão experiencial do conhecimento e (2) a necessidade de resistir à metodolatria e suas implicações. Alguns dilemas sobre este segundo ponto são discutidos explicitando como tais rumos convidam ao risco e, portanto, acolhem e estimulam seduções e desvios.

Palavras-chave: trabalho pedagógico; cultura; artes.

Deviations and pedagogical seductions of the visual (but not only) cultures

Abstract

Acknowledging seduction and deviation as elements of pedagogical work, this article is based on the understanding that (not only) visual culture does not reduce itself to visualities and that knowledge and power are intertwined in the educative processes. It presents and discusses two directions that have become preponderant to reflect about (not only) visual culture.

* É professora titular e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da FAV/UFG, doutora pela Universidade de Madison-Wisconsin (EUA) e pós-doutora pela Universidade de Barcelona (Espanha).

re, specifically, (1) the necessity to intensify the presence of self and of the experiential dimension of knowledge, and (2) the necessity to resist the methodolatry and its implications. Some dilemmas about this last point are discussed, explicating how these directions invite to risk taking and, as so, embraces seduction and deviations.

Keywords: pedagogical work; culture; arts.

Desviaciones y tentaciones pedagógicas de las culturas (no sólo) visuales

Resumen

Tomando la seducción y el desvío como elementos del trabajo pedagógico, este texto parte de la comprensión de que la cultura (no solo) visual no se reduce a las visualidades y de que conocimiento y poder están atrapados en los procesos educativos. Presenta y discute dos rumbos que tienen se mostrado importantes para pensar la educación de la cultura (no solo) visual, específicamente la (1) necesidad de intensificar la presencia del 'yo' y la dimensión experiencial del conocimiento, y (2) la necesidad de resistir a la metodolatria e sus implicaciones. Algunos dilemas sobre este segundo punto son discutidos explicitando como tales rumbos invitan al riesgo y, por lo tanto, acogen y estimulan seducciones y desvíos.

Palabras clave: trabajo pedagógico; cultura; artes.

Desvios atraem e seduzem. O padrão cansa, e a normalidade deixa de surpreender. Somos atraídos pela mudança, pelo desejo de ser, ver, fazer, sentir algo diferente, mesmo que essa diferença seja apenas sutil, nada que signifique uma distância radical da norma. Mas os desvios, aqui pensados, então, como pequenas ou grandes diferenças que incorporamos, vivenciamos e provocamos, são as dimensões que nos seduzem para a ação e reflexão. Essa atração pelos desvios atinge e impulsiona facetas diversas das nossas vidas. Uma delas, a do trabalho, especificamente o trabalho pedagógico – sabendo que as muitas facetas se entremisturam – permanece fundamental para pensarmos a questão dos desvios, da sedução, das possibilidades não-rotineiras de atividades e comportamentos.

Podemos recusar e suplantar a monotonia do trabalho repetitivo, padronizado, subvertendo as funções que ele sustenta. Por que estudamos e praticamos arte? Quem se privilegia com este estudo e prática? Que expectativas criamos para nosso trabalho docente?

O trabalho pedagógico nos permite interconectar fragmentos de trabalhos alheios e dos nossos. A experiência e o exemplo – não um modelo – podem orientar propostas e encaminhamentos didáticos. Podemos, ainda, recolher afetos com quem cultiva o trabalho. As trocas, as socializações e compartilhamento de fazeres são investimentos para nossa atuação. O intercâmbio de ideias e propostas para a construção de conhecimentos é hoje tão importante quanto nossa capacidade de fazer e provocar deslocamentos, desvios, seduções.

Podemos fazer e refazer trabalhos. Recomeçamos, criamos trilhas alternativas, imaginamos rotas desestabilizadoras. Com nosso trabalho pedagógico e artístico, insinuamos ideologias, comportamentos, mundos impensados. O trabalho também carrega um poderoso imaginário que ressalta suas qualidades mágicas e ritualísticas. Neste contexto, o trabalho satisfaz, mas também pode se tornar maléfico. Repetitivo, ele se alarga no tempo e molda imperfeições no corpo, e mente – mentiras sobre nós, nossas pretensões e conquistas.

O trabalho pode carregar um sentido de inutilidade, se preso a um re-fazer previsível e determinado. Identificar cores? Separar primárias e secundárias? Que paisagens conceituais e criativas seriam alargadas com estas informações desconectadas ou descontextualizadas? Dá-se também ao tempo, no desenrolar do trabalho pedagógico, o poder de definir o ritmo, a duração e o prazer do/no trabalho. A rigidez da medida de tempo sobre o trabalho pedagógico desfigura seus sentidos, corrói sua vitalidade.

Nesse texto, reunindo desvio, sedução e trabalho, discuto alguns rumos que tem marcado novos posicionamentos epistemológicos e metodológicos para a atuação docente no campo da educação da cultura (não apenas) visual. Vou me ater a dois tópicos que avalio como altamente distintivos nas discussões atuais deste campo, detalhando como eles se configuram, que

importância apresentam para os debates na área, suas demandas e desafios. Estes tópicos poderiam ser desdobrados em vários, mas como o limite deste texto exige uma composição abreviada, elegi concentrar-me naqueles que compreendo ser mais contundentes para as circunstâncias em que estamos vivendo.

Razões que vislumbram horizontes

Primeiramente, quero explicitar algumas das minhas ‘afiliações’ quando penso, pesquiso e faço educação da cultura (não apenas) visual. Acolho, de maneira decisiva, a perspectiva de que não podemos nos limitar a pensar apenas o ‘visual’, porque, como bem esclarece Mitchell (2005), “não existem mídias visuais”. Considero esta discussão do autor uma ‘chamada aos termos’ que nos coloca profundos questionamentos.

Ele argumenta sobre o prejuízo de “qualquer noção de arte puramente visual” reconhecendo que “todas as mídias são sempre mídias mistas” (p. 170), com diferentes proporções de sentido e categorias de sinais. Assim, não é recomendável reduzir o campo da cultura visual apenas ao ‘visual’. Me junto ao pensamento do autor por compreender a inegável, intensa e frequente inter-relação entre o que vemos, ouvimos, tateamos, ou seja, entre os diversos canais sensoriais com os quais exploramos a nos mesmos e ao mundo.

Outra afiliação que me guia diz respeito à ideia de conhecimento, especificamente aquela advinda da discussão que Silva (2000) propõe. Para ele, é fundamental entender que “o conhecimento não é exterior ao poder, o conhecimento não se opõe ao poder” (p. 153). Ele esclarece que o “conhecimento não é aquilo que põe em xeque o poder: o conhecimento é parte inerente do poder” (p. 153).

Estas duas orientações que escolhi para iniciar este texto convidam para uma reflexão que não é nova e que, antes, me estimulava; depois passou a me indignar e, agora, também me irrita. Trata-se da ainda vigente hierarquização de aspectos que configuram os processos educativos de maneira a supervalorizar as qualidades racionais em detrimentos das afetivas. Esta postura coloca qualquer proposta educativa ou trabalho pedagógico em ‘coma estética’. Ficam silenciados os nossos sensores de

apreciação, de entendimento, de construção e transgressão de sentidos e significados.

Esta ‘coma estética’ que desestimula nossa vida afetiva, emocional, faz com que o trabalho pedagógico desconsidere o poder e a força dos sentimentos como facilitadores ou obstáculos das relações sociais, base da construção do conhecimento. Também ficam desconsiderados, ainda, o poder e a força das emoções nas tomadas de decisão que exigem posicionamentos frente às experiências de vida. Sem valorizar o aspecto afetivo como cara-metade do aspecto racional – sabendo que não podemos dividir estes aspectos em partes iguais nem reduzir os processos educativos apenas a eles, independentemente de contexto e circunstância -, desprezamos sua função nas negociações e mediações entre nós e nossas experiências. A definição e compreensão de nossos conflitos encontra, na junção emoção/razão, uma configuração que nos estimula e habilita para enfrentar as lutas pelo reconhecimento de nossas identidades e pelas formas como somos representados e representamos aqueles que definimos como ‘outros’.

Estendendo um pouco mais essa reflexão, também quero ressaltar outro estorvo que ainda acompanha o trabalho pedagógico no campo da cultura (não apenas) visual. Trata-se de mais uma hierarquização que é a que coloca a comunicação verbal e textual em condição superior à outros tipos de comunicação. Assim, formas de comunicação não-verbal/textual, ficam neutralizadas, subjugadas ou, eliminadas. Esta hierarquização desconsidera o entrelaçamento entre os diversos canais sensoriais e a maneira como eles agenciam e se tornam agentes na contextualização e compreensão das experiências vividas.

Des-hierarquizar os aspectos que configuram os processos educativos e os diferentes tipos de comunicação significa não acreditar que apenas uma forma de manifestação cultural – visual, sonora, cinestésica, etc. – seja suficiente para marcar (impactar, formar...) esteticamente os sujeitos. As fragilidades de uma formação ‘polivalente’ não podem nos conduzir a um descompromisso com uma visão amplificada – um ‘aninhamento’ como Mitchell sugere – do nosso campo de trabalho. É justamente

neste sentido que se instala a necessidade de compreensão das artes como cultura e, mais especificamente, como experiência.

Entendê-las assim, significa, fundamentalmente, pensar de maneira relacional, percebendo e compreendendo que as experiências entremisturam realidades diversas. Neste sentido, as artes são um foco de provocação onde as condições da produção (ambientes, produtores, meios, materiais, processos e resultados), as formas de distribuição, recepção/apresentação, consumo e valoração são concebidas como realidades a um só tempo expressivas de significações e em busca de significados.

Estas razões acompanham minhas ideias neste texto e pavimentam a base a partir da qual penso os tópicos que ressaltarei a seguir. São tópicos que entendo como rumos que tem orientado o trabalho pedagógico, rumos que convidam e pressupõem riscos e, portanto, acolhem e estimulam desvios e seduções para realizar uma educação da cultura (não apenas) visual. Não proponho pensa-los como tendências. Isso porque a ideia de rumos, diferentemente de 'tendências', sugere movimento, caminhos, direções que vão se fazendo enquanto as coisas acontecem. As tendências, em contrapartida, se assemelham mais a uma força determinante, a uma vocação.

Pensar em rumos significa respeitar circunstâncias, oportunidades, contextos. Essa forma dinâmica de pensar seria um atributo das propostas de trabalho docente que a cultura (não apenas) visual tem defendido. Há um reconhecimento de que o processo de formação tem mais a ver com as demandas e características dos contextos onde eles se desenvolvem e menos com parâmetros generalizantes sobre o que deve ser ou conter tal formação.

Outra vantagem de pensar em rumos é que essa ideia aceita uma profusão de práticas, uma diversidade de formas de realizar o ensino e a aprendizagem. Assim, podemos pontuar alguns rumos que parecem estar nos levando em algumas direções, com mais pertinência do que tentar mostrar tendências que serão seguidas. Ao pensar em rumos demonstramos sintonia com situações plurivalentes, que podem se combinar e se alterar dependendo de condições variadas, mas sempre

com vistas a compreender mudanças e propor transformações. Então, é pensando na diversidade através da qual o trabalho pedagógico pode se realizar, na dinamicidade que tais práticas carregam, e nas circunstâncias que as instituem e movem que me proponho a destacar alguns rumos que tem orientado práticas na área.

Seduzir e encontrar desvios para intensificar a presença do 'eu' na educação e a dimensão experiencial do conhecimento

Intensificar a presença do 'eu' na educação, através de seduzções e desvios, é uma ideia que tem um poder sugestivo para a cultura (não apenas) visual. Ela indica maneiras diferentes de entender esse 'eu', mas, principalmente, aponta para a rapidez e abrangência das mudanças que caracterizam a vida dos sujeitos nos dias de hoje. Assim, proliferam incontáveis papéis e funções para os diferentes tipos de 'eu(s)' que nos constituem na contemporaneidade. Essa proliferação tem como impacto uma mudança de sentido da nossa ideia de 'eu'.

Vivemos num mundo onde uma nova forma de escravidão nos atinge e nos confronta. É a sensação, esta forte impressão de que 'ter vale mais do que ser' e, mais grave do que isso, a sensação de que 'aparecer, vale ainda mais do que ter'. Assim, não apenas nossas intimidades são invadidas, como muitos se esforçam para que haja esta invasão: paga-se para aparecer, para revelar as intimidades e para estar exposto, de preferência, numa diversidade de situações. Há, nesse sentido, um duplo movimento em relação ao 'eu': de invasão e de evasão.

Um exemplo que li recentemente, ilustra bem esta situação: quando nos damos conta de que conhecemos melhor a imagem de alguém que nunca vimos, como a de Gisele Budchen, por exemplo, ou de uma atriz (global, quase sempre), do que a do nosso próprio vizinho, algo mudou profundamente na nossa relação com o mundo, com a nossa vida diária. Algo profundamente complexo alterou nossa existência.

É nessa confluência de fatores e impactos que a atuação docente ganha fundamental importância e que a educação da cultura (não apenas) visual se interpõe como um caminho que evidencia e possibilita a necessidade de intensificação da presença do 'eu'. Mas o que isso significa?

Significa, esticando o sentido de ‘eu’, pensar nas identidades que convivem e se debatem na nossa própria construção. Mais especificamente, significa pensar, com Hall (2000) que

... as identidades têm a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios” (p.109).

Refletir sobre “quem nós podemos nos tornar” pede espaço para negociações, mediações e fortalecimento das relações sociais. Pede pela confluência entre razão e emoção. Pede um sentido de ‘eu’ atrelado à ‘agência’, à tomadas de decisão sobre “como nós podemos representar a nós próprios” e sobre como nos posicionamos e questionamos nossas representações sobre os ‘outros’. Daí que a educação da cultura (não apenas) visual projeta-se – e se compromete - a criar espaços pedagógicos nos quais diferentes identidades não apenas caibam, mas possam se mover, se transfigurar. Espaços que abriguem, simultaneamente, continuidades e descontinuidades em relação a “quem nós somos”. Espaços nos quais a imaginação possa criar e ajudar a compreender representações e práticas com as quais convivemos e nos sentimos seduzidos a conviver.

Os desvios e seduções não são, neste sentido, apenas escolhas. São espaços que nos colocam em lugares de ‘outros’ e em outros lugares, que solicitam análises e maneiras de compreender nossas reações desde diferentes pontos de vista (MOREIRA e CANDAU, 2007). Contar e ouvir histórias de vida são maneiras de intensificar a presença do ‘eu’ na educação e, também, de nos ajudar a “compreender [que] a cultura visual (a própria e a distante) tem como missão ampliar o espectro do “nós”, único modo possível de fazer efetiva a solidariedade frente ao sofrimento” (AGIRRE, 2005, p. 336).

A intensificação da presença do ‘eu’ na educação se faz, assim, através da intensificação da dimensão experiencial do conhecimento. Em conjunção - intensificar a presença do ‘eu’

e da experiência – este rumo para as práticas pedagógicas que estou apontando pode se inspirar na expressão “Ubuntu”, ditado africano que significa “eu sou porque nós somos”. Nesse sentido, o ‘eu’ não deve ser compreendido como o indivíduo isolado, arraigado a um determinado sistema simbólico e social, ou moldado por referências culturais estáveis e ‘puras’.

A moldura epistemológica ‘ubuntu’ descreve a experiência e sistemas de conhecimento fora do paradigma dominante que afirma “penso, logo existo”. Na afirmação de Descartes, a mente individual é a origem do conhecimento e da existência. O ditado africano, por sua vez, afirma que a existência individual e o conhecimento são contingências de inter-relações com outros (LADSON-BILLINGS, 2003). É a partir desta posição epistemológica que entendo o poder sugestivo e produtivo de intensificação da presença do ‘eu’ e da dimensão experiencial do conhecimento para seduzir (e ser seduzido) e desviar (e ser desviado) pedagogicamente na realização de uma educação da cultura (não apenas) visual.

Se aceitarmos que as três dimensões fundamentais que nos caracterizam como humanos são as experiências, as histórias de vida e nossos projetos de futuro - assim acredito – pensar neste rumo que estou discutindo significa pertencimento, estar vinculado, construir-se em conjunção com outros. Certamente que a visão de pertencimento aqui utilizada não se reduz a um contexto, a uma forma única de viver a vida. Ao contrário, é uma visão que cria desvios para muitos pertencimentos entendendo que é esta pluralidade e diversidade de pertencimentos que nos configura, agita e conduz à agenciamentos de desejos e transformações.

Vale a pena citar, pensando sobre este emaranhado de pertencimentos aos quais nos atrelamos, o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2006) quando analisa nossa experiência coletiva na contemporaneidade ‘líquida’ e diz:

nós sofremos incertezas, medos, pesadelos, que emanam de processos sobre os quais não temos controle, sobre os quais temos apenas um conhecimento bem parcial e que certamente somos, nós tememos, muito fracos para dominar (p.30).

Busco também as palavras do filósofo Antonio Marina (2004) que diz ser antiquado chamar nossa época de ‘era da informação’. Para ele, “entramos, irremediavelmente, na era da avaliação das informações” (p. 23). Ele descreve a contemporaneidade e questiona suas ambições, afirmando que: “Há uma certa perplexidade no ambiente, um generalizado não saber a que se ater”. E indaga, analisando vestígios: “De onde nos vem este sentimento?” (p. 23). Marina continua:

Nunca tivemos tanta informação ao alcance da mão. Pela minha mesa de trabalho passa meio mundo. E se conecto a Internet, o outro meio. Mas esta saturação informativa me proporciona mais problemas que claridades porque resulta muito difícil reconhecer o que é relevante (p. 23).

Bauman fala de nossas inseguranças e limitações. Marina expõe o ‘não-saber’, a ausência de lugares onde nos segurar. A necessidade de avaliar as informações que nos atropelam cotidianamente é motivo de ansiedade, pois, além de colocar o desafio de “distinguir o trivial do importante”, nos faz “navegar através de correntezas de bytes que nos deixam inundados de dados, mas famintos de instrumentos e procedimentos que possam dar significado a eles” (WURMAN, 2000, p.1).

Estes, e outros autores (GOODSON, 2007; VEIGA-NETO, 2002; SAID, 2007) esmiúçam, sob diferentes perspectivas, as rápidas transformações nas formas de viver, defendendo a importância de uma aprendizagem narrativa que permita “aprender sobre si mesmo como pessoa e definir um projeto identitário” (GOODSON, 2007, p. 250). Defendem também uma epistemologia social – “necessariamente provisória e humilde em suas pretensões” (VEIGA-NETO, 2002, p. 35), assumindo o humanismo como uma prática que visa “tornar mais coisas acessíveis ao escrutínio crítico como o produto do trabalho humano” (SAID, 2007, p. 42). Defendem, a meu ver, a perspectiva “Ubuntu” e a consciência social que ela privilegia, merecendo repeti-la aqui: “eu sou porque nós somos”.

Resistir à metodolatria e suas implicações

Historicamente, a pretensão de controlar o ensino através de um método pedagógico parece ter sido estimulada pela possessividade humana e seu desejo de poder regular a realidade. Tivemos a pretensão - que ainda hoje existe na mente de muitos educadores - de criar um método único, universal e que pudesse ser posto à prova em qualquer contexto, por qualquer professor, com qualquer aluno. Resistindo a diversidade e a indeterminação inevitável à realidade, a pretensão do método ideal veio acompanhada de vários mitos. Um deles era o de que havia um modelo particular de eficiência e competência que caracterizava o bom método e o bom professor. Este modelo deveria ser o foco dos cursos de formação e da avaliação de professores.

Outro mito era acreditar que os professores tinham as mesmas carências, necessidades, desejos e aspirações em relação a sua profissão, ao seu trabalho. Neste sentido, um método universalmente eficaz resolveria os embates pedagógicos que se apresentassem no dia-a-dia de cada docente. Além disso, acreditava-se que as mudanças necessárias, tanto no caso do ensino quanto da aprendizagem, eram eventos observáveis e, como o próprio método, mensuráveis e controláveis. Pensar a mudança como evento e não como processo, significava priorizar o imediato. A possibilidade e necessidade de um investimento intelectual na reflexão, na formação de concepções e na prática filosófica foi quase sempre desconsiderado. Talvez seja por esta razão que, durante tanto tempo acreditou-se que um arranjo lógico e sequenciado de ações garantiria a aprendizagem, já que, como aprendizagem entendia-se uma mudança eventual de comportamento ou resposta do aluno.

Argumentar que os métodos de ensino são uma invenção social, é dizer que todo método reflete transformações de concepções sobre sociedade, educação, indivíduo, funções da escola e pedagogia. Reflete ainda, posições teóricas e interesses específicos de seus proponentes. Muitas das mudanças em torno do que deve ser ensinado e de como o ensino é melhor realizado, atendem a demandas de ordens diversas, tanto sociais e culturais quanto econômicas, políticas e institucionais. Essas

ideias já soam bastante comuns. Mesmo assim, ainda hoje, a metodologia tem sido entendida como algo neutro, asséptico, livre de ingerências históricas e desvinculada das concepções e transformações conceituais que a fizeram nascer. Ficamos, assim, próximos à ideia de metodolatria que, segundo Janesick (2000), indica a “idolatria do método, ou o apego servil e devoção ao método muitas vezes ultrapassando o discurso no campo da educação e serviços humanos” (p. 390).

Poderíamos lembrar rapidamente como o processo crescente de industrialização no século dezenove, por exemplo, fez emergir no campo educacional uma racionalidade técnica que tentou dar conta não só de uma organização precisa dos conteúdos curriculares, mas da invenção de modelos com a pretensão de serem comprovadamente eficientes tanto para o ensino como para o controle da aprendizagem e avaliação dos resultados. Professores de arte não ficaram imunes a esta postura cientificista. Este tipo de racionalidade, obcecada pelo rigor, pelos universalismos e por um positivismo dominador, impulsionou muitos professores a estarem constantemente em busca da metodologia perfeita. Periodicamente aparecem métodos pretensamente ‘infalíveis’ que assegurarão um trabalho ‘bem sucedido’.

Esta tentação por encontrar uma fórmula de sucesso tem perseguido professores das mais diversas áreas. Mas toda tentação vem acompanhada de alguns dilemas. Dois deles merecem alguns questionamentos. Primeiro, o dilema entre *submissão e recusa* e, segundo, o dilema entre *controle e liberdade* no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Às vezes, não resistimos às garantias e certezas com que muitas metodologias são apresentadas e, apressadamente, subcrevemo-nos a elas. Um dos perigos da adoção generalizada e impensada de uma metodologia é a submissão ou, como disse anteriormente, a metodolatria. Esta submissão não se limita apenas à crença de estar diante do método perfeito. Existe a submissão à novidade, à última técnica e moda, como se motivação, interesse, participação e aprendizagem fossem situações inequívocas resolvidas de fora para dentro. A ansiedade pelo novo faz muitos

de nós correr atrás das últimas receitas de atividades que, deses-
peradamente, são incluídas nas aulas do dia seguinte.

Dessa maneira, esquecemos, como nos alerta Pereira (1994), de nos posicionar sobre questões que ele nos indaga ao final de sua reflexão:

Os caminhos que percorremos todo o dia, de casa ao trabalho, às compras, pela cidade; o corte e arrumação do cabelo, as roupas, os adereços, a escolha ativa de músicas do rádio, programação de TV, livros e revistas; os rituais de romance, de amizade, de relacionamento com pais, alunos subalternos, superiores, parceiros; as escolhas, opções, vivências e aprendizagens; enfim, nossa vida tem uma forma de ser vivida, uma singularidade, uma identidade, uma estética! Como lê-la? Como compreendê-la? Como construí-la? (p. 12-13).

Mas a submissão metodológica, que geralmente visa uma mudança imediata, tem outras características. Uma delas é a de se apegar à maneira como fomos ensinados. A memória e as imagens dos bons professores que tivemos viram modelo e referência de qualidade que persistentemente perseguimos. Porém, parece que o mais comum é aquele professor que só ensina da forma que melhor aprende. Se nosso jeito de aprender é metódico, passo a passo, uma coisa depois da outra, exigindo atenção concentrada em pequenos problemas, pensamos em atividades que demandem estes tipos de comportamentos. Se, por outro lado, temos uma maneira meio anárquica de nos envolver com determinados assuntos, pendemos a enfatizar atividades que se configuram apenas à medida em que se desenvolvem.

Outro tipo de metodologia pedagógica que também pode virar submissão é quando o professor trabalha apenas a partir daquelas técnicas, referências e procedimentos que ele ou ela mais sabe. A busca pelo método perfeito, pela novidade, pela repetição das técnicas daquele bom professor, pela reedição de nossas próprias maneiras de aprender, ou daquilo que mais sabemos, são comportamentos que se misturam e podem conduzir à submissão metodológica.

Lançamos mão dessas e de outras abordagens no intuito de acertar e de atingir objetivos que nos parecem justificáveis. Mas se o perigo de submetermo-nos a estas práticas pode nos distanciar da reflexão sobre princípios e fins que almejamos, recusar todas estas possibilidades – se é que esta condição existe – pode nos levar a paranóia.

A paranóia metodológica se caracterizaria pela ambição, que não me parece incomum, de atingir resultados sob a luz apenas da inspiração que os momentos educativos podem proporcionar. Esta paranóia é a recusa ao estudo, à observação, e à reflexão acerca do testemunho de outros e do nosso próprio, sobre as formas como as experiências com as culturas (não apenas) visuais podem acontecer. É, em suma, a anti-metodologia que, a meu ver, não oferece possibilidade de desenvolvimentos úteis para a área.

Não quero, contudo, confundir paranóia metodológica – a recusa à organização de um esquema de ação educacional – com ecletismo metodológico. A professora, ou professor eclético parece ser o tipo mais comum em nossas salas de aula. É possível fazer aqui uma constatação dessa afirmação: quem, entre vocês, leitores, utiliza um único método de ensino de artes, seja ele uma adaptação de um método conhecido ou um esquema inteiramente elaborado por você próprio (...)?

Infelizmente, a meu ver, o ecletismo metodológico foi lentamente sendo associado à falta de preparo, de posicionamento filosófico ou de conhecimento técnico. Confundiu-se ecletismo com superficialidade. Quero propor que repensemos esta postura. Para isso, sugiro que o ecletismo seja assumido como uma prática conseqüente da razão especulativa. Como diz Whitehead em seu famoso e conciso ensaio sobre a Função da Razão,

a busca do conhecimento é um empreendimento cooperativo, e o repúdio à relevância de métodos diversos de abordagem ao mesmo tópico requer um motivo mais plausível do que simplesmente argumentar com as limitações das atividades individuais (p. 25). A limitação que a inteligência humana teria, segundo o autor, é o da realização desse ideal de transcender todos os métodos. Porém, a razão especulativa é parte da natureza humana. É ele-

mento perturbador, que “questiona os métodos, recusando-se a aceitá-los passivamente” (p. 31).

A relação entre ecletismo e razão especulativa leva à escolha, a partir da reflexão sobre as circunstâncias diversas que condicionam a prática e o trabalho pedagógico, daqueles princípios, práticas e experimentações que se mostrem culturalmente justos e educacionalmente úteis. Este ecletismo pressupõe acordos e ajustes entre pensamento e ação pedagógica, de forma a criar mudanças possíveis para os processos de ensino e aprendizagem.

Ao tomar esta atitude quase apologética em relação ao ecletismo, não quero dar a impressão de que estou defendendo uma atitude tateante e vaga que, em nome de um experimentalismo pseudo-libertador, descompromete o professor do planejamento, da elaboração de esquemas de ação, e de refletir sobre e justificar sua prática. Esta postura seria a paranóia ou a anti-metodologia. O ecletismo combinado com a especulação seria o esforço persistente da inteligência consistindo “tanto na transcendência de esquemas como em sua utilização” (WHITHEAD, 1929, p. 36). Isso porque, a literatura em educação da cultura (não apenas) visual, ou das artes, não apresenta estudos comparativos que demonstrem a superioridade de um método sobre outro.

Mas a especulação crítica sobre um método pretende acompanhar também as condições teóricas e práticas que evoluem após a criação de qualquer metodologia. Por exemplo, se vivêssemos no século XIX, como poderíamos imaginar que não apenas questionáramos os conceitos de “boa arte”, “arte erudita”, ou de “massa”, como já estaríamos falando em Museu das Reproduções? Do Futebol? Dos Jeans? Do Rock? O que diriam os educadores daquele século sobre a possibilidade de recriar, interferir, transformar qualquer material bruto através de softwares facilmente baixados da internet com um click? É certo que precisamos pensar que a internet facilita o intercâmbio e circulação de conhecimentos, mas ela não possui traços menos ambivalentes que qualquer outra inovação tecnológica. Não seria adequado subestimá-la nem supervalorizá-la.

As questões que uma atitude especulativa poderia nos oferecer nos direcionam para dimensões sociais e culturais que alteraram nossas concepções de método, de arte e de pedagogia. Chamo atenção para um último ponto relacionado ao dilema entre submissão e recusa. Refiro-me à nossa síndrome de colonizado, que nos faz reverenciar as ideias e o material estrangeiro às custas de estarmos sempre adiando um projeto educacional próprio. Penso que a sugestão de Regis de Moraes (1989) pode se aplicar a nós e concluir este tópico. Ele diz que devemos “manter uma abertura aos contributos que chegam de fora, mas tendo a certeza de que os países despossuídos têm muito que dizer na discussão do mundo contemporâneo” (p. 178).

Falei do dilema entre submissão e recusa e defendi uma atitude especulativa que justifique e acompanhe o ecletismo que já caracteriza a educação da cultura (não apenas) visual. Ao lado deste dilema que acabo de discutir destaco outro: entre controle e liberdade. Assim como o dilema entre submissão e recusa de opções metodológicas está vinculado a atitudes ideológicas e culturais sobre a condução do processo educacional, o dilema entre controle e liberdade também tem suas bases em disputas mais gerais sobre as funções e objetivos da educação.

Historicamente entremeadas com a lógica tecnocrata da educação, outras correntes davam uma atenção especial à criança, seus interesses e suas formas características de aprender. Em contraposição à visão tecnicista e sob a influência dominante da psicologia, o discurso educacional deu relevância a temas como individualidade, expressividade, aprendizagem lúdica e participativa, e desenvolvimento integral e ativo.

Essas correntes não são rigidamente separadas nem desaparecem ao surgimento de uma nova. As transformações do pensamento educacional e das formas de ensinar são melhor concebidos como um processo que inclui interrupções, retrocessos e, ainda, continuidades. Mesmo sabendo dessa dinâmica, estamos preocupados aqui apenas em apontar certas ênfases do processo histórico e não em descrevê-lo em todas as suas reviravoltas.

A grosso modo, poderíamos dizer que estas duas tendências: uma lógica linear e prescritível, por um lado, e a expe-

rimentação e espontaneidade, por outro, ainda se chocam, se mesclam e coexistem na prática pedagógica. Ora assistimos a defesa de meios racionalmente calculados, predizíveis e organizados para a condução da prática pedagógica, e ora somos seduzidos a arriscar com a imprevisibilidade da experiência humana e a acreditar que a aprendizagem não pode ser submetida a trajetos fixos, externamente impostos, porque precisa de desvios, saltos. É na disputa entre estas duas tendências que percebo residir o dilema entre controle e liberdade.

Mas seria simplismo achar que este dilema existe apenas em termos de metodologia de ensino. Em que medida, como, quando e porque adotamos uma atitude controladora ou libertadora para ensinar, e fazer/deixar que outros aprendam são questões que nos perseguem. Mas este dilema é também filosófico. Em termos contemporâneos, suas bases tem sido profundamente questionadas. Primeiro, porque este tipo de oposição radical entre controle e liberdade, supõe a existência de uma subjetividade autônoma, de um indivíduo livre e, em algum lugar especial de seu “eu” mais profundo, imune a influências e interferências das circunstâncias históricas e culturais em que vive.

Segundo Silva (1993), somente quando concebemos a existência deste tipo de essencialidade individual, é que aceitamos a “ideia de repressão (pela qual aquela essência é reprimida pela sociedade) ou de libertação (pela qual aquela essência ou é permitida que se expresse livremente ou é liberada das amarras que não permitem essa livre expressão)” (p. 131). Para o pensamento contemporâneo, qualquer uma dessas condições, de um indivíduo “reprimível ou libertável”, é considerada “uma ficção”.

Foi a união mais séria entre a educação, comunicação, sociologia e antropologia, sem rejeição à psicologia, que possibilitou o entendimento sobre os indivíduos, todos nós, como “produtos das múltiplas determinações de (nossas) múltiplas posições de sujeito” descartando, portanto, a possibilidade de um “estado privilegiado de consciência” (SILVA, 1993, p. 131) ao qual o liberto ou libertado, poderia conduzir o reprimido. A ênfase recai agora sobre a busca das diferentes estruturas sociais e culturais

de poder que caracterizariam espaços de liberdade e de repressão de grupos específicos de indivíduos.

Esta inserção inevitável do sujeito ideológico na discussão educacional questionou as bases com que se dava a seleção de conteúdos e sua legitimação na escola através da forma como eram ali desenvolvidos. Vivíamos um período de denúncias sobre a função reprodutiva e alienante que a educação institucionalizada exercia na formação dos alunos, dificultando sua participação na sociedade. Questões metodológicas decisivas e até hoje relevantes foram levantadas em termos da educação das/nas/através das artes.

Atividades como identificação de linhas, pontos e cores, exercícios de ornatos, e a mecanização de sequências gráficas que dominaram o tempo dedicado ao ensino das artes visuais foram violentamente questionadas. O que parece óbvio, mas permanecia oculto foi trazido para o centro do debate da educação das culturas (não apenas) visuais: por exemplo, a negação da crença sobre a universalidade do fenômeno visual; a ênfase na arte como puramente visual; a visão de luz, ritmo, cor e outros chamados ‘conceitos’ visuais como fenômenos relacionais; e a noção de aprendizagem visual como experiência que envolve múltiplas dimensões do comportamento (o fazer e o recriar), do sentimento (a sensação e a percepção) e do pensamento (o intuir, o conceber e o imaginar).

Mas o dilema entre controle e liberdade, mesmo se teoricamente desfeito, ainda nos perturba na prática. Se a especulação pode ser companheira do nosso ecletismo para que ele não seja um arranjo leviano de receitas da moda, que atitude poderia ajudar-nos diante deste segundo dilema? Com certeza não há resposta final para esta questão assim como não há para a grande maioria das questões educacionais. Porém, vou apontar três tópicos que hoje se ligam a este dilema e que devem ser pensados ao justificarmos nossas opções de ensino. Eles são: a questão da validade do conhecimento que trabalhamos na escola, a função do professor como pesquisador de sua prática pedagógica e finalmente, a questão do estudo de condições institucionais que interferem no ensino e na aprendizagem.

Sobre a questão da validade do conhecimento, Henry Giroux (1993) aponta três grandes ênfases atuais. Primeiro, a “rejeição de formas de conhecimento e pedagogia que venham envolvidas no discurso legitimador do sagrado e do consagrado”; segundo, a “rejeição da razão universal como um fundamento para as questões humanas”; e por último, uma afirmação da parcialidade dos discursos e, portanto, da necessidade de realizar “uma leitura crítica de todos os textos científicos, culturais e sociais como construções históricas e políticas” (p. 65). São várias as implicações dessas questões para pensar plurimetodologicamente, como requer a educação das culturas (não apenas) visuais.

Primeiro, é importante revermos as hierarquizações que temos alimentado, não apenas em relação às manifestações culturais, mas, também, em relação à pedagogia. Fico incomodada, por exemplo, quando ações educativas com professores teimam que o encontro sempre deve começar pela teoria, pelo discurso falado sobre as artes. Depois, ao final, servem uma dose de experimentação, sem deixar de alçar às alturas a importância da prática, da experiência. Ora, por que a ação prática não pode ser a desencadeadora, a estimuladora, o objeto e a matéria da discussão posterior? Por que prática e teoria não podem se mesclar? Se acreditamos na vinculação entre filosofia e prática como princípio da (re)construção metodológica, controle e liberdade ganham outras dimensões. É o exame sistemático das bases de nossas crenças e ações, isto é, a prática filosófica, que poderá apontar onde e como estamos cerceando e liberando em termos de ações pedagógicas.

Outra implicação das ideias de Giroux é a percepção de que não há mais, como tradicionalmente parecia acontecer, consenso sobre o que deve ser ensinado. Sob essa condição, os professores podem até ter maior liberdade para tratar o conhecimento que incorporam em suas salas de aula, mas ao mesmo tempo, terão que controlar com mais rigor suas razões sobre o que selecionam e sobre as formas de lidar com esses conteúdos e experiências. Ligado a isso, a afirmação de que as narrativas são sempre parciais aponta para o penúltimo ponto que trago para esta discussão sobre a necessidade de resistir à metodolatria.

Refiro-me à função do/a professor/a como pesquisador/a de sua prática pedagógica. É relativamente nova a ideia de que somos 'experts' em sala de aula e podemos contribuir significativamente para a pesquisa educacional. A noção de que o/a professor/a pode e deve construir os meios para assumir o controle de sua própria prática educacional ainda não se tornou senso comum. Controlar nossa prática educacional significa ter condições de discutir e promover a discussão sobre o que fazemos, com que bases, por que, com que grupo e em que contexto. Significa, ainda, que essa discussão não é só nossa, pois os alunos também tem responsabilidade sobre as seleções que fazemos da cultura para trabalhar pedagogicamente.

Submissão e recusa, controle e liberdade são dilemas que pedem a revisão de nossa atuação como trabalhadores intelectuais e implicam numa mudança de atitude como professores/as. Como professores/as, pesquisadores/as, colaboradores/as ou principais sujeitos da investigação, podemos reduzir consideravelmente a distância entre teoria e prática, produzindo um conhecimento importante tanto para professores quanto para pesquisadores e alunos. A colaboração entre professores/as, pesquisadores/as e alunos/as impulsiona o diálogo e a reflexão sobre indivíduos e contextos abrindo possibilidades para a transformação da prática pedagógica.

Estas observações sugerem algumas questões: (1) Por que professores de artes quase não têm se ocupado ou criado um espaço de reflexão sobre a prática pedagógica que desenvolvem?; (2) Por que os pesquisadores quase não têm desenvolvido pesquisas em colaboração com os professores?; (3) Por que nossos cursos de formação de professores não se preocupam com a sistematização das experiências que estes professores desenvolvem? É certo que muitos de nós já estamos preocupados com estas questões, porém, lamentavelmente, ultrapassamos apenas timidamente o nível privado de produção do conhecimento.

Se concordamos com a afirmação de Giroux de que as narrativas são sempre parciais, professores/as, pesquisadores/as e alunos/as são úteis entre si. Tratar as narrativas como

parciais, depende de acesso a discursos alternativos, plurais, diversos. Esta troca dá ao professor/a maior possibilidade de controle e liberdade sobre o que quer, o que deve e o que pode ensinar, oferecendo à pesquisa amplitude, nestes mesmos termos. Não posso dizer que os pesquisadores/as que temos não são também professores/as, e nem que os/as professores/as nunca pesquisam. O problema é que a atividade de pesquisa tem sido desenvolvida geralmente fora da escola, ou tomando a escola apenas como lugar de intervenção temporária e a educação não tem se estabelecido como prática para a atividade da pesquisa.

A questão da submissão/recusa, controle/liberdade, então, não pode ser vista como unilateral. Sendo um contínuum, professores/as e pesquisadores/as só poderão agir com flexibilidade na medida em que utilizarem da mesma flexibilidade para pensar sobre sua própria prática. É esta flexibilidade que nos permitirá a crítica das ideias metodológicas frente à cultura e à sociedade em que trabalhamos. Como toda ideia sempre tem seu risco, precisamos daqueles que vão colocá-la em prática.

Por último, para enfrentarmos mais seriamente os dilemas que apontei, precisamos dedicar-nos ao estudo das condições institucionais em que a educação das culturas (não apenas) visuais acontece. Muitas propostas metodológicas e experiências são abortadas em decorrência do tipo de estrutura organizacional na qual as manifestações culturais se inserem. Temos pouquíssimos dados, até hoje, sobre como os entraves e estímulos provocados por determinadas condições institucionais podem influenciar a implementação da educação das culturas (não apenas) visuais.

Quando certas questões institucionais interferem diretamente no ensino, quem é livre e quem é controlado? Que metodologia responderia a estas interferências? O que mais, além da metodologia, está em jogo? Não acredito que uma avaliação de metodologias para o trabalho pedagógico seja menos complexa do que apresentei. Três conclusões deste artigo são: (1) a metodologia é parte de uma complexa relação de forças, muitas vezes conflitantes, que põem em disputa diversas perspectivas filosóficas e interesses práticos e educacionais; (2) avaliar uma metodologia é questioná-la, disciplinadamente, com o intuito de

transcendê-la; (3) a união entre pesquisadores/as, professores/as e alunos no sentido de fazer uma educação (não apenas) visual culturalmente justa e socialmente útil é uma das principais condições para que o ensino de artes possa transformar-se e nos transformar.

Referências

AGIRRE, I. **Teorias y practicas em Educación Artística**. Barcelona: Octaedro, 2005.

BAUMAN, Z. **New Frontiers and Universal Values**. Barcelona: Centre de Cultura Contemporânea, 2006.

GIROUX, H. (1993): “O Pós-Modernismo e o Discurso da Crítica Educacional” em **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GOODSON, I. Currículo, Narrativa e o Futuro Social. In: **Revista Brasileira de Educação**. V.12, n.35, maio/agosto, 2007, p.241-252.

JANESICK, Valerie. The Choreography of Qualitative Research Design. In: Norman Denzin e Yvonna Lincoln (Ed.). **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2000, p. 379-399.

LADSON-BILLINGS, G. Racialized Discourses and Ethnic Epistemologies. In: (Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln, editors) **The Landscape of Qualitative Research – Theories and Issues**. London: Sage Publications, 2003, p.398-432.

MARINA, J. M. **Crônicas de la Ultramodernidad**. Barcelona: Editorial Anagrama, 2004.

MITCHELL, W. J. T. Não existem mídias visuais. In: Diana Domingues (org.). **Arte, Ciência e Tecnologia**. São Paulo: Editora Unesp – Itaú Cultural. p. 167-177

MORAIS, R. **Cultura Brasileira e Educação**. Campinas, SP: Ed. Papirus, 1989.

MOREIRA, F. B. e CANDAU, V. M. **Currículo, Conhecimento e Cultura**. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>, 2007.

PEREIRA, M. V. Educação Estética e Interdisciplinaridade. In: Anais do VII Congresso Nacional da FAEB – III Encontro Latino-Americano de Arte-Educadores. Carla Cápua, Lucia Bueno e Nadja Arantes (Orgs.). Campo Grande, Mato Grosso do Sul: Fundação Universidade do Mato Grosso do Sul.

SAID, E. **Humanismo e Crítica Democrática**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SILVA, T. T. “Sociologia da Educação e Pedagogia Crítica em Tempos Pós Modernos”. In: **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos**. Porto Alegre, RS: Ed. Artes Médicas, 1993.

SILVA, T. T. **Teorias do Currículo – Uma Introdução Crítica**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000

VEIGA-NETO, A. Olhares... Marisa Vorraber Costa, (Org.). **Caminhos Investigativos – Novos Olhares na Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 23-38.

WHITEHEAD, A. N. **The Function of Reason**, Princeton: Princeton University Press, 1929.

WURMAN, R. S. **Information Anxiety**. Indiana: QUE, 2000.