

Entre a Possibilidade de se “Ensinar” as Artes e a Necessidade Imperativa de se Conhecerem as Novas Culturas Infanto-Juvenis que Hoje “Habitam” a Escola



Revista Portuguesa
de Educação Artística

Between the Possibility to “Teach” Arts and the Imperative Need to Acknowledge the New Young Cultures that Inhabit Today Schools

Leonardo Charréu

Centro de Investigação em Educação e Psicologia
Universidade de Évora
leonardo@uevora.pt

RESUMO

Longe de procurar esmiuçar e detalhar tecnicamente as principais metodologias utilizadas pelos professores de arte em diferentes momentos históricos, este texto procura assinalar e caracterizar as filosofias que subjazem às práticas, bem como os consequentes modelos de referência. O que pressupõe, à partida, que existem modelos mais adequados do que outros para fazer face a desafios que também mudam historicamente, assim como também mudam, psico-sociologicamente, os jovens para quem se destina o ensino artístico oferecido pela escola pública. Ensinar segundo pressupostos de outro tempo histórico é, portanto, um dos principais mal-entendidos da escola formal, convencida (assim como muitos dos seus professores) de que terão de ser as pessoas (os aprendentes) a adaptarem-se à escola, aos seus conteúdos e às suas práticas, e não o contrário. Esta posição encontra-se muitas vezes expressa na expressão “*No meu tempo... é que era!*”. Os que apoiam, sem reservas, este posicionamento, que no fundo é aquele que é induzido pela visão tradicional dos processos de escolarização, são também os que apoiam a utilização de práticas pedagógicas cristalizadas no tempo e inadequadas à criação urgente de novas narrativas pedagógicas regeneradoras e capazes de fazer frente aos espaços informais de aprendizagem (televisão, internet, ipods, vídeo-gaming, etc.) que hoje fazem uma concorrência feroz à escola formal.

Palavras-chave: Artes Visuais; Cultura Infanto-Juvenil; Educação Artística; Pedagogia Artística; Filosofia da Educação Artística.

ABSTRACT

Far from seeking to scrutinize and know in technical detail the main methodologies used by art teachers in different historical moments, this paper seeks to highlight and characterize the philosophies that underlie the practice and the consequential reference models. This presupposes that there are more appropriate models than others to face challenges that also changed historically, as well as change young people changed in their psycho-sociological types, for whom planned arts education is offered by our public schools. Teaching according assumptions of another historical time is, therefore, a major misunderstanding of the formal school convinced (like many of their teachers) that it is the people (learners) who will have to adapt to school, to its contents and practices, and not vice versa. This position is often expressed in the phrase “*Back in my day... yes school was tougher!*”. Supporters, without reservation, to this positioning, which after all is one that is induced by the traditional view of the schooling process, are also those who support the use of pedagogical practices crystallized in time. These practices are absolutely inadequate to the urgent creation of new narratives and competent teaching that could be regenerative in order to tackle the informal learning spaces (television, internet, ipods, video gaming, etc.) that are now in fierce competition with the formal school.

Keywords: Visual Arts; Young Cultures; Art Education; Art Pedagogy; Philosophy of Art Education.

Introdução

A abordagem a um tema como este implica, desde logo, a imposição de duas sacramentais questões: “As Artes podem-se ensinar?”; “Se se podem, então... como ensinar?”. Referir-nos-emos, ao longo deste texto, às denominadas artes visuais, ponderando, logo à partida, algumas considerações que, por serem óbvias, nem por isso deixam de ter importância. Se, por um lado, parece ser inquestionável que todas as artes têm uma estrutura nuclear de ensino, quer dizer, um conjunto de “disciplinas” e práticas que estão na base da conceção e produção de qualquer objecto, considerado como *artístico*, também não deixa de ser verdade que cada arte se desenvolve numa base extremamente idiossincrática, onde os suportes, os registos (a tela, a pedra, a linha, a cor, o volume, a matéria, a voz, o texto, o corpo, o som e o silêncio) e as consequentes estratégias e premissas didáticas, requerem, da parte de quem ensina, uma espécie de auto-consciência global crítica (sobre a arte do passado, para melhor situar a do presente) e um conhecimento prático que torna qualquer ensino artístico uma área de aprendizagem muito particular no seio de qualquer prática pedagógica geral.

Quando nos referimos a uma auto-consciência global crítica, referimo-nos a um conceito complexo onde interagem auto-conhecimento e competência prática, em que o “eu” de quem ensina é permeabilizado pelas suas práticas artísticas, pelos gostos estéticos (seguramente... discutíveis) pela sua história de vida e percurso académico, onde pontificaram os seus mestres e as chamadas influências *pesadas*, aquelas que são absorvidas nas áreas e nas diversas disciplinas do conhecimento artístico pelos quais o professor enquanto estudante se apaixonou. O que significa que, quer a jusante, quer a montante da profissionalidade, existe um fator emocional, de contornos difusos, na escolha das áreas e suportes artísticos que influenciaram indelevelmente não só as competências práticas e didáticas adquiridas, como os referenciais conceptuais julgados fundamentais para a construção de uma determinada identidade de docente-artista.

No caso português eles estão bem patentes no que afirmam os professores-artistas comissariados por Isabel Carlos e expostos na Gulbenkian (Outubro 2010 – Janeiro 2011), cujas breves opiniões foram publicados no texto “Professores” (AAVV, 2010) na Newsletter da Fundação (mereciam um outro tratamento e uma maior seriedade,

profundidade e visibilidade editorial). Em regra, uma das duas questões¹ colocadas pela comissão aos artistas tem resposta globalmente negativa, ou pelo menos, ambivalente, como a que expressa Eduardo Batarda:

“Não é possível ensinar alguém a ser artista mesmo, atualmente com o cânone desenvolvido desde os anos 60 para cá que pôs os artistas (e os alunos-artistas) todos a citar (Lacan, Foucault, Deleuze, Guattari, etc.) quando se lhes pergunta o que fazem. A pergunta merece um tratado, ou um colóquio. É possível no entanto ensinar coisas a alunos de arte. É preciso lá estar”

(AAVV, 2010: 5)

Consequentemente, a resposta à pergunta colocada acima, no início da Introdução, pode ser “*Sim a arte pode ensinar-se*”, subentendida nas “coisas” que Batarda refere. Já o pintor Manuel Botelho à mesma questão responde:

“Ensinar arte passa por ensinar a fazer, mas as categorias tradicionais são cada vez mais suplantadas por uma multidisciplinaridade onde cabem todos os materiais e meios de expressão. Impossível cobrir todo esse território! O enquadramento teórico é igualmente difícil fixar com clareza embora áreas como a História da Arte permaneçam alicerces incontornáveis. Mas a vertente decisiva será talvez o projeto artístico”

(AAVV, 2010: 6)

Deveremos, no entanto, ser também intelectualmente honestos para completarmos estas respostas, caldeadas pela experiência de muitos anos de docência a nível superior², com um complemento que nos parece lógico: “podendo a arte ensinar-se, não significa que aquele que a (procura) aprende(r) possa ser considerado artista”.

Na realidade, os artistas contemporâneos têm circuitos de legitimação posteriores extraordinariamente bem definidos pelo crítico de arte italiano Achille Bonito-Oliva (1992), num ensaio seu (“Super Arte”) onde agregou ao inevitável contexto de *produção* (o atelier e o trabalho concreto nele desenvolvido) os contextos de *circulação* (revistas, documentários, filmes, entrevistas televisivas e jornalísticas, web galerias e internet, etc.) e de *apreciação* (formado, por um lado, pelos centros de arte moderna, galerias de referência, museus etc., por outro, pelos galeristas, os críticos de arte, os comissários etc.). O artista visual contemporâneo e as suas propostas de trabalho são, portanto, o resultado de um “trânsito” pelos

¹ As perguntas eram “Como se ensina alguém a ser artista?” e “Qual foi o professor que mais o marcou?”

² Eduardo Batarda (67 anos) ensinou na Escola Superior de Belas Artes do Porto entre 1976 e 2008. Manuel Botelho (60 anos) ainda se encontra no ativo como professor Auxiliar da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa.



três contextos. Sem esse *movimento*, nenhum artista se legitima, nenhum artista “existe”. Contudo, temos de realçar bem que o objetivo da educação artística no ensino formal (referimo-nos ao ensino básico e secundário) não será o da formação de artistas. Se assim fosse admitiríamos que muitos pais ficariam deveras preocupados com um futuro pleno de dificuldades para os seus rebentos (sabida que é a vida difícil, e socialmente pouco considerada, da maioria dos artistas antes de atingirem o estrelato, ou sem nunca o atingir... em vida).

Admitindo que muitos artistas tenham sido influenciados por práticas pedagógicas ousadas de raros (e em regra saudosos) professores, o objetivo primordial do ensino artístico, em nossa opinião, é o de proporcionar ao jovem aprendiz uma outra possibilidade de apreensão do conhecimento do mundo. Uma apreensão que se realize não só pela cognição preceptiva, mas essencialmente por uma apreensão e experimentação sensível próxima daquilo que o filósofo pragmatista norte-americano John Dewey definiu, nos longínquos anos 30 do século passado, na sua obra mais importante para os educadores de arte: “Art as Experience”,³ que se mantém, todavia, extraordinariamente atual. Um convite à experimentação sensível do mundo, daquilo que lhe é imanente por atributo próprio, ou daquilo que nele é marcado pela acção humana (boa ou... má), é aquilo para que uma obra de arte convida, independentemente do seu suporte ou da sua forma. Este processo implica o desenvolvimento de importantes interações com dimensões bio-psico-sociais da personalidade humana (Silva Santos, 2008: 14).

Efectivamente, desenvolver a capacidade de nos emocionarmos perante uma obra de arte, tentando, nalgumas vezes, refazer o processo criativo utilizado pelo artista, noutras procurando perceber as linhas de força e as pressões que cada época impõe a cada homem/mulher (e que os/as artistas tão bem sabem captar), parece-nos crucial para a aquisição de uma preparação emocional-afetiva que nos coloque, definitivamente, na esfera da pessoa humana à qual todos queremos pertencer.

Um(a) jovem que siga uma posterior carreira de engenheiro(a) ou advogado(a) ou uma qualquer profissão mais técnica, nunca vai ser o(a) mesmo(a) se for permeabilizado por uma educação artística de qualidade. Aliás, a qualidade de vida hoje, nas sociedades avançadas actuais, também se mede pela oferta de produtos e eventos culturais que uma

determinada sociedade consegue oferecer. Por conseguinte, o consumo cultural tende a ser, cada vez mais, o que determina o grau de desenvolvimento civilizacional que será tão evoluído quanto mais adequado e mais efectivo for o ensino artístico público que o alimenta.

À pergunta “*Se as artes se podem ensinar, então como ensinar?*”, algumas disciplinas como a História da Arte têm-nos dado respostas mais ou menos cabais, em particular quando, referindo-se a tempos históricos que definiremos como *modernos*, conseguem mais ou menos definir as biografias dos artistas e nelas situar os momentos de aprendizagem (formal ou informal) que foram fundamentais para uma posterior carreira de sucesso. A aprendizagem de Rafael, algures na Itália renascentista do século XV, na “oficina” do pai, corresponderá *grosso modo* à aprendizagem inicial familiar de Picasso (o seu pai também era um apaixonado pintor amador), algures sobre um cavalete de exteriores numa Espanha provinciana de finais de século XIX. Ambos “aprenderam” e a sua *genialidade*, que residia neles em potência, necessitou de um estímulo, de um “ambiente” para um aperfeiçoamento posterior. Todavia, nem sempre o processo foi tão linear.

A modernidade, que muitos historiadores dizem começar com o Renascimento, afirma, definitivamente, o artista como agente criador que, paulatinamente, se vai libertando dos esquemas de representação que marcaram rigidamente uma larga parte do período medieval. Giotto (1266-1337), e um pouco mais tarde Mantegna (1431-1506) e Ucello (1397-1475), e outros artistas como Leonardo de Vinci (1452-1519), Rafael (1483-1520) e Miguel Ângelo (1475-1564) convidam a uma nova visualidade que vai ser aperfeiçoada pelas gerações imediatas de artistas italianos. Nos séculos XV e XVI é essencialmente na oficina que se aprende. O pintor ganha a sua “carteira profissional” e o seu reconhecimento após anos de aprendizagem num ambiente oficial, onde as habilidades profissionais vão dos conhecimentos na preparação das superfícies, quer seja a nobre madeira (normalmente, tábuas de carvalho ou de castanho), a tela ou a própria parede preparada (rebocada com um preparado de gesso “a fresco”), aos conhecimentos alquímicos dos pigmentos e respetivos ligantes na preparação das tintas, até, definitivamente, ao traçado (“*debuxo*”) onde os mais talentosos da oficina começavam a destacar-se dos demais.

O estado e as suas figuras de poder (reis, imperadores, nobres, religiosos) cedo se apercebem da importância dos artistas para a fixação e representação histórica “para a

³ Art as Experience (1934) é a obra mais importante de John Dewey sobre estética elaborada originalmente para as suas conferências proferidas em Harvard em 1933 (existe uma versão traduzida para castelhano em 2008 pela Editora Paidós de Barcelona e conhecemos uma versão traduzida para português no Brasil pela Editora Martins Fontes.)

posteridade” das suas personagens-chave (as figuras do topo da pirâmide do poder) ou dos momentos heróicos em que os povos e os seus líderes (reis, imperadores e presidentes) sedimentaram e legitimaram o seu poder e a sua autonomia (batalhas decisivas, momentos declarativos etc.). A criação das Reais Academias de Belas Artes, em particular a partir do século XVIII, um pouco por toda a Europa, prende-se com a necessidade de aumentar os lugares de formação dos artistas, pintores e escultores necessários aos regimes – reinos e impérios –, de modo a fixarem-se esteticamente as *ações* dos seus principais atores, mas também como forma de afirmação de poder, aproveitando-se uma certa persuasão e eficácia contidas no modo visual de comunicação. Mais do que procurarem afirmar-se pelas grandes ações políticas, os imperadores espanhóis dos séculos XVII e XVIII precisam de se “mostrar”, de forma magnânime ou grandiloquente, aos seus contemporâneos, sentimento que, mais tarde, Napoleão segue e que, quer Diego Velasquez (1599-1660) antes e, agora, Jacques Louis David (1748-1825), exprimem nos telões gigantes onde são pintados quer a rendição de Breda⁴, quer a “coroação” de Napoleão⁵, pinturas bem emblemáticas da arte ao serviço do poder. Até à invenção da fotografia (nos meados do século XIX), a única tecnologia existente para representar o real com relativa fidelidade é a pintura a óleo ou a escultura, de preferência metálica (bronze fundido) pelo método da cera perdida após a realização do original em argila.

Nestes séculos, entalados entre a revolução renascentista e o início do século XX, é também a crescente constelação de figuras de segundo e terceiro plano, que povoam os areópagos decisórios, que empregam muitos artistas encomendando-lhes pinturas e esculturas alegóricas, bustos, retratos e quadros simbólicos referentes à sua posição e ao seu lugar na esfera do poder. Mas se, já no Renascimento, uma rica e emergente classe de comerciantes ousava fazer-se pintar, no norte da Europa, e em particular nas “democracias” dos Países Baixos, comerciantes, banqueiros e classes profissionais prestigiosas (como médicos, geógrafos, etc.) ficam sob a mira óptica e o talento de artistas como Rembrandt (1606-1669) e Vermeer (1632-1675). A arte, e a pintura em particular, democratizava-se finalmente nas personagens a representar, mas teria de esperar mais um século até que, nos meados do século XIX, artistas como

Courbet (1819-1877), Daumier (1808-1879) e Millet (1814-1875), entre outros, ousassem trazer “temas” tão díspares como o “trabalho”, ou um simples “funeral”, para a iconografia moderna das artes visuais.

As Academias europeias vão ser rapidamente copiadas pelas nações emergentes, nos meados e nos finais do século XIX, em particular nas Américas, que seguem, no essencial, o modelo fundacional das suas congéneres europeias e as práticas artísticas aí desenvolvidas. Também aqui a missão política e o papel memorialista são replicados, agora, sobre outras personagens heróicas consideradas como “libertadoras” das nações que emergiram com a derrocada dos impérios espanhol e português nas Américas.

A segunda metade do século XIX vai também conhecer a revolução industrial, na sua pujança após o arranque setecentista, com a máquina a vapor como ícone e o aparecimento e o crescimento das primeiras grandes cidades industriais. Surge uma nova estruturação social, com o crescimento de uma classe operária e trabalhadora que vai alimentar a voragem das fábricas e de um tempo que vai marcar, indelevelmente para sempre, a paisagem urbana e uma certa constituição mental coletiva europeia. Os sistemas políticos, democráticos ou não, então como hoje, começaram a pensar a Educação como uma determinada forma de conceção de futuro. A escola formará as gerações que farão funcionar uma sociedade que é tão complexa quanto crescentemente estruturada. Por meados do século XIX, sobretudo a partir das écoles francesas, adopta-se o modelo positivista da organização do conhecimento escolar por disciplinas, herdeiro do longínquo quadrivium medieval.

À época julgava-se ser esta a forma mais racional de se organizar e comunicar o conhecimento entre gerações. No entanto, ocorre hoje uma mudança significativa na juventude enquanto grupo social. Essa mudança ocorre ao mesmo tempo em que algumas disciplinas perdem força e outras novas ocupam o seu lugar. Várias novas áreas de conhecimento interpenetram-se e nascem a Bioquímica, a Biologia Molecular e outras disciplinas que não só desafiam o lugar purista das disciplinas que compõem estes binómios disciplinares como as obrigam a mudar de paradigma. Mudança essa que também pressiona a juventude contemporânea que a procura entender.

Atualmente, a par de uma visível crise económica, assistimos a uma espécie de *desordem cultural* que, afectando a adolescência contemporânea, cataliza e impulsiona o mercado que se vai tornando “a única força que

4 Pintado por volta de 1635 para decorar o novo palácio do Bom Retiro, nas cercanias de Madrid, é um telão de 367 x 307 centímetros, enaltecendo um dos maiores feitos militares espanhóis na guerra pela posse dos Países Baixos.

5 Pintado entre 1805 e 1807 na área espantosa de nove metros (!) e setenta e nove centímetros por seis metros e vinte e um centímetros, está exposto no Museu do Louvre, em Paris.



parece ser capaz de saber como hegemonizar vantajosamente a construção imaginária da juventude” (Barbero, 1997). É para esta juventude, relativamente anestesiada pela forma como funciona o mercado e os seus eficazes canais publicitários de persuasão, que se inventam artefactos crescentemente complexos, não só na tecnologia que incorporam, como também no status que induzem (telemóveis e ipods de última geração, etc.). Para esta juventude se mobiliza um mercado de oferta extraordinariamente diversificado que vai desde o material desportivo aos perfumes, das roupas e acessórios às viagens e ao lazer, onde se movimentam vários biliões de euros anualmente.

Existem hoje, segundo diversos autores de áreas das ciências humanas diversificadas, uma mudança de paradigma que estamos a experimentar já não só ao nível da reorganização disciplinar, assinalada atrás, mas também ao nível da relação do aprendiz com o objecto do conhecimento e com a forma de o conhecer/aprender.

A conhecida antropóloga Margaret Mead (1955 e 1971) questionou o papel do *futuro* na edificação dos projetos de vida, em particular, do projeto de vida dos jovens. Então, para construir uma cultura na qual o passado possa ser visto de forma útil e não como referência contrariante, devemos “resituar” o futuro colocando-o na nossa *vizinhança* corrente, de modo a que possa constituir-se como algo de que precisemos (para nossa assistência e protecção) se conseguirmos que ele possa facilmente emergir até à nossa existência quotidiana (Barbero, 1997). Mais até do que o *futuro*, que surge amiúde nos discursos político-pedagógicos que procuram justificar as reformas educativas, é sobretudo o presente que importa equacionar. Um presente que toma parte do quotidiano de cada jovem, interessando abordar a arte que nele é gerada, na perspectiva de se poder efectivamente apre(e)ndê-la ou, pelo menos, compreendê-la e senti-la.

Esta dicotomia passado-presente serviu a Margaret Mead (citada por Barbero, 1997: 476 e Braconnier & Marcelli, 2000: 43) para definir três tipos de culturas, que no fundo são as que marcam a relação do aprendiz com a instituição onde aprende, seja ela familiar, escolar, escolar-religiosa, a “rua”, o “clube”, ou o sítio de amigos do Facebook. É possível identificar assim, segundo Mead três culturas de aprendizagem:

– A cultura *pós-figurativa*, em que os jovens são instruídos pelos pais e pelos mais velhos. A sua essência reside num estilo de vida imutável e inextinguível;

– A cultura *co-figurativa* em que os adultos e os jovens

fazem a sua aprendizagem com os seus pares. Estes providenciam aos jovens modelos de comportamento social que lhes permitem modificar as suas relações com os seus pais;

– A cultura *pré-figurativa*, que se caracteriza essencialmente pelo facto do adulto aprender também com o jovem. Esta nova cultura ter-se-á iniciado por volta dos anos 60. O jovem substitui definitivamente (?) os pais pelos *pares* no processo de aprendizagem.

Se há exemplo mais prático deste último tipo de cultura ele encontra-se expresso na extrema facilidade com que os jovens aprendem a lidar com todos os aparatos tecnológicos (comandos de equipamentos electrónicos, telemóveis, ipods, computadores), ensinando frequentemente os seus pais a manejarem estes artefactos, símbolos de uma era digital que começa a ser implacável com modos de procedimento analógico que é o que caracteriza as gerações anteriores.

Distraída que está a escola tradicional desta mudança de paradigma de aprendizagem, é esta cultura, que Mead designa como pré-figurativa, a que mais nos interessa. Estabelece-se uma rutura geracional sem paralelo na história e Mead identifica uma mudança que está na génese do processo que leva à emergência deste tipo de cultura. Destaca o aparecimento de uma comunidade global na qual as pessoas de muitas e variadas culturas tradicionais “*migram pelo tempo*” tornando-se emigrantes que chegam a uma nova era.

Se, neste novo tempo, uns são movidos pelas condições de vida depauperadas dos seus países natais, outros chegam como refugiados, outros ainda como exilados, não é menos verdade que no exacto momento em que se escrevem estas palavras, outros sentem preocupantes mobilidades sociais inversas, depois de terem sido arrastados para situações de desemprego e de exclusão por força de uma crise impiedosa. Em comum, muitas destas pessoas, em particular os jovens, têm o facto de partilharem a mesma falta de modelos para fazerem face ao futuro.

“Este é apenas insinuado pelas histórias de ficção científica nas quais os jovens procuram situar as suas experiências espelhadas por habitantes de um mundo cuja heterogeneidade complexa já não pode sequer ser revelada pela natureza acessível do mundo impresso”

(Barbero, 1997: 476)

Então, a juventude já não depende dos adultos em questões de educação, pelo contrário, como habitantes do novo mundo tecno-cultural (bem caracterizado por Kerckhove, 1997) onde a vida se manifesta principalmente no écran (Mirzoeff, 1998

e 2001), tomam esse mundo de assalto para explorarem novas dimensões existenciais jamais experimentadas anteriormente. Ora, é esta heterogeneidade narrativa extremamente crítica que alimenta as novas formas de expressão artística e novas atitudes patentes no trabalho de artistas como Guetta e Banksy⁶, que se mostram a uma escala verdadeiramente global, para um público também definitivamente *planetário*, apoiados pelas novas tecnologias de comunicação, em particular a internet.

Assim, de acordo com Mead, os adolescentes da contemporaneidade não são uma mera *esperança do futuro*, antes pelo contrário, representam o ponto de emergência de uma nova cultura que, de certo modo, tanto rompe com as formas culturais baseadas na sabedoria e na memória das gerações mais velhas, como rompe com os referentes que ligavam os padrões de comportamento dos jovens aos dos seus pais, os quais, por sua vez, com algumas variações e adaptações, já os tinham recebido dos seus avós.

Então, esta deslocação cultural é caracterizada por Mead como uma ruptura que coloca obstáculos não só à compreensão dos adolescentes, como também dificulta uma consciencialização para a *urgência* de se procurarem pontos de contacto para fazer face a uma situação de não-comunicação que tende a agudizar-se e em relação à qual é preciso dar uma resposta educativa eficaz.

Meyrowitz (1992 e 1995), por sua vez, desenvolve uma linha de análise que se diferencia da de Mead ao considerar que, desde o século XVII até meados do século XX, os adultos sempre criaram os seus espaços intelectuais e comunicacionais que não foram partilhados com as crianças. Desta forma, todas as imagens que as crianças tiveram dos adultos foram *filtradas* e isso verificou-se especialmente nas imagens e ideias construídas que se expressaram nos livros infantis. Todavia, na última metade do século XX, esta separação de mundos (adulto e infanto-juvenil) tendeu a dissolver-se cada vez mais, em larga medida devido ao fenómeno televisivo (que veio a transformar a forma como a imagem é concebida) e ao modo e *timing* como nos chega até casa. Segundo Meyrowitz (1995), o que é revolucionário na televisão é a forma como permite aos jovens tornarem-se “*testemunhas contínuas*” do mundo dos adultos, desmantelando a separação (arduamente elaborada) entre a esfera adulta e a esfera infanto-juvenil (Mueller, 1998: 137). Segundo alguns dados, já com alguns anos, 70% dos jovens preferem ver

programas concebidos para adultos (Barbero, 1997).

Assim, enquanto os livros, em particular os livros escolares, falam de um mundo de lendas e de heróis, a televisão⁷, por seu lado, expõe continuamente a hipocrisia e a mentira, a corrupção e a violência que circunscrevem a vida adulta corrente. E já não surgem só sob o plano da ficção, os noticiários televisivos, apresentados no chamado horário nobre, estão plenos de exemplos. A falta de habilidade para resolver os conflitos trazidos pela televisão e as relações que instiga entre os mundos adulto e juvenil reconfigura radicalmente as relações entre os adolescentes e os adultos. O corolário também é a queda (ou a anulação) da autoridade parental (Lopes, 1996: 36-37), abalada igualmente pelo enfraquecimento (e, por vezes, até mesmo pela destruição) da tradicional estrutura patriarcal familiar, que ocorre, segundo muitos, devido às novas relações de trabalho⁸ e aos novos estilos de vida proporcionados.

A televisão (segundo Barbero, 1997, apoiando-se em Meyrowitz, 1995) “*interfere na hierarquia do processo de aprendizagem e deslocando as sequências de aprendizagem desloca as fronteiras entre razão e imaginação, ciência e informação, trabalho e divertimento*”. Portanto, ser adolescente num cenário de mudança social e cultural, é estar submerso por esta espécie de “desordem cultural” atrás aludida, que emerge, por um lado, a partir do enfraquecimento da família como unidade básica de controlo social, por outro, a partir de uma percepção descentrada, caótica e, por vezes, errónea, do quotidiano contemporâneo, em grande medida veiculada pelos mass media e pelas suas estratégias de controlo, explícitas ou dissimuladas.

Então, o que é novo na juventude contemporânea e o que tem uma presença bastante forte na sensibilidade adolescente é a percepção desconcertante e intensa que têm da profunda reorganização e (nova) socialização em curso dos modelos que lhes deveriam servir de guia. Numa altura em que os modelos dos próprios pais também já não lhes podem servir de referência e numa altura em que a escola já não se constitui como o único espaço legítimo de aprendizagem e o livro já não é visto como o elemento emblemático da cultura, existe pois uma adolescência à deriva, aquela que fez a transição de século e que hoje está a experimentar, enquanto

7 Uma das vantagens da televisão é que esta não exige um código de acesso complexo, enquanto o livro concebe as suas formas de controlo por detrás da complexidade dos temas e do vocabulário (Meyrowitz, 1995).

8 É exemplo o atual crescimento do número de mulheres que trabalham, o acentuado decréscimo de descendentes nas famílias, a separação entre sexo e reprodução, as mudanças nas relações entre casais, as mudanças nos papéis paternos e masculinos e a própria auto-percepção e emancipação feminina, absolutamente legítima (Cfr. Barbero, 1997; Sarlo, 1994; e Augé, 1995).

6 Sobre o trabalho extraordinariamente diversificado de Banksy consultar o seu website oficial em <http://www.banksy.co.uk>. O website oficial de Thierry Guetta também merece uma visita em <http://www.mrbrainwash.com/>, ambos online em 22 de Novembro de 2010.



“jovens adultos”, as agruras de uma crise económica sem precedentes.

É para esta sociedade cuja vida económica se encontra cercada e dominada por imposições (os malfadados “mercados”) externas à vontade democrática dos povos, que os artistas hoje “produzem”.

Enquanto uma maioria continua fiel aos princípios de pesquisa matérico-conceptual (a “arte pela arte”) que, diga-se em abono da verdade, são a matriz da chamada pedagogia artística do ensino superior em Portugal, não é menos verdade que temos assistido, nestes últimos anos, à emergência de um número significativo de artistas, homens e mulheres (sublinhe-se!), interessados em trabalhar sobre os hiatos por preencher entre o relacionamento entre as pessoas, sobre os espaços de ninguém, os não lugares, as práticas culturais anestésiantes e inebriantes (o hiperconsumo, as festas-limite “raves”) e um número significativo de assuntos, temas e práticas que hoje fazem parte das vivências mundanas contemporâneas, aquelas que, precisamente, fazem parte da (boa... ou má!) vida quotidiana dos alunos que “habitam” a escola e das suas famílias.

Estas novas narrativas que alimentam criticamente as novas práticas artísticas implicam, claro está, um novo olhar e até mesmo um recentramento dos objetivos, dos conteúdos e das competências a obter pelo aluno depois do trânsito e conseqüente somatório de práticas, experiências e conhecimentos obtidos no corpo disciplinar de qualquer licenciatura ou formação avançada do ensino superior artístico.

Portanto, se evoluir com uma *decalage* temporal assinalável relativamente àquilo que desejam e precisam de aprender os alunos já é mau, (como tem sido a “tradição reformista” escolar) muito pior será se a escola, os seus conteúdos e as suas práticas permanecerem imutáveis face às pressões vitais que cada época impõe. As desta época começamos agora a vislumbrar, ainda entre densa névoa, as suas configurações. Se a arte visual não conseguir suportar, como aliás tem sido o seu desígnio histórico, uma narrativa crítica potente, capaz de indicar ao indivíduo qual o “lugar” que deve ocupar, que “caminho” deverá seguir, então pouco interesse poderá ter para uma sociedade que terá que procurar novos caminhos criativos para se resgatar de uma espécie de destino predeterminado.

Está colocado assim à escola, desde os anos iniciais até aos anos universitários, o desafio de encontrar uma nova narrativa crítica que consiga resgatar a *dimensão humana* de

uma cultura que se tornou crescentemente tão tecnocrática quanto esquizofrênica, e pensar em formas artísticas – e metodologias críticas do seu ensino- que permitam aos jovens recuperar dela (cultura) aquilo que ainda é possível salvar. Sobretudo o que é possível recuperar entre os escombros de um tempo materialista, consumista e hedonista, que foi crescendo num período de superabundância, foi enquistando assustadoramente e que hoje se tem afigurado, para muitos, infelizmente, como a única forma de cultura, de existência e vivência societária.

Referências Bibliográficas

- AAVV (2010). "Professores" em *FCG Newsletter*, 4-7, http://www.gulbenkian.pt/media/files/FTP_files/NL/NL118/index.html (consultado a 5 -11-2010).
- Augé, M. (1995). *Hacia un Antropología de los Mundos Contemporáneos*. Barcelona: Gedisa.
- Barbero, J. M. (1997). *Teenagers as Social Agents*. Peace Review.
- Bonito-Oliva, A. (1992). *Super Arte. Luego*, 22, 3-19.
- Kerckhove, D. (1997). *A Pele da Cultura: Uma investigação sobre a nova realidade electrónica*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Lopes, J. L. (1996). *Tristes Escolas: Práticas Culturais Estudantis no Espaço Escolar Urbano*. Porto: Edições Afrontamento.
- Mead, M. (1955). *Childhood in Contemporary Cultures*. Chicago: University Press.
- Mead, M. (1971). *Cultura y Compromiso*. Buenos Aires: Granica.
- Meyrowitz, J. (1992). *No sense of Place*. New Hampshire: University Press.
- Meyrowitz, J. (1995). "La television et l'integration des enfants: La fin de secret des adultes" em *Reseaux*, 74.
- Mirzoeff, N. (1998). "What is visual culture?" em Nicholas Mirzoeff (Ed.), *The Visual Culture Reader*. Londres: Routledge, 3-13.
- Mirzoeff, N. (2001). *An Introduction to Visual Culture*. Londres: Routledge.
- Mitchell, W.J.T. (1994). *Picture Theory*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mitchell, W.J.T. (1995). *Interdisciplinarity and Visual Culture*. Art Bulletin, 4 (77).
- Mitchell, W.J.T. (1995a). "What is Visual Culture?" em I. Levin (Ed.), *Meaning in the Visual Arts: Views from the outside*. Princeton: Institute of Advanced Study, 207-217.
- Mueller, W. (1998). *Understanding Today's Youth Culture*. Wheaton: Tyndale House Publishers, Inc.
- Sarlo, B. (1994). *Escenas de la Vida Postmoderna*. Madrid: Ariel.
- Silva Santos, A. (2008). *Mediações Artístico-pedagógicas*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.