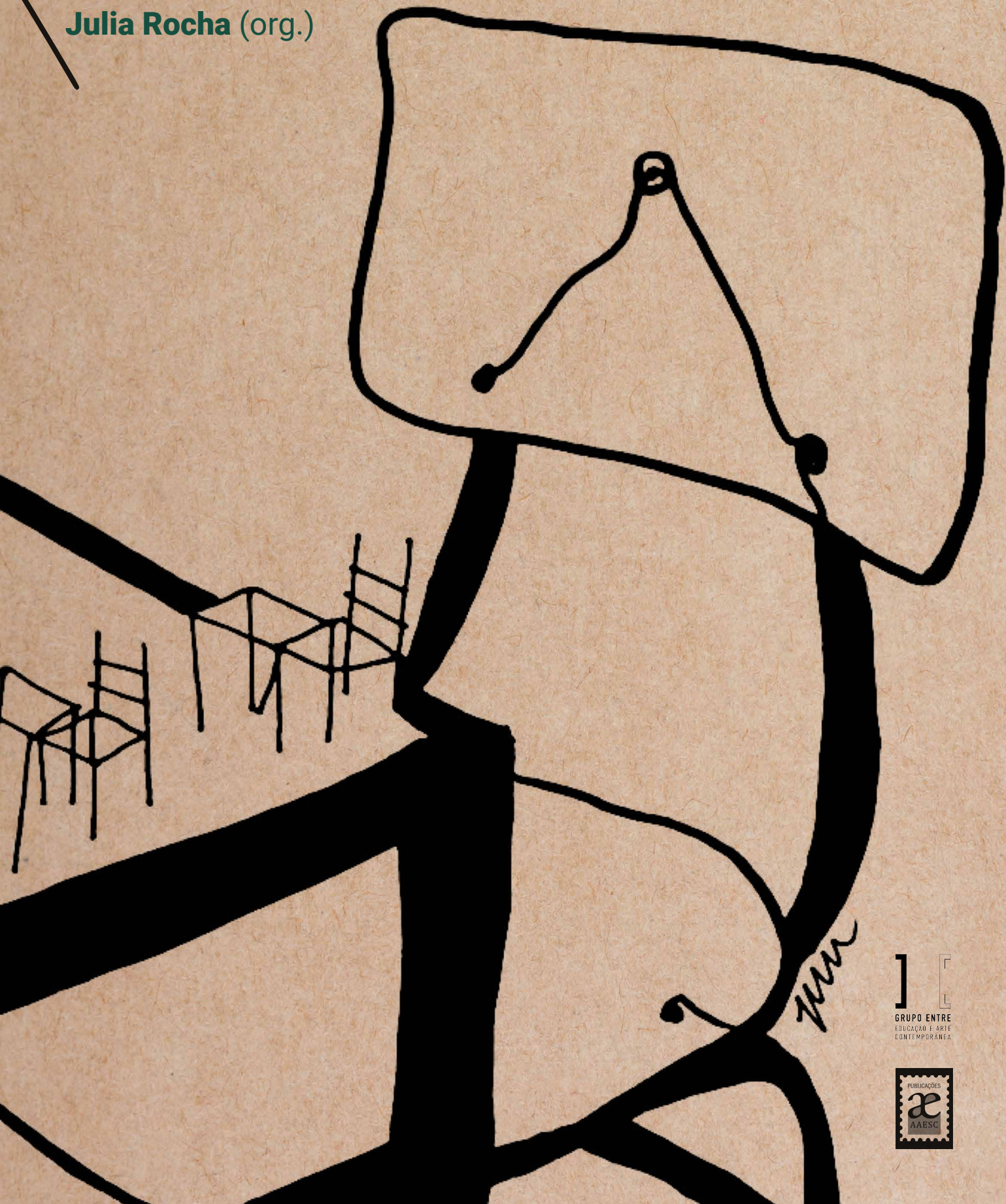


entre escritas

arte contemporânea,
pesquisa
e educação

Julia Rocha (org.)



11
GRUPO ENTRE
EDUCAÇÃO E ARTE
CONTEMPORÂNEA



Julia Rocha (org.)

Entre escritas - Arte contemporânea, pesquisa e educação

Grupo de Pesquisa Entre -
Educação e arte contemporânea

capa e imagens

Júlia Ramalho

diagramação

Loisih Aguiar



índice

PARTE 1

Ensino da arte na contemporaneidade, perspectivas metodológicas

- 14** Perspectivas metodológicas modernistas e contemporâneas do ensino da arte
Isabela Vieira Martins
- 32** Mediação cultural como prática pedagógica no ensino da arte
Julliana de Oliveira Amorim Gomes
- 53** O fazer no ensino da arte contemporânea
Julia Rocha; Clara Pitanga Rocha

PARTE 2

Relações com a imagem e a tecnologia

- 73** Não temos carros voadores, mas temos celulares com acesso à internet: Redes sociais na formação de arte/educadores
Helena Pereira Barboza
- 92** As relações dos jovens na contemporaneidade com a escola e as tecnologias digitais
Any Karoliny Wutke Souza
- 110** Arte/educação e publicidade - O poder das imagens na construção do marketing político
Ana Carolina Ribeiro Pimentel

PARTE 3

Arte contemporânea, poética e teoria

- 129** A influência do niilismo na arte contemporânea
Aline Maria Ferreira de Souza dos Reis
- 143** “Sirva-se”: Arte contemporânea como metodologia para a promoção dos direitos humanos no âmbito escolar
Geovanni Lima da Silva
- 156** A (in)visibilidade de artistas mulheres na história da arte
Raquel das Neves Coli

prólogo

Pesquisar para o ensino de arte: Um projeto para um coletivo

O Ensino de arte na contemporaneidade tem passado por diferentes situações desafiadoras, algumas delas referentes às condições de trabalho nas escolas e à falta de prioridade de investimentos públicos para a formação docente, inicial e continuada. Também temos o excesso de formações aligeiradas no modelo privado da Educação a Distância, mesmo que nosso Plano Nacional de Educação diga que a formação de professores é tarefa prioritária. Há, igualmente, falta de permissão das secretarias de educação para que professores e professoras desenvolvam sua formação continuada em nível de pós-graduação. Todas essas situações são problemas existentes e persistentes que atrasam a formação estética dos professores e professoras e, por consequência, dos estudantes.

Algumas reivindicações antigas sobrevivem, como a polivalência e a falta de sala ambiente e materiais de qualidade para ampliar a prática pedagógica, esses últimos que não definem um bom ensino de arte, mas auxiliam nesse processo, pois propiciam que os estudantes possam experimentar outras possibilidades de expressão. Mas, talvez os principais problemas dos professores de arte, assim como dos demais, sejam os baixos salários, carência na realização de concursos públicos e tempo livre remunerado para preparação de aulas.

Dados do projeto em rede Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Artes (2023) demonstram a realidade de precarização do trabalho docente a partir da análise de cerca de 800 questionários com professores de arte em todo o Brasil. A partir de trinta e cinco questões mapeamos um conjunto amplo de aspectos que afetam a atuação destes profissionais. Para além de apresentar esta pesquisa - que será feita em formato de livro, projeto que está no prelo, desenvolvido por um conjunto amplo de pesquisadoras brasileiras -, busca-se nessa apresentação problematizar a pesquisa como um dos aspectos que buscam chegar na essência das problemáticas, superando o senso comum e par-

tindo em direção a uma formação de uma consciência mais filosófica.

Tomando como base a premissa de que a pesquisa sozinha não transforma a realidade, mas que sem ela, tão pouco a atividade intelectual dos professores se amplia, percebemos, neste estudo organizado pelo grupo de pesquisa Entre - Educação e arte contemporânea, sobre a coordenação da profa. Julia Rocha, um salto na reflexão de outros aspectos referentes a atuação pedagógica em sala de aula a partir do eixo arte. A atuação dos professores, o uso das tecnologias, a relação museu-escola, a formação continuada, os conteúdos de arte, a arte contemporânea como um desafio que exige repertório, as imagens e seus usos em sala de aula, são alguns dos temas trabalhados pelas autoras e que propiciam uma leitura agradável, mas também que ampliam o repertório e o aprofundamento das problemáticas propostas.

Ao fazer a leitura dos estudos em questão, parte-se da compreensão de que as pesquisas que buscam avançar o pensamento sobre a arte e seu ensino não desconsideram uma percepção mais ampla da educação. No entanto, fazer pesquisa exige um aprofundamento, um mergulho da análise do objeto de estudo que nos obrigam a realizar recortes. Exige cercar o objetivo a ser investigado de forma cirúrgica, com vistas a desenvolver uma análise metódica de caráter teórico-prático, contrapondo, aliás uma falsa dicotomia de separar teoria e prática. Pensar que o fazer é um fim em si mesmo e que este possa prescindir de uma teoria, é um erro básico das pesquisas aligeiradas. Quanta teoria há no desenho, inclusive para superar as formas tradicionais de expressão desenhística. Quantas horas de estudo há em uma pesquisa sobre pintura ou mesmo estudos que se voltem para problemáticas da arte produzida na urbanidade.

Como aponta Isabela Vieira Martins (2023) no primeiro artigo desta coletânea, as metodologias de pesquisa não são neutras, as concepções de arte e seu ensino vão determinar tanto os objetos de pesquisa como a análise que se faz sobre os dados produzidos.

Deriva-se da contemporaneidade uma supervalorização do cotidiano, talvez um grande nicho de mercado, para um consumo desenfreado, fato que em si, poderia ser uma grande contribuição para a transformação da realidade, mas que nos toca pensar se essa reificação do cotidiano não nos leva a uma forma alienada de sobreviver na sociedade capitalista. O estudo do cotidiano poderia ser um ponto de partida a ser superado, nunca um ponto de chegada, pois o cotidiano

reúne uma grande mistura de senso comum, conhecimento científico, mítico, filosófico e artístico, que precisam ser refletidos, ressignificados.

Podemos dizer que o campo da arte em seu processo de transfiguração do cotidiano (VAZQUEZ, 1998)¹, conta com o processo criador, inventivo, imaginador do artista, que faz parte do mundo das artes. Já a educação e os sujeitos que vivenciam a realidade opressora da sociedade capitalista, vivem e operam em um mundo que os coloca em conflito e que gera desafios. Para a maioria deles a escola pública, é talvez, o único espaço de transformação dessa condição. E a arte como um conhecimento produzido ao longo da história da humanidade, muitas vezes ensinada de forma pouco crítica, pode propiciar a formação de uma consciência de si e do mundo. Mas, para efetivar essa transformação, os professores precisam acessar os estudos mais relevantes produzidos na academia e tornar-se mais humanos a partir deles, isto é, mais ricos de necessidades artísticas, filosóficas e científicas.

Por outro lado, precisamos destacar que muitos dos conteúdos produzidos pela humanidade não validados pelo pensamento dominante continuam excluídos da escola e muitas vezes quando inseridos no currículo servem para atender um tema em exaltação, algo momentâneo e não como a garantia do acesso a diferentes culturas, gêneros e épocas.

Vários programas e ações de governos democráticos têm contribuído para a aproximação entre escola e universidade. O programa de Iniciação a Docência, o PIBID e o programa de residência pedagógica, demonstram essas transformações. No entanto, precisam tornar-se mais massivos nas licenciaturas, como um componente de formação, para além dos estágios. Outrossim, programas como a iniciação científica e os próprios trabalhos de conclusão realizados nos cursos de licenciatura em artes, possibilitam a qualificação da formação de professores para a pesquisa, mas aí voltamos a nossa questão inicial, aquela das condições de trabalho. Da forma como as escolas públicas municipais e estaduais estão postas hoje, os professores da educação básica não acessam a pesquisa e lamentavelmente perdem esse potencial de análise da atuação no ensino de arte por meio da pesquisa.

É preciso ratificar que não estamos abordando uma visão de pesquisa voltada exclusivamente para o cotidiano da escola, para o saber fazer, mas para todo um contexto de produção da escola e de reflexão sobre o seu papel na sociedade

¹ VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. As idéias estéticas de Marx. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

contemporânea a partir da arte.

Confesso que o desafio que me foi proposto por Julia para escrever essa apresentação, inicialmente me causou um estranhamento, como falar sobre pesquisas com temas tão diferentes, inclusive a partir de correntes teóricas distintas? Assim, me coloquei no desafio de registrar aspectos que nos pareçam comuns, quase um código de ética do que seja ou não pesquisa em arte, ou melhor, sobre as pesquisas que se aninham nesse binômio arte-educação.

Aos leitores, desejo um profundo mergulho nestes estudos, pois tenho certeza, pois acompanho a trajetória da professora Julia, que é uma trilha de grande qualidade. Parabéns ao grupo de pesquisa Entre. Que este possa ser o primeiro de muitos livros que possam surgir.

Inverno de 2023

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

apresentação

O livro *Entre escritas - Arte contemporânea, pesquisa e educação* é uma coletânea de textos de pesquisadores do grupo Entre - Educação e arte contemporânea, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, vinculado ao CNPq, produzido com o objetivo de dar visibilidade para produções realizadas no âmbito da Ufes e em outras instituições representadas por componentes do Entre, ampliando as possibilidades de acesso às investigações produzidas nos campos da arte/educação e da arte. Sua publicação marca e celebra parte das pesquisas construídas ao longo dos nossos cinco anos de trabalho.

O grupo de pesquisa Entre iniciou suas atividades em 2018 como um coletivo de estudantes, professores, artistas e pesquisadores interessados em refletir sobre os encontros e fricções entre práticas educativas circunscritas na contemporaneidade, considerando perspectivas metodológicas e práticas de ensino análogas aos processos de criação do sistema da arte. Nesse caminho foram realizadas diferentes pesquisas e práticas, fundamentadas coletivamente no debate e nos encontros, constituindo o grupo Entre como um potente locus de formação.

A prática de compartilhar os textos e refletir sobre as diferentes perspectivas consideradas a partir de experiências construídas no campo da educação reverbera um exercício recorrente dentro do coletivo, de partilha, reflexão e diálogo, adotando como ponto de partida uma produção previamente construída. A elaboração deste livro instaura outro momento, de difusão dos percursos de investigação elaborados nas escolas, nos museus, nos espaços não formais, nas redes sociais e outros âmbitos do sistema da arte.

A pluralidade de temáticas desenvolvidas nos textos demarca as diferentes perspectivas de pesquisa abarcadas no nosso coletivo, pela amplitude dos processos formativos das artes visuais e pelas conexões estabelecidas nas linhas de investigação desenvolvidas dentro do grupo Entre. Os artigos permitem pensar a arte e o ensino da arte a partir de horizontes múltiplos, considerando análises de

experiências e construções teórico-práticas. Para além disso, também são estabelecidas nos textos interlocuções com outros campos, como sociologia e filosofia.

Muitas das reflexões aqui publicadas foram desenvolvidas por orientandas, com quem partilhei, durante seu período formativo da graduação em Licenciatura em Artes Visuais, parte do processo de construção da identidade docente e pesquisadora. Nesses caminhos das suas formações, tive o prazer de aprender sobre seus objetos de pesquisa, mas muito mais, sobre meu ofício como professora, construindo com cada uma delas, um fragmento do percurso formativo em parceria e colaboração.

Uma das contribuições presentes no livro, também fruto de parcerias de orientações realizadas no curso e fortalecidas no grupo, está no trabalho de Júlia Ramalho, artista e professora que ilustra a capa e as divisões das seções da nossa produção. Ao criar uma interlocução entre sua poética e os conteúdos aqui presentes, a artista traz materialidade para as pesquisas e articula parte das premissas do grupo, de repensar as margens e separações recorrentes entre arte e educação.

Refletindo sobre as articulações entre as pesquisas, o livro foi dividido em três partes que sistematizam as produções compartilhadas pelo coletivo de pesquisadores. A primeira delas trata do *Ensino da arte na contemporaneidade, perspectivas metodológicas*. A seção inicia com Isabela Vieira Martins refletindo sobre metodologia do ensino da arte, situando uma perspectiva contemporânea em comparação ao modelo modernista, comumente adotado e repetido nas escolas. Julliana de Oliveira Amorim Gomes apresenta uma experiência prática desenvolvida com estudantes do ensino médio para situar a mediação cultural a partir da sua perspectiva como professora de arte. Para encerrar essa primeira parte, Julia Rocha e Clara Pitanga Rocha discorrem sobre o fazer no ensino da arte contemporânea.

A segunda parte do livro trata das *Relações com a imagem e a tecnologia*, começando com a reflexão de Helena Pereira Barboza, que reflete sobre o potencial das redes sociais para a construção e ampliação de repertório visual. Na sequência, Any Karoliny Wutke Souza analisa a relação dos jovens com a escola e as tecnologias digitais na contemporaneidade. Enquanto Ana Carolina Ribeiro Pimentel examina a relação entre arte/educação e publicidade, tomando como estudo de caso comerciais produzidos como campanha política para pensar no poder formativo das imagens.

A terceira parte do livro compreende os textos que versam sobre *Arte contemporânea, poética e teoria*. Começa com a reflexão de Aline Maria Ferreira de Souza dos Reis, que pensa sobre a influência do niilismo na arte contemporânea. Prossegue com uma apresentação de Geovanni Lima da Silva sobre seu trabalho poético “Sirva-se”, em articulação com práticas escolares. Por fim, Raquel das Neves Coli analisa a (in)visibilidade de artistas mulheres na história da arte a partir de exposições realizadas com esse viés específico.

Esperamos que nosso livro potencialize a difusão das produções do grupo Entre e que as pesquisas publicadas possibilitam provocar novos questionamentos sobre as questões que mobilizam nossas práticas. Que estudantes, professores, pesquisadores e artistas encontrem nos textos novas perspectivas para refletir sobre os encontros e distanciamentos entre arte contemporânea e educação.

Julia Rocha



PARTE 1

Ensino da arte na contemporaneidade, perspectivas metodológicas

Perspectivas metodológicas modernistas e contemporâneas do ensino da arte

Isabela Vieira Martins¹

O presente artigo busca compreender a importância de como a escolha de uma corrente metodológica reflete questões trazidas pelo tempo contemporâneo e como as especificidades que envolvem a produção artística contemporânea podem adentrar o campo educativo. Desse modo, problematiza as metodologias que perpetuam um ensino rígido e cronológico da arte e convida a ampliar o repertório de ensino para desenhar uma metodologia que englobe também questões pertencentes à contemporaneidade. Em referência à reflexão proposta, embasou-se em Acaso e Megías (2017), Efland (2005), Pascual e Lanau (2018) e outras referências, sob as quais se desenvolveram análises sobre a diversidade das linguagens que envolvem a arte contemporânea e o espaço que esta ocupa nos planejamentos de professores de Artes Visuais.²

arte/educação

arte contemporânea

metodologia

contemporaneidade

¹ Licenciada em Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Bolsista de Iniciação Científica 2019-2020, com o projeto Arte Contemporânea no contexto escolar - Aproximações com arte/educadores do Ensino Fundamental. Tem interesse na área de arte/educação e arte contemporânea. Atualmente é professora da escola de Ensino Médio de rede privada no município da Serra (ES), estudante de Mestrado Profissional em Educação na UFES e faz parte do Grupo de Pesquisa Entre - Educação e arte contemporânea (CE/UFES). Contato: isabelavima@gmail.com

*Na educação de hoje, o peso do
imaginário do passado não permite
que a construção do presente avance.*
María Acaso; Clara Megías, 2017, p. 62

A educação é um processo atravessado pelas relações do seu tempo, não devendo fixar-se em parâmetros previamente estabelecidos que não façam sentido para os sujeitos daquele período. Em oposição a essa questão, passamos por uma escola que continuamente perpetua arquiteturas, propósitos didáticos e construções metodológicas fundadas em sua gênese. Com isso, intenciona-se, primeiro, defender que o papel da educação se constrói na necessidade de tornar as práticas cotidianas e os conhecimentos já adquiridos por gerações anteriores em ensinamentos para serem estudados e perpassados para as gerações futuras; contudo, também se pretende ampliar a percepção da escola, tornando-a uma instituição que reflite as concepções do período em que vivemos.

Dessa forma, compreende-se que muito do que se ensina provém das experiências construídas e do que foi vivido, tornando a educação um reflexo do tempo e do contexto em que se situa. Assim, também deve ser considerado o tempo em que se vive, para que o ensino não se prenda às estruturas educativas apropriadas ao tempo passado, mas estejam atualizadas de acordo com as questões que tangenciam e atravessam o campo da educação, tornando-a permeável às implicações da cultura e dos sujeitos que a produzem. Nessa perspectiva, depreende-se a necessidade e importância de abordar não só os períodos antecessores, legitimados e conceituados da história, como também os períodos atuais determinados pela incerteza e impermanência de conceitos, visto que a realidade contemporânea está ainda em elaboração.

Os autores, Andrea de Pascual e David Lanau (2018, p. 22), demarcam que, antes, o pensamento crítico não era um propósito

² Este artigo é parte do trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Arte Visuais, com o título: "Transversalidades entre arte contemporânea e educação: Contexto histórico e aproximações com o contexto escolar", orientado pela Profa. Dra. Julia Rocha, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

para ser alcançado na educação. Para eles, as práticas educativas adotadas no passado, e que se encontram ainda vigentes, perpetuam a padronização de pensamento e enaltecem o processo coercitivo e censurado ante ao processo de emancipação do estudante. Uma vez não dando abertura para as mudanças sociais, culturais e científicas, não se dá também possibilidade de vivenciar novas experiências e relações ou engendrar novos conhecimentos, limitando assim o próprio desenvolvimento de ideias e pensamentos. Pascual e Lanau (2018, p. 22) afirmam que, na escola tradicional:

Ação e pensamento crítico não eram competências a serem desenvolvidas; o aprendizado era baseado em conhecimentos que não eram gerados por nós mesmos, mas que já eram construídos de fora, eram conhecimentos importados e organizados por meio de grandes histórias escritas por outros, metanarrativas. Isso colocou nossas particularidades, interesses e capacidades fora da 'normalidade', forçando-os a se adaptar e a se submeter a um padrão fictício.

Essa questão do distanciamento em relação às fontes e do estudo por meio das metanarrativas também se encontra nos processos do ensino de arte. Enquanto, hoje, um dos propósitos da arte/educação é o de ensinar sobre as produções sociais e culturais ao longo da história da humanidade, objetivos esses também atrelados à história da arte e à história da construção das imagens. No passado, educava-se por meio de uma narrativa distante, dominante e alienada dos processos artísticos e culturais do contexto. Assim, considera-se que são urgentes as mudanças no processo de ensino, revendo as práticas na arte/educação para que elas estejam afinadas com as características do tempo vivido, tanto em termos de conteúdo quanto de metodologia.

Imersa nessa perspectiva, a arte é — assim como anteriormente referenciada a educação — atribuída ao tempo em detrimento do contexto, uma vez que não há como se desvincular das influências do passado, que são como espelhos que guiam e embasam as narrativas do presente. Referindo-se à conexão entre arte e educação, Pascual e Lanau (2018, p. 32) afirmam que: “O caminho da arte e da educação são dois caminhos que se cruzam em um espaço onde se contempla a hibridização, a complexidade e o questionamento das ordens e

formas de fazer estabelecidas”. Desse modo, este artigo analisa como a escolha da metodologia na esfera artístico/educativa está vinculada aos processos que cercam as práticas sociais, demarcando a importância do ensino da arte de contemplar todos os conteúdos da história da arte, inclusive as manifestações e linguagens da arte contemporânea.

A definição da arte contemporânea consiste em um processo em aberto, relativo à atualidade, isto é, relativo ao movimento e fluxo contínuo e esvaído de tempo. Portanto, explicar suas linguagens e manifestações conceituais, poéticas, políticas e desenvolver atividades baseadas nas produções artísticas da contemporaneidade significa explicar uma ideia aberta à oscilações. Como explicar um conteúdo sem desfecho e que parece se metamorfosear? É de se notar que professores sentem dificuldade e insegurança de construir um estudo dessa temática com os alunos.

Em oposição a esse possível receio por parte dos arte/educadores de abordar o recorte da produção artística contemporânea como conteúdo, segundo Marina Menezes (2007, p. 1004), é propriamente sua ausência de certezas que faz a arte contemporânea ampliar as experiências relacionais e fomentar o pensamento crítico. O estranhamento relativo a essa arte é a premissa estratégica para conduzir uma discussão, uma reflexão.

Diante do paradoxo do campo de incertezas ou da potencialidade do contexto em construção, este texto direciona-se para uma defesa da arte contemporânea efetivamente entrar na prática docente de professores da educação básica. No primeiro ponto, serão tratadas diferenças entre um ensino artístico pautado nas visões modernistas e contemporâneas; em sequência, será apresentada uma reflexão da prática educativa repensando a pedagogia e a didática em sala de aula em diálogo com discussões colocadas pelo próprio campo da arte e, para concluir, serão apresentadas as potencialidades de uma metodologia contemporânea que reverbere as mudanças indicadas no contexto da própria arte.

Uma análise em metodologias pós-modernas

A escola e as práticas educativas, quando conectadas com o sistema de concepções culturais, conscientizam-se de propostas pedagógicas mais intrínsecas à realidade; o que significa que os assuntos levados à sala de aula, hoje, aproximam-se com a vida exterior da escola e com o contexto contemporâneo do século XXI. Imersa nessa questão, com a finalidade de se atingir objetivos que abrangem o contexto social e político — e, conseqüentemente, o campo da arte na contemporaneidade —, a metodologia construtivista surge como um modelo pedagógico com tendências mais atualizadas e com amplitude de temas, contextos e conteúdos, abarcando não somente as imagens do domínio da arte, mas também imagens que compõem o campo da cultura visual.

Nos anos 80, o ensino construtivista foi disseminado nas escolas brasileiras. Foi esse o período em que a LDB 9394/96 determinou que a Arte seria componente curricular obrigatório, definindo os PCNs de Arte e dividindo-os em quatro linguagens: artes visuais, dança, música e teatro (IAVELBERG, 2003). Com o propósito de assumir maior organização e dinamização, muitos arte/educadores passaram a trabalhar sob perspectivas que reexaminavam a relação substancial entre o que se ensina e como se ensina. Nessa visão, o eixo para uma aprendizagem significativa em arte estava na ideia de que “o conhecimento existente na aprendizagem exerce uma poderosa influência em como se adquire novo conhecimento” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 72).

Para um melhor entendimento do modelo construtivista, Rafael Floréz Ochoa (1994) diz que se orienta e recomenda aos professores: permitir que os alunos participem ativamente das aulas, ao ponto de eles ensinarem a matéria tanto quanto o professor; fazer perguntas sem se prender a uma resposta antes; centrar em algum assunto para poder aprofundar nele; aproximar o ensino de conteúdo e práticas nas ações cotidianas dos alunos; instigar o estudante a procurar por si mesmo respostas ou soluções para o problema em questão e é essencial que a pergunta feita no início da atividade seja refeita durante

e na finalização da prática, para que haja esclarecimento, significado e questionamento por parte dos alunos. A partir dessas proposições e respeitando as fases do processo de ensino e aprendizagem, o aluno compreenderá o que estuda e saberá expressar as ideias e pensamentos conquistados por ele mesmo (GUZMÁN, 2012, p. 54).

Uma outra metodologia também voltada para a emancipação do aluno e ampliação de seus conhecimentos é a do multiculturalismo. O currículo multicultural se baseia no conceito de diversidade cultural, pois se entende que cada comunidade se constitui de heterogeneidade social e pluralidade de crenças e costumes. As diretrizes do multiculturalismo sustentam os princípios de igualdade, independente da raça, do gênero, da classe social, da orientação sexual e de muitas outras dimensões que pretendem formatar e padronizar um pensamento excludente. Dentro do ensino da arte, a perspectiva do multiculturalismo foi trazida por Ivone Mendes Richter a partir da corrente britânica de Rachel Mason.

As características do currículo multicultural, segundo Guzmán (2012, p. 55-56), conectam-se com a contemporaneidade e, por sua vez, com a arte contemporânea, podendo ser apontadas em três dimensões: espacial, temporal e humana. Na primeira dimensão, reconhece-se que os indivíduos vêm de lugares distintos, dessa forma as obras de arte apresentadas para os alunos reúnem produções artísticas de várias nacionalidades. Na segunda dimensão, compreende-se a relação entre a arte e a realidade social, isto posto, é importante apresentar a historicidade da arte de cada época e cada contexto para um melhor entendimento da arte atual. Por último, a terceira dimensão indica a perspectiva ampliada de educação, por meio da qual se entende que o conhecimento em arte é aberto às subjetividades dos indivíduos e baseado nas relações de sociabilidade.

É importante destacar que uma metodologia que contemple assuntos relacionados à cultura é fundamental para o desenvolvimento de um pensamento crítico. Compreende-se a cultura como um fenômeno variado, contendo múltiplas linhas e entrelinhas a favor dos panoramas culturais e mercadológicos. Assim, um currículo que le-

gitima uma prática questionadora frente a uma proposta que induz à aculturação e dominação de pensamento único e alicerçado à lógica do mercado, propõe um ensino de contra-narrativas, desvendando o cenário real e desfazendo narrativas “que conferem autoridade a alguns grupos em detrimento de outros” (EFLAND, 2005, p. 177).

Das dissonâncias entre as visões educativas moderna e pós-moderna, confere-se que, na modernidade, o ensino de um progresso histórico linear correspondia ao progresso da civilização, uma vez que cada novo período e estilo artístico superaria, em teoria e expressão, o estilo que o antecede. Da mesma forma que, com o desenvolvimento de uma sociedade, o evolucionismo que se analisava nas novas descobertas científicas e intelectuais era equiparado aos diferentes movimentos artísticos (GUZMÁN, 2012, p. 58). Enquanto, em uma educação artística pós-moderna, a concepção de linearidade ligada à de evolução é rejeitada, posto que o ensino cronológico da história converge a um condicionamento histórico e social, construído nas bases de um sistema de privilégios e meritocracias, portanto, opressivo e desigual. Dessa forma, depara-se com várias situações na sociedade que não são progressistas, pelo contrário, são retrocessos hierarquizantes.

Outra questão desfavorável à ideia de evolução associada à escola é a de que esta se relaciona com produtividade e resultados, o que deixa subentendida uma visão de mercado, dado que quanto mais se produz, mais se é recompensado, mais se torna lucrativo o negócio. Nessa relação, subentende-se também a exclusão de indivíduos mais desfavorecidos socialmente, dado que, no contexto brasileiro, a marginalização e invisibilidade é imputada aos indivíduos que são diminuídos pela dominância social, econômica, racial e de gênero, dentre outras formas de discriminação. Portanto, os alunos que alcançam as medidas de eficiência são vistos como prodígios e merecem receber investimento, apoio e regalias, pois presume-se a competência de dar lucros ao mercado futuro. Nesse sistema, os alunos que não alcançam as metas são negligenciados, excluídos e desfavorecidos de uma educação de qualidade, sendo submetidos a

um ensino punitivo e pouco auxiliado. Isso se reforça com os exames classificatórios e com a diferenciação no acesso aos sistemas públicos escolares.

No pensamento de ensino moderno, busca-se um estilo universal de ideias, de crenças e de etnias, velando as manifestações de outras origens e culturas, ou considerando-as como primitivas ou exóticas e adequando-as às ideias consideradas mais exemplares e modelares em erudição e em estética. Contrário a essa concepção, o ensino pós-moderno compreende a pluralidade de culturas e a necessidade de conhecer e aprender múltiplas leituras e produções advindas de diferentes regionalidades (EFLAND, 2005, p. 180).

Por fim, uma característica evidenciada na perspectiva moderna de ensino é que esta desconsidera e descarta os conjuntos de saberes conquistados pelos antepassados para engendrar novos saberes e chegar a resultados apressados e desmedidos, sustentando a ideia de progresso na sociedade (EFLAND, 2005, p. 179). No entanto, antagonicamente à ideia progressista do ensino moderno, percebe-se o bloqueio de uma vertente contemporânea. Isso significa que, apesar da educação moderna rejeitar conhecimentos do passado, como supramencionado por Guzmán, uma perspectiva contemporânea é rejeitada da mesma forma que os conhecimentos antigos. Ou seja, apesar de nova, a perspectiva contemporânea é também recebida com dificuldades e entraves.

Já em uma perspectiva pós-moderna, percebe-se que a herança deixada pela geração ascendente está disponível para uso e apropriação de novas produções, vendo o tempo como constituinte de convenções elaboradas ao longo da história da humanidade, que podem ser integradas ao ensino e aprendizagem dos estudantes. Em concordância, Guzmán (2012, p. 58) afirma que uma das características do pós-modernismo é a versatilidade, na medida em que promove “a apropriação de elementos históricos [que] respondem a um interesse acentuado na integração do passado e do presente”.

Em suma, uma arte/educação baseada na visão moderna propõe a padronização de narrativas enraizadas nas concepções de um grupo

hegemônico euro-americano, o que significa impor universalidade cultural e tendências estilísticas e lógicas de interesses neoliberais. Mas uma arte/educação pós-moderna também apresenta um ponto desfavorável por ser abrangente demais em questões pertinentes à vida e, portanto, às pessoas e seus ativismos sociais. Nesse sentido, Efland (2005, p. 178) expressa:

A arte-educação baseada numa definição pós-modernista está, potencialmente, conectada ao resto da vida, porém não tendo limites entre a arte e o contexto social maior ao qual ela pertence, torna-se bastante difícil escolher o que deve ser estudado. A pluralidade diáfana das formas artísticas é uma fonte de confusão tanto para aqueles que fazem o currículo como para os estudantes.

Em contraste, deve-se perceber que as práticas educativas estão conectadas com as artes no seu determinado contexto e tempo histórico, caso contrário, o ensino de um ideário do passado, ou seja, o ensino de algo que era vigente conforme os conceitos do passado, não permitirá uma construção de conhecimento no presente. Em vista disso, Efland (2005, p. 182) questiona: “Qual era o propósito da arte quando o modernismo prevaleceu e quais são os seus propósitos agora?”.

Nessa dimensão da contemporaneidade, os modelos adotados antes não funcionam, porque novas perspectivas metodológicas sugerem outras relações entre os sujeitos. Por exemplo, o sistema pós-internet impulsiona a construção de interconectividade na realidade e na virtualidade, adotando estratégias tecnológicas de comunicação e informação. Com isso, evidencia-se a necessidade de repensar o ensino da arte, reformular didáticas, ampliar conteúdos, contemplar a diversidade e valorizar o processo, ressignificando-o perante o resultado e o produto final.

Repensando práticas

Sob esse entendimento, assinala-se o repensar de práticas em três categorias: a primeira categoria condiz com a inclusão das temáticas artísticas contemporâneas em todas as séries de ensino,

apresentando as relações que se estabelecem nas manifestações e linguagens artísticas vinculadas ao objeto do cotidiano e a desmaterialidade; a segunda categoria confere que a arte contemporânea denota imbricamentos com outros campos da vida e está constantemente desvinculada do ideal de beleza e, por fim, a terceira refere-se a inclusão das abordagens étnico-raciais e de gênero como tema equiparado à contemporaneidade e, portanto, à arte e metodologia contemporânea.

A primeira categoria analisa que desenvolver trabalhos referentes às produções contemporâneas significa desmantelar o protagonismo das linguagens tradicionais (pintura, escultura, desenho) para promover trabalhos que explorem objetos do cotidiano. A arte contemporânea quebra o sistema constituído por um grupo hegemônico, que legitima o que é arte e o que não é. Atribuir ao objeto do cotidiano o caráter de obra de arte gera desconforto e negacionismo. Mas isso evidencia julgamentos que ainda estão arraigados nos paradigmas da beleza, do belo (OLIVEIRA; FREITAG, 2008, p. 121).

Referente a essa questão de desconstruir pensamentos e julgamentos do passado, Acaso e Megías (2017, p. 75) compreendem que faz mais sentido um ensino que se aproxime da realidade para uma melhor assimilação de conteúdos e construção de pensamento:

Vamos dar uma olhada e analisar nossas vidas, cheias de tecnologia, poliéster, cenouras transgênicas, plásticos infinitos. Os materiais que compõem essa realidade são completamente diferentes dos anos sessenta; portanto, para ser honesto, as representações artísticas atuais devem levá-los em consideração.

A materialidade em um projeto artístico contemporâneo condiz com a ideia de que qualquer material (físico ou virtual) e qualquer experiência podem ser empregados à criação contemporânea, porque o que vai defini-la não será o material em si, mas o conceito dado para ela e a importância do processo de realização da atividade diante da estigmatização de gerar resultados e produtos (ACASO; MEGÍAS, 2017, p. 75).

Destarte, as manifestações artísticas contemporâneas perpassam por critérios da imaterialidade: nas elaborações de linguagens artísticas da performance ou da arte relacional, dando destaque ao uso do corpo; na videoarte, dando ênfase ao uso de recursos tecnológicos; na proposta de ações reflexivas que acontecem apenas no campo das ideias e na instalação ou ready-made, referindo-se às questões espaciais, conceituais e relacionais do campo artístico. Em síntese, o objeto não precisa ser desprezado, ele vem acompanhado de ideias, e a importância do processo deve ser explicitada.

Enfim, o entendimento das práticas educativas contemporâneas é o de que não se objetiva a reificação de pensamento, nem a produção de objeto na finalização das atividades e dos projetos. Porque o que importa é a aprendizagem e o decurso demandado por ela e, não, avaliações de desempenho e resoluções de problemas. Deve-se a essa percepção atribuir o diário de processos e a imaterialidade como características da arte contemporânea e que podem ser associadas em processos educativos (ACASO; MEGÍAS, 2017, p. 75).

Em seguimento às categorias, a segunda está relacionada aos discursos que a arte estabelece na atualidade e nas afinidades com as produções culturais e midiáticas. Ressalta-se a relevância de trabalhar as produções artísticas contemporâneas não só com os estudantes mais velhos, mas com os mais novos também. As crianças estão, como todos os viventes no mundo-imagem (ACASO, 2009), muito inseridas em um mundo imagético e virtual, em que se busca identificação e consonâncias com a vida, portanto, fomentando a construção de uma identidade que reverbera as discussões relacionadas à cultura visual e à virtualidade.

A esse respeito, Marilda Oliveira e Vanessa Freitag (2008, p. 126) consideram a necessidade do preparo docente em virtude dos paradigmas contemporâneos, uma vez que os indivíduos pertencentes à geração mais recente estão inseridos em rearranjos relacionais diferentes dos anteriores em padrões comportamentais, de consumo

e de visualidade.

Ainda na perspectiva da aproximação da linguagem visual do estudante e de interfaces com outras áreas, Acaso (2009, p. 17) explica que o campo da arte é rodeado de manifestações que não são especificamente da arte, mas que pertencem às artes visuais, pois englobam áreas da música, da literatura, da dança, da publicidade, entre outras.

(...) porque se constata que, na época em que vivemos, as artes visuais constituem apenas uma parte dos mundos visuais que nos rodeiam: publicidade, objetos decorativos, imagens recreativas (cinema, videogames, desenho em quadrinhos, etc.) são algumas das tipologias de representações visuais que nos rodeiam e que fazem com que esta área educacional abarque muito mais do que o que se chama de artes visuais e entre de forma plena no que se denomina cultura visual.

Em vista disso, Acaso (2009, p. 34) propõe uma mudança das correntes pedagógicas a fim de integrar o impacto que a “hiperlinguagem visual”, presentificada em uma sociedade do “hiperconsumo”, tem sobre os alunos. Dessa forma, ensina-se que o imbricamento entre a esfera das artes e da cultura visual é uma área de conhecimento que reivindica a formação de saberes; isto é, aprender a pensar criticamente requer dar significado às informações e saber sintetizá-las.

Nessa difusão entre a realidade e o “mundo-imagem”, a tirania da beleza, marcada na educação modernista, repercute na educação contemporânea. A hegemonia do estereótipo de beleza é vista como uma convenção social culturalmente intencionada à uniformização global e à especulação mercadológica. Acaso e Megías (2017, p. 78) compreendem que, de certa maneira, o formalismo e a destreza de técnicas estão vinculados ao contrato esteticista ideário estabelecido por grupos dominantes, que lucram diante do almejo da autoimagem e da expectativa de inserção social. Dessa forma, o “mundo-imagem” se reverbera como produto, como uma mercadoria para o “consumo-mundo” (ACASO, 2009, p. 28).

A terceira categoria que alude à reconsideração de se adotar

uma prática metodológica mais coerente a esse tempo é a de integração das relações étnico-raciais e discussões de gênero. Desenvolver esse assunto é defender uma educação integradora de raças, crenças, culturas e de gêneros e propor uma nova atitude às narrativas históricas acobertadas por um legado colonialista. As especificidades de um coletivo, de uma comunidade, deveriam ser estudados com afinco, para que uma postura de legitimidade e respeito tomem lugar de modelos estereotipados e tendenciosos de juízos de valor preconcebidos.

As temáticas étnico-raciais estão correlacionadas à arte contemporânea, visto que uma característica do período é a de incorporar as micronarrativas em suas obras e manifestações artísticas, contestando e problematizando interpretações únicas e rígidas imputadas por um sistema social segregacional. Legitima-se uma postura aprofundada e atualizada em conhecimentos multiplurais, para elaboração de produções artísticas e conteúdos em que a pluralidade seja devidamente contemplada (MENEZES, 2007, p. 1008).

Por último, para uma paridade ainda mais específica com o ensino das abordagens artísticas na contemporaneidade, questiona-se os tópicos de linearidade de conteúdos, a conduta do professor de subverter um currículo marcado por uma postura formalista e a transposição didática relacionada ao modelo de ensinar apreendido pelo docente em sua época de formação no ensino básico.

As tendências pedagógicas do passado fundamentaram a perspectiva linear de ensino e aprendizagem. Segundo Efland (2005, p. 178), a relação de vanguarda determina a concepção do progresso, à medida que os artistas mudam de um movimento artístico para outro, eles progridem. Como supramencionado nas relações entre uma educação artística moderna e pós-moderna, a narrativa modernista de ensino emoldura o mundo sob uma visão evolutiva, e isso se reflete na arte/educação de modo a organizar cronologicamente os conteúdos, “sutilmente sugerindo que os desenvolvimentos posteriores são melhores do que anteriores”.

Como entendido e explicado por Pascual e Lanau (2018, p. 66), ser um professor desobediente é oportunizar a pluralidade de processos, de poéticas e de experimentações; é mostrar estar diante de uma pedagogia que estimula o sentimento de querer aprender do aluno, de buscar respostas e conhecimento. Deve-se esclarecer que buscar por respostas não é necessariamente encontrá-las, mas assumir o intuito e o compromisso de emancipar o aluno, de instigá-lo a investigar, a questionar e a pensar criticamente. Nessa perspectiva de subverter os paradigmas curriculares tradicionais — isto é, romper com as ideias de ensino modernistas de cronologia histórica, estética formalista e universalidade cultural — e incorporar a participação ativa do aluno, estabelece-se uma relação com a arte contemporânea e com uma metodologia contemporânea.

Para Pascual e Lanau (2018, p. 20), é preciso pensar um currículo escolar que integre a alfabetização visual para que os alunos aprendam a problematizar a realidade hiperconsumista e capitalista do mundo atual e saibam desenvolver um pensamento mais complexo para o ensino da arte. A saturação visual em ênfase na vida cotidiana diagnostica a necessidade de saber analisar criticamente uma imagem. Dessa forma, ensinar a leitura de imagens é um processo a ser vivenciado em sala de aula. As experiências proporcionadas no ambiente escolar podem ser plurais e abertas, a fim de integrar conteúdos das mais diversas abordagens e possibilitar uma construção de um caminho novo a ser trilhado com os estudantes.

Em vista disso, desvincular-se do método e das atividades aprendidos na época da formação básica prefigura-se como um desafio. As experiências em prática na sala de aula, oportunizadas pelo estágio supervisionado na formação superior, são insuficientes para dominar uma desenvoltura pedagógica mais contemporânea a partir da efetivação da profissão. Dessa forma, o professor repete a metodologia que teve na sua formação inicial, fundamentada em princípios modernistas de ensino. Torna-se, então, um desafio para os professores conseguir ensinar de forma diferente da que foram ensinados; isso significa, de certa forma, perder todo o referencial de atuação

docente em sala de aula. Como reconfigurar a prática, se os modelos nos quais se basearam a aprendizagem foram todos tradicionais? Nesse entendimento, sobre espelhar a prática que foi absorvida como referência quando o professor era estudante, António Nóvoa (2007, p. 16) constata:

A formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão. Este é um enorme desafio para a profissão, se quisermos aprender a fazer de outro modo. Da maneira que é difícil mudar de práticas para práticas de outro tipo, o caminho contrário é muito difícil de fazer.

A respeito de todas essas questões que foram demarcadas significativas para a integração dos conteúdos da arte contemporânea e seus desdobramentos da cultura visual pós-moderna, a seguir, será sintetizada a relevância de se adotar uma metodologia contemporânea que contemple todas essas especificidades.

Possibilidades para pensar uma metodologia contemporânea

A conceituação de uma metodologia nos permite entender os processos de aprendizagem, visando saber como articulá-los no sistema educacional. Em uma metodologia contemporânea no campo do ensino da arte, entende-se que os critérios a serem usados na prática pedagógica são menos relacionados à conduta e estigmatização do aluno e mais ligados à aprendizagem de conhecimentos do campo da arte — conteúdos e práticas —, como também da territorialidade social e realidade da sala de aula. Essas características apontam para uma ruptura com a pedagogia tradicional, na qual, a principal característica estava na transmissão de conhecimentos, ou seja, o professor só “depositava” conteúdos, sem que houvessem trocas, conversas, pensamento crítico ou aproximações com as realidades dos alunos.

Nessa dimensão comparativa de metodologias, para Nóvoa (2007, p. 6), a metodologia moderna, ainda que mais atenta aos estudantes, está fundamentada nas ciências psicológicas de desenvol-

vimento de Jean Piaget, desse modo, precisa de reelaboração e de constante atualização na contemporaneidade. Segundo Nóvoa (2007, p. 7), a educação precisa ter como entendimento central atender aos parâmetros atuais de ciência e sociabilidade, mas em alerta ao discernimento entre o conceito de escola e de espaço público para que não assuma missões e responsabilidades que sufocam a educação e saturam docentes e discentes.

Defendo hoje uma escola centrada na aprendizagem. Defendo mais: uma separação, difícil de se fazer na realidade, entre o conceito de escola e o conceito de espaço público da educação. Esses conceitos estão neste momento confundidos. A educação é feita na escola, formal e informal, a educação escolar e não-escolar, as atividades livres, lúdicas, tempos livres. Há uma grande confusão, porque a escola “transbordou”, assumiu muitas missões, de tal maneira que os dois conceitos estão hoje quase confundidos.

Nessa tangente, Nóvoa (2007, p. 7) defende a necessidade de uma escola mais centrada na aprendizagem e menos relacionada às instituições sociais — espaços também de formar e integrar cidadãos de uma sociedade, como: família, trabalho, igreja e Estado —, que fazem com que a escola assuma perspectivas a fim de atender às concepções de cada uma dessas organizações sociais. A escola, por sua vez, também é uma instituição que não deveria ser pressionada a prestar serviços às outras instituições com a finalidade de serem passados preceitos de cunho religioso, comunitarista, político ou econômico. Reagindo às tendências de coação, a escola é um espaço onde se institui uma sociedade — e não ao contrário —, é um espaço de desenvolver consciência crítica e autonomia. Desse modo, dismantelar essa conduta impositiva e de precarização da instituição de ensino e, portanto, do magistério, é mais um desafio a ser notado.

A fim de apresentar uma contraproposta à escola com excessivas missões e voluntarismos, repara-se a inviabilidade de se distanciar dos paradigmas externos à escola, uma vez que o contexto cultural é dominado pela linguagem visual, o que influencia diretamente na dinâmica de ensino e convívio — principalmente dos estudantes—, uma vez que o espaço escolar é contextualizado pelos alunos. Mas,

evidentemente, ressalta-se a possibilidade de restringir o amontoado de deliberações sociais como responsabilidade do âmbito escolar. Assim, desobrigar a escola de assumir papéis adversos viabiliza um cenário de ensino que se centra na aprendizagem, no aluno e, portanto, na escolha metodológica ligada às práticas culturais da realidade contemporânea.

Imersa nessa situação, dissertar sobre metodologia contemporânea é referir-se a um espaço aberto e complexo de aprendizagem, em que não se segue instruções, receitas, métodos, mas se desdobra em questionar os sistemas de poder e suas respectivas investidas de padronização de pensamento na educação, como também incorpora a pluralidade de leituras e interpretações: a diversidade cultural, territorial, racial, entre outras dimensões. A visão mercadológica na educação tem efeito de mostrar que os interesses políticos e econômicos se sobrepujam continuamente sobre os interesses educacionais. Porém, o princípio do setor educacional é fundamentado em considerar os alunos em suas mais diversas alteridades e de formar pensadores críticos imersos em um sistema social hierarquizante.

Devido às mudanças históricas, dando destaque aos avanços comunicacionais e tecnológicos, é compreensível conceitualizar novamente as práticas de ensino das artes e suas linguagens, visto que estas devem se equiparar ao panorama atual e, sobretudo, às discussões do campo educacional. Um ensino que se restrinja ao fazer artístico e não incremente o pensamento, o questionamento e o diálogo não concretiza a formação do aluno e não a configura como reflexo das práticas construídas socialmente.

Uma metodologia contemporânea assume como pensamento o enfoque às práticas que favorecem as representações desse tempo e à reflexão das narrativas do tempo passado. Esse entendimento vincula-se ao conceito de contemporâneo proposto por Osborne (2016), em que os tempos presente e passado coexistem de modo a exemplificar a projeção disjuntiva de unidade, isto é, o respaldo de sínteses que se imbricam, que se atravessam. O que significa, dessa forma, aproximar o aluno das realidades sociais, políticas, culturais

e midiáticas, como também possibilitar o exercício do dissenso à narrativas legitimadas e ancoradas.

Uma metodologia contemporânea não nega as narrativas do passado, nem rejeita os movimentos artísticos, pelo contrário, ela é herdeira do processo acumulativo construído pelas gerações que a antecederam e utiliza esses processos e concepções para o exercício de revisão dos contextos e conceitos, no intuito de não adotar um modelo pragmático e desatualizado de ensino. A característica de atualidade e interconectividade são como rotas de aproximações educativas, pois espelham a personalidade coletiva e individual da vida cotidiana.

Referências

ACASO, María. MEGÍAS, Clara. **Art thinking** - Cómo el arte puede transformar la educación, Barcelona: Paidós educación, 2017.

_____. **La educación artística no son manualidades**: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual. Madrid; Editora Catarata, 2009.

EFLAND, Arthur. Cultura, Sociedade, Arte e Educação num mundo Pós-Moderno. In: GUINSBURG, J.; BARBOSA, Ana Mae. **O pós-modernismo**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2005.

GUZMÁN, Letícia Flores. **Herramientas innovadoras en la educación artística** - Metodologías actuales para la formación del profesorado de Primaria. 2012. Tese (Doutorado em Didática e Expressão Plástica). Universidad Complutense de Madrid, Espanha, 2012.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IABELBERG, R. **Para gostar de aprender arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MENEZES, Marina Pereira de. A arte contemporânea como fundamento para o ensino de artes. **Anais do 16º Encontro da Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas**: Dinâmicas epistemológicas em artes visuais; 24 a 28 de setembro de 2007; Florianópolis. Florianópolis: ANPAP, 2007.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sindicato dos professores de São Paulo - Sinpro-SP, 2007.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; FREITAG, Vanessa. A produção contemporânea como espaço de conflito no ensino de artes. In: MARTINS, Raimundo (org.). **Visualidade e educação**. Goiânia: FUNAPE, 2008.

PASCUAL, Andrea de; LANAU, David. **El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace)**: Reflexiones a partir de una conversación de Luis Camnitzer y María Acaso. Madrid: Catarata, 2018.

Mediação cultural como prática pedagógica no ensino da arte

Julliana de Oliveira Amorim Gomes¹

Este texto apresenta inquietações advindas da minha experiência profissional enquanto professora de Arte em uma escola localizada no bairro Ponta da Fruta, no município de Vila Velha, que foi meu local de trabalho e pesquisa durante o ano letivo de 2019. A área central e norteadora é o ensino da arte, tendo como foco a mediação cultural enquanto prática pedagógica no ensino da Arte. Dessa forma, apresento as seguintes provocações: de que forma arte/educadores podem colaborar para a formação e ampliação do repertório cultural e artístico dos seus alunos? Como as saídas do espaço escolar e as conexões com outras instituições podem ampliar a minha relação e a dos meus educandos com a arte? Refletindo sobre a mediação cultural como prática pedagógica, referencio-me em Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque (2012), Valéria Peixoto de Alencar (2008), Julia Rocha (2015) e Erick Orloski (2015) e, na sistematização do trabalho pedagógico do professor no ensino da arte, busco embasamento em Maria Filismina de Rezende Ferraz e Maria Heloísa Corrêa de Toledo Fusari (2009) e Rosa Iavelberg (2003)².

mediação cultural

escola

arte/educação

cultura

¹ Professora especialista da Educação Básica na Prefeitura Municipal de Vila Velha e na Prefeitura Municipal de Vitória, Espírito Santo, Brasil. Bacharel em Arte Plástica e Licenciada em Arte Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo, UFES. Participa do Grupo de Pesquisa Entre - Educação e arte contemporânea (CE/UFES) e do Coletivo de professores, educadores, artistas e pesquisadores Laboratório de Educação Museal (LEM). Realiza pesquisa sobre o ensino da Arte, arte contemporânea, mediação cultural e antirracismo escolar. E-mail:jullianaamorim4@gmail.com

Professores mediadores

Ao longo dos anos em que leciono, percebi que o que motiva minha prática no ensino da Arte é organizar pequenas expedições exploratórias com os alunos, que partem inicialmente do território escolar, exploram seu entorno, visitam patrimônios históricos, galerias e museus, retornando para a sala de aula e reverberando, no espaço escolar, as vivências que essas viagens culturais nos proporcionaram. Debruçando-me sobre a mediação cultural no ensino da arte, constatei que essa temática, pensada a partir do olhar dos arte/educadores sobre a sua prática escolar, ainda é pouco relatada ou pouco difundida entre os docentes e estudantes do campo.

Em minha prática docente, considero fundamental o aprender uns com os outros, mas propiciar esses momentos de interação requer pensar e formular junto com meus educandos as ações escolares para a realização da mediação cultural. Uma pergunta que sempre fazem para mim é: “A gente vai poder sair professora?”. É compreensível a ansiedade por vivenciarmos nossas saídas pedagógicas, afinal, as aulas moldadas em uma rotina de no máximo 60 minutos, que mudam apenas ao toque de um sinal sonoro, contribuem para uma aprendizagem escolar pouco atrativa. Contudo, provocada por essa pergunta recorrente e pelo anseio dos estudantes em ampliar o espaço de aprendizagem para além da sala de aula, existem questões que me incomodam e me provocam no meu exercício de docência, tais como: de que forma arte/educadores podem colaborar para a formação e ampliação do repertório cultural e artístico dos seus alunos? Como as saídas do espaço escolar e as conexões com outras institui-

2 Este artigo é parte do trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Arte Visuais, com o título: “A mediação cultural como prática pedagógica: O ensino de arte na EEEFM Judith da Silva Góes Coutinho”, orientado pela Profa. Dra. Julia Rocha, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

ções podem ampliar a minha relação e a dos meus educandos com a arte?

Para responder as questões que mobilizam e inquietam minha prática, busquei investigar as potencialidades da mediação cultural e as suas contribuições na formação do repertório estético, artístico e cultural dos educandos das séries 1ªM01, 1ªM02, 1ªM03, 2ªM01, 2ªM02, 3ªM01 e 3ªM02, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, Judith da Silva Góes Coutinho, localizada no Balneário de Ponta da Fruta, no município de Vila Velha, estado do Espírito Santo. Sendo assim, durante o ano letivo de 2019, foram realizadas entrevistas e questionários investigativos com os estudantes e mediadores culturais de espaços expositivos.

Ao iniciar o ano letivo, foi realizado um diagnóstico prévio acerca das vivências e experimentações artísticas dos educandos. Ficou constatado que essas turmas eram compostas por estudantes oriundos de nossa escola e por outros que vieram de escolas municipais e/ou de outros estados. Sendo assim, os grupos atendidos eram bastante heterogêneos e com diferentes vivências artísticas no ensino da arte. Importante ressaltar que, com relação à aprendizagem, todas as turmas analisadas me reportaram que, durante o ensino fundamental I e II, não experienciaram o fazer artístico e tampouco realizaram visitas mediadas, justificando assim o meu interesse pela pesquisa da mediação cultural enquanto prática pedagógica de ensino nessa unidade escolar.

São diversos os textos que trazem um olhar sobre ações de mediação cultural em museus e/ou galerias de arte, ressaltando a sua relevância para essas instituições culturais e os agentes nelas envolvidos, mas, no que tange ao espaço escolar, escutando e dando voz aos seus partícipes, existem poucos registros. Não que a prática não exista. De fato o público escolar, com seus professores, têm se colocado com frequência em espaços expositivos ou explorando patrimônios cultu-

rais do seu bairro e entorno, mas os registros dos professores da educação básica, refletindo, estruturando e analisando dados sobre suas ações sobre a mediação cultural no ensino da arte ainda parecem ter sido pouco expostos enquanto pesquisa acadêmica. Martins e Picosque (2012, p. 25) definem:

O termo “mediação”, segundo o dicionário, significa o ato ou efeito de mediar. É uma intervenção, um intermédio. Juridicamente, o termo é empregado para processos pacíficos de acerto de conflitos internacionais onde a sugestão é sugerida e não imposta. Envolve assim dois polos que dialogam através de um terceiro, um mediador, um mediano, o que ou aquele que executa os desígnios de intermédio. Estes desígnios estão em nosso foco, na mediação entre a produção artística e o fruidor, buscando a fruição-ação ou efeito de fruir.

Esse aspecto jurídico que sugere conciliação e diálogo também faz parte do contexto empregado para a mediação em arte, no qual a prática dialógica deve fazer parte dos momentos de apreciação estética, em que somos acompanhados pelos mediadores culturais que ali se colocam, estimulando as interpretações da obra, incentivando os comentários e apresentando informações. Dessa forma, eles estabelecem trocas com os visitantes e compartilham os interesses despertados durante a vivência artística. Estar em contato, aproximar-se e criar experiências estéticas com a arte faz parte das atividades voltadas para a mediação cultural.

Em meu processo docente, considero essencial que meus alunos tenham contato com a arte, seja em espaços institucionalizados ou não, ou seja, desejo que experimentem transitar nos campos da arte e da cultura por meio da mediação cultural elencada a partir da escola, promovendo saídas pedagógicas que alterem a rotina escolar e levando o educando a estabelecer uma vivência que relacione os conteúdos curriculares com o conhecimento cultural e artístico da nossa sociedade. Dessa forma, coloco-me como mediadora da experiência dos estudantes no contato com a

arte, vendo não somente o educador de museus e espaços culturais como mediador, mas também o arte/educador que atua nos espaços formais de educação.

Existe, na Educação Básica, uma modalidade de público que necessita ser estimulada a ter encontros com a arte, já que a possibilidade de se apropriarem desse conhecimento, muitas vezes, só será oportunizada por meio das saídas pedagógicas articuladas nas escolas. É de suma importância fortalecer, nos estudantes, o sentimento de pertencimento, uma vez que são as vivências artísticas e práticas culturais que atribuem sentido e significado ao mundo natural e social por meio do encantamento, do questionamento e da exploração do meio.

Em função disto, entendo que o trabalho de um educador/mediador, tanto na escola quanto num museu, busca – ou deveria buscar – estimular este processo ativo, consciente e dialogal em seus respectivos estudantes/espectadores. E se pensarmos no ensino de arte – formal, não-formal e informal – para a população de uma forma geral, sem a preocupação e/ou função primeira da formação de artistas e/ou profissionais das artes, não seria o grande objetivo justamente a formação de “espectadores reconstrutores”? (ORLOSKI, 2015, p. 83)

A reconstrução da obra pelo espectador perpassa pela apropriação que ele faz dela, ou seja, é necessário, como pondera Orloski, que o acesso à cultura e à arte seja mais democratizado, para que exista o diálogo entre o estudante/espectador e as obras a partir de seu próprio repertório construído. Para estimular esse processo ativo, a escola se torna um potencial agente facilitador, e o professor assume o papel de motivador, mediador e propositor dessa proposta de ensino. No processo educativo, o professor pesquisador, reflexivo e mediador tem o desafio de construir novas alternativas pedagógicas, propondo aventuras e novas descobertas, ampliando seu espaço de docência, pois:

Pensar no docente como um mediador cultural é pensar também em mais um dos saberes para sua constituição docente e, conseqüentemente, pensar nas contribuições que essa ação trará para o campo da educação e da formação humana. Compreendemos, dessa forma, que não é somente o professor responsável por esse processo, mas

sim que ele é mais um mediador dessa relação. (CARVALHO et al., 2015, p. 25725)

Carvalho et al. ampliam o papel do professor quando pensam a mediação cultural como um saber da docência, destacando as contribuições que essa ação trará para a formação humana. Iavelberg (2003, p. 77) também afirma que “Fazer a mediação entre o público e a obra é ensinar arte [...]” e assim destaca a importância do professor enquanto mediador dessa relação de aprendizagem dentro do ensino da arte. Considera-se, portanto, que as propostas de mediação cultural que partem das escolas promovidas pelo professor de arte buscam a quebra desse paradigma do distanciamento dos equipamentos culturais.

Conexão pedagógica para a mediação cultural

Bem, sabemos que existe um planejamento pedagógico que deve estruturar as ações do professor, mas se faz necessário primeiramente que a escola o apoie e, principalmente, que autorize a sua saída com os alunos. Tudo precisa ser bem elaborado, planejado e apresentado para a equipe pedagógica e de gestão escolar. Dessa forma, é indicado que seja elaborado um projeto justificando os motivos e objetivos pretendidos ao se realizar essa atividade. Muitas vezes me é sugerido: “elabore um projetinho professora”. No entanto, planejar uma atividade em ambientes fora da escola requer mais que apenas um “projetinho”, as ideias para a realização dessas saídas pedagógicas, por vezes, surgem a partir de um questionamento levantado em sala de aula. Também pode ser a realização de um projeto escolar ou, simplesmente, a abertura de uma exposição artística.

Para Maria Filismina de Rezende Ferraz e Maria Heloísa Corrêa de Toledo Fusari (2009, p. 150), “Ensinar a fazer e a apreciar a arte, portanto, requer a preparação e sistematização do trabalho pedagógico, que se faz por intermédio de atuações didáticas bem planejadas, desenvolvidas, registradas tanto em seu processo como também nos resultados”. Considerando no ensino da arte a possibilidade de

promovermos o desenvolvimento estético dos alunos, a preparação para a concretização de uma aula de campo ou saída pedagógica é um processo que requer organização, compromisso e disposição por parte do professor. Esse processo pode se estender por meses de planejamentos de ações e pesquisas para se estabelecer um itinerário de visita. Nessa conexão escola/espços expositivos é preciso acontecer uma parceria, pois:

O saber é construído coletivamente, mas mediado pela figura do professor, que conhece os repertórios dos seus estudantes e também pela figura do mediador, que tem um domínio teórico do que está exposto no museu. Os processos desenvolvidos durante a visita se baseiam nestas trocas entre o que cada sujeito tem para acrescentar, problematizar ou questionar a partir do que foi dito pelo outro. (ROCHA, 2015, p. 182)

Assim, analisamos com Rocha (2015) e Ferraz e Fusari (2009) a importância do papel do professor que, na compreensão dos repertórios artísticos dos seus estudantes, poderá criar estratégias para realização da mediação artística escolar, destacando também a importância das trocas entre sujeitos.

Algumas justificativas para não realizar visitas mediadas com alunos ocorrem devido ao medo pela responsabilidade de sair com as turmas, à mudança na rotina escolar ou, até mesmo, ao receio em experimentar outras práticas de ensino. É interessante ressaltar que a organização interna da escola colabora muitas vezes para que as visitas mediadas não aconteçam. O processo demanda tempo, é moroso e, em muitos momentos, desgastante. Diante dessas barreiras existentes, faz-se necessário estabelecer, a princípio, um diálogo institucional de planejamento com a equipe pedagógica para realização da visita, o que muitas vezes demanda uma negociação, um planejamento massivo e a superação de um processo burocrático.

Esse processo pode soar como cansativo e, devido aos diversos empecilhos, é compreensível que muitos professores não consigam efetivamente sair das escolas com seus alunos. Existem importantes decisões que precisam ser tomadas para estabelecer estratégias de saída escolar. Dentre elas, podemos citar: selecionar as turmas parti-

cipantes ou até mesmo quais alunos poderão sair da escola; providenciar o transporte e a merenda escolar; analisar, no calendário letivo, a semana de provas; organizar o horário especial de aula (por vezes negociando com colegas professores a troca de aulas e turmas); providenciar um funcionário para auxiliar a professora e acompanhar a turma na saída pedagógica; preparar os bilhetes de autorização dos responsáveis e, posteriormente, conferir se todos os estudantes estão em posse destes.

Além dessa sistematização de funções, é pertinente demarcar também a etapa de preparação enquanto professora, que envolve visitar o espaço antecipadamente, dialogar com os núcleos de educação das instituições ou órgãos responsáveis pela recepção dos públicos e desenvolver projeto que relacione os conteúdos trabalhados em sala de aula com as temáticas dos espaços e exposições (questão comumente apresentada por parte das equipes de coordenação escolar). Esse outro conjunto de etapas evidencia o quanto a saída do espaço escolar e a valorização da vivência da mediação cultural representa um desvio da prática automatizada e alienante da ação docente a que acabamos submetidos pela sobrecarga de trabalho.

Esse processo está dividido em momentos de ações que foram programadas para serem desenvolvidos durante o trimestre, tais como: visita prévia ao local, elaboração de uma proposição escolar, realização de visita cultural e conclusão das ações pedagógicas na escola no retorno. São as ações que faço para aproximar e trazer para os meus educandos reflexões sobre a arte, de forma a sensibilizá-los para a fruição e apreciação artística. Para representar o meu itinerário enquanto educadora, elaborei um breve roteiro de planejamento escolar contendo as etapas das ações pedagógicas que foram realizadas durante o desenvolvimento desta pesquisa, estruturando o desenvolvimento de uma conexão pedagógica para a mediação cultural, são elas: 1ª, escolher o tema a pesquisa; 2ª selecionar questões e hipóteses a respeito do tema escolhido; 3ª, fazer um estudo de exposições artísticas e/ou patrimônios históricos e culturais que poderão propiciar uma experiência estética a partir da temática trabalhada; 4ª, re-

alizer reunião pedagógica para agendamento das datas de visitaço, conciliando a agenda da instituiço com o calendário e horário escolar; 5ª, preparar e entregar os bilhetes escolares com autorizao de saída; 6ª realizar a aula de campo/visitaço/apreciaço estética; 7ª, retornar para a escola e concretizar as proposiçoes de atividades artísticas, refletir e analisar a arte como produtora histórica e cultural e 8ª, realizar a exposiço de trabalhos e confecço do portfólio de arte com as açoes que resultaram da experiêcia de apreciaço artística por meio da mediaço cultural e avaliaço da aprendizagem escolar.

As etapas elaboradas evidenciam todo processo que professores precisam realizar e a que, no decorrer da pesquisa, precisei recorrer para que fosse possível ocorrer a mediaço cultural com meus alunos.

A Mediaço cultural no projeto “Raízes negras na escola”

Na EEEFM Judith da Silva Góes Coutinho pude observar uma carêcia em relaço ao repertório cultural, sobretudo na valorizaço identitária negra no ambiente escolar. Sendo assim, no início do ano letivo de 2019, incluí, no meu planejamento de ensino, desenvolver um projeto escolar que promovesse açoes culturais, baseadas na Lei 11.645/2008, referentes à história e à cultura afro-brasileira e dos povos indígenas. Foram agentes motivadores desse projeto escolar: refletir sobre a intolerância e o preconceito social e reconhecer a cultura africana e indígena como elementos primordiais na formação histórico-cultural brasileira. Incomodava-me perceber a permanência de poucos estudantes negros na escola e saber que as condições sociais e materiais que ocasionam situações de pobreza e de extrema pobreza colocavam nossos estudantes em situações nas quais era necessário, muitas vezes, que eles escolhessem entre estudar ou trabalhar.

Na escola presenciei situações nas quais esses alunos eram culpabilizados e responsabilizados pelo fracasso escolar por sua pobreza e por sua condição social. Sendo incentivados, inclusive, a pro-

curarem, em outra escola, o ensino noturno da Educação de Jovens e Adultos – EJA, para não prejudicarem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB daquela unidade de ensino. Senti que era preciso desenvolver ações de intervenção pedagógica para construir e reconstruir a autoestima desses estudantes e que elas deveriam existir dentro do ambiente escolar através de práticas voltadas principalmente para aqueles que são vitimados por adversidades cotidianas que os levam à vulnerabilidade.

O projeto “Raízes negras na escola” surgiu a partir desse diagnóstico e foi elaborado de forma participativa em parceria com os professores da área de códigos e linguagens e com os alunos do Ensino Médio, construindo, de forma conjunta, as ações pedagógicas. Foram realizadas aulas expositivas dialogadas com recursos audiovisuais, nas quais ressaltamos a valorização da identidade capixaba permeada pelas heranças das culturas indígenas e negras, utilizando a sala de informática para exibição de vídeos para contextualização histórica, reflexão temática e a apreciação estética.

As aulas práticas buscaram valorizar o processo de criação e a experimentação de diferentes materiais, abordando a temática fortalecemos o respeito às diversidades. As turmas foram participativas e interessadas e se sentiram envolvidas em atividades nas quais puderam desenvolver ações que promoveram debates que visavam a combater práticas racistas e discriminatórias difundidas no cotidiano escolar. Nesse contexto, a realização da visita mediada propunha uma ação para encorajar a ampliação do conhecimento sobre a temática, ressignificando esses conhecimentos adquiridos. Fazendo o acompanhamento no site do Museu Vale, tive conhecimento de que aconteceria a exposição “O Brasil que merece o Brasil”, de Walter Firmo.

A temática da exposição se conectava perfeitamente com o projeto escolar que estava em andamento, portanto, inscrevi-me no workshop da exposição e consegui agendar a visita para os meus alunos. Utilizei a mediação cultural como uma ação que estimulasse os meus estudantes, através da fruição artística, a valorizar a cultura dos povos africanos trazidos à força para o Brasil. Buscando as concep-

ções de Martins (2012, p. 26), de que “A obra de arte nos obriga a rever nossos próprios conceitos, nos leva a pensar. Uma obra de arte nos faz ver através de outras perspectivas, pontos de vista diversos”, considere que, através dessa visita, as obras de arte possibilitariam, para meus alunos negros, a construção de um novo olhar sobre si e seria importante provocar, nesses alunos, através da arte, uma nova perspectiva de valorização identitária.

Depois de cumprir o roteiro de planejamento escolar contendo as etapas das ações pedagógicas para realizar a aula de campo, na manhã do dia 30 de agosto de 2019, fomos ao Museu Vale visitar a exposição do artista Walter Firmo. Paula Porta, curadora da exposição, assim a descreveu:

Esta exposição se apresenta como um reconhecimento. Faz uma dupla homenagem: ao povo negro do Brasil e a uma de suas figuras brilhantes, um dos maiores fotógrafos do país. A extensa obra de Walter Firmo – que começa no fotojornalismo e vai trilhando muitos caminhos, sempre de forma instigante – pode ser desfrutada sob diferentes aspectos. Mas o veio principal dessa preciosa mina de imagens é aquele dedicado à negritude. A arte, a elegância, a beleza, os saberes, a empatia, a atitude, a tradição do negro emocionam o fotógrafo, que fez de sua obra a contínua exaltação de um povo. A cor abusada, a luz intensa ou os olhos que brilham no escuro, as cenas espontâneas ou construídas e a beleza de suas imagens produzem em nós uma sensação de euforia. Captam muitos significados. Impossível ficar indiferente a uma fotografia de Walter Firmo. (CENTRO CULTURAL VALE MARANHÃO, 2018, p. 7)

A mediação cultural nesse aspecto estava sendo promovida para provocar e conectar os estudantes com obras que estivessem abordando a valorização da sua identidade para a composição histórica, artística e cultural brasileira, de forma a trazer para a realidade dos nossos estudantes negros esse sentimento de pertencimento. O intuito desse projeto era desenvolver ações e debates que buscassem combater práticas racistas e discriminatórias no ambiente escolar, valorizando as raízes negras de sua origem africana negada e destituída de valor afetivo e cultural. Além de promover o contato com memórias afetivas, destacando, para os estudantes, a ressignificação do ser negro, elegendo o espaço escolar como local de reflexão e de debate

acerca do racismo estrutural vigente em nossa sociedade.

No dia da aula de campo, os estudantes estavam eufóricos e ansiosos, mas, quando saímos da Ponta da Fruta, essa sensação se estremeceu, visto que o tempo estava chuvoso e que isso poderia atrapalhar a sessão de fotos que eles estavam organizando para realizarem no local. Todos queriam fazer suas *selfies* ou fotos em grupos para postagem em suas redes sociais – ponto que se conectava com a valorização da autoestima e das questões identitárias, que eram objetivos da visita. A maioria nunca havia ido ao Museu Vale, apenas tinha visto, em nossa escola, os vídeos e fotos sobre o local que lhes foram apresentados por mim. Para nossa surpresa, ao chegarmos ao local, o sol apareceu. Desembarcamos e fomos em direção à Maria-Fumaça, uma locomotiva original a vapor de 1945. A reação deles foi de muita surpresa, empolgação e alegria. Milhares de fotos depois, descemos e fomos recepcionados pelos mediadores da exposição, que nos encaminharam para o espaço expositivo. Durante o período de visita, as mediadoras interagiram com os alunos.

Antes de adentrarmos o galpão com as obras, tivemos um momento de contextualização histórica sobre a temática da exposição, por isso, o período de visita acabou passando muito rápido e, por vezes, percebi os alunos um pouco impacientes com a condução das mediadoras, direcionando-os para algumas obras. Percebo, a partir da experiência vivida com a turma, que o tempo cronometrado de permanência em uma exposição entre uma escola e outra também interfere no nosso momento de fruição artística. Tudo deve ser muito rápido para dar tempo de vivenciar todo percurso. Ainda assim, de fato, a exposição fotográfica do artista Walter Firmo possibilitou a eles um olhar de valor para sua identidade negra enquanto formadora do povo brasileiro, pela forma como diferentes contextos, festas e manifestações culturais do país eram representadas.

Após a visita, pudemos participar de uma oficina de fotografia promovida pelo Programa Educativo do Museu, na qual, os alunos experimentaram diferentes técnicas fotográficas. Como ressalta la-

velberg (2003, p. 77), “Cabe ao setor educativo dos museus construir propostas didáticas com abertura para a criação de práticas diferenciadas, as quais provenham das necessidades de distintos contextos culturais dos visitantes” e concebe-se, assim, que o trabalho desenvolvido pelo setor educativo dos museus é de extrema relevância e necessidade para as ações de mediação cultural. Assim, é válido ressaltar também que, mesmo existindo materiais educativos das exposições sendo disponibilizados para os professores utilizarem no ambiente escolar, percebo que as oficinas propostas pelos mediadores culturais *in loco* durante as visitas oportunizam, para os educandos e para os professores, vivências e experimentações estéticas diferenciadas e exclusivas, as quais, no ambiente escolar, não seriam possíveis devido à falta de recursos didáticos.

As propostas didáticas do educativo enlaçam, contextualizam e criam situações de vivências que são extremamente importantes dentro das ações de mediação cultural. Nessa visita, só conseguimos



Imagem 1: Alunos sendo recebidos pelas mediadoras culturais do Museu Vale.
Fonte: Acervo pessoal

o transporte, fornecido gratuitamente pelo Museu, e participar da ação educativa porque eu havia feito o workshop para professores, contudo, saliento que nem sempre todos os professores de Arte conseguem efetivamente o transporte gratuito disponibilizado pelo museu, pois este atende apenas a um certo quantitativo de vagas, não abrangendo a alta demanda de reservas.

Após toda experimentação realizada no educativo, fomos conhecer o entorno da instituição e registrar mais momentos por meio da fotografia, além de confraternizar coletivamente fazendo um lanche. Nesse momento de trocas, partilhas e diálogos, percebi o quanto foi importante para os estudantes vivenciarem essa experiência de apreciação estética e de mediação cultural. A seguir, apresento algumas das falas deles que destacam isso:



Imagem 2:
Estudante
participando da
oficina proposta
pelo educativo do
Museu Vale.
Fonte: Acervo
pessoal

Na sala de aula, falando do local é uma coisa, mas quando nós alunos vamos ao local falado é outra totalmente diferente. É um tempo de demonstração cultural diferenciado e isso é positivo para nós. (G.F. 1ª M02)

É muito mais interessante você viver e aprender vendo as coisas do que só ler. Aprendemos diversas artes que talvez nunca iríamos aprender só no olhar. (A.L.B. 1ª M02)

Muitas vezes os alunos não ampliam seu olhar artístico por passarem a maior parte do ano letivo lidando com teorias em sala de aula. Mediação cultural é importante e fundamental para despertar o interesse e aprendizado do jovem. (L.N. 1ª M03)

A ampliação do olhar deles na construção de sentidos para própria aprendizagem artística é percebida em suas falas, deixando clara

uma ressignificação de conhecimentos e da percepção de pertencimento. Dessa forma, nossa mediação se deu num processo individual e subjetivo, ou seja, cada estudante em seu encontro com as obras não apreendeu uma verdade única sobre ela, mas soube, através do seu sentir e de seu fruir, rever os próprios conceitos e explorar outros pontos de vista sobre a temática e sobre o que faz do Brasil o Brasil – remontando à proposta curatorial da exposição.

Segundo Maria Regina Johann e Luciara Judite Bernardi Roratto (2010, p. 4), “O mediador cultural é aquele que recebe o público nas instituições de arte, a fim de tornar a visita mais significativa possível, fazendo proposições que contribuem para a interação do público com a obra”, durante toda visita ele se torna um elo importante de todo processo de aprendizagem, permitindo a troca e o acréscimo de saberes. Então, é interessante ressaltar as falas das mediadoras do Museu Vale, trazendo para esse discurso as suas perspectivas a respeito das contribuições que a mediação cultural pode propiciar na formação do repertório artístico, cultural e estético do público escolar atendido durante a visita de exposições e programas educativos:

Acredito na mediação como contribuição para a formação deste público partindo do princípio do diálogo, pois a mediação deve consistir numa abertura onde os alunos possam não só trabalhar o olhar, mas também a possibilidade de formular uma opinião que envolva a estética, a técnica, o material e a própria trajetória do artista. Desta maneira, o mesmo terá um enriquecimento do seu repertório com um todo. (J.F., mediadora cultural do Museu Vale)

Mediação cultural é baseada num diálogo que será conduzido pelo mediador até certo ponto, pois o mesmo será o ponto de partida tendo em vista que este público (como qualquer outro) já traz consigo experiências pessoais que serão fundamentais na condução deste diálogo. O mediador precisa deixar-se ser levado pelo olhar dos alunos e estar aberto ao conhecimento trazido por eles. O resultado obtido de um diálogo onde ambas as partes possam colocar seus olhares e experiência esse tornará propício a uma formação deste repertório artístico que deve ser contínuo. (C.S., mediadora cultural do Museu Vale)

É relevante a leitura que as mediadoras fizeram sobre sua própria ação, pois a prática do diálogo é ressaltada em ambos os comentários. O enriquecimento do repertório do educando, construindo novas

compreensões sobre a arte e ampliando seu apreender também é evidenciado nessas falas e coaduna com a perspectiva de Maik Douglas Cabral Machado (2019, p. 35), quando afirma que:

Por sua vez, a função da mediação não é a de explicar a arte; inclusive, pode-se trabalhar de forma oposta a isso. A mediação é também um processo de descobertas e trocas do que se vê, se sente e/ou se toca. Dentro dessa perspectiva, ela pode definir-se também como um processo que nunca pode ser completado, as relações com a obra estão sempre se modificando, pois, o olhar nunca é o mesmo. Nesse contexto, a mediação cultural é vista como um processo que não se encerra em si mesma, mas é capaz de impulsionar novas descobertas e reflexões acerca da arte a cada visita realizada.

Dando continuidade à experiência sensível dos estudantes, foram desenvolvidas ações artísticas na escola, onde realizamos diferentes experimentações estéticas para o encerramento do nosso projeto, que ocorreu no final do mês de novembro de 2019. Sendo também estimulado o protagonismo escolar, nossos estudantes desenvolveram ações que buscavam a valorização das raízes negras presentes em nossa escola. A aluna K.O. (2ª M02), que já desenvolvia um trabalho fotográfico, organizou uma ação artística com registros fotográficos de seus colegas de turma no ambiente escolar. As fotos compuseram nossa exposição artística durante a realização da culminância do projeto, que também contou com a realização de um desfile valorizando a beleza negra, com apresentações musicais, declamação de poesias e a confecção de um livro cartaz com frases e ilustrações de combate ao racismo.

Potencialidades da mediação cultural, do museu à escola

A partir da experiência refletida no presente texto, considera-se que as visitas mediadas podem promover ações interdisciplinares através do desenvolvimento de projetos escolares que provocam uma nova interpretação e leitura do espaço escolar. Todo o processo vivenciado na escola pode se refletir para além dela, permitindo que as experiências vivenciadas pelos alunos se reflitam também em sua casa,

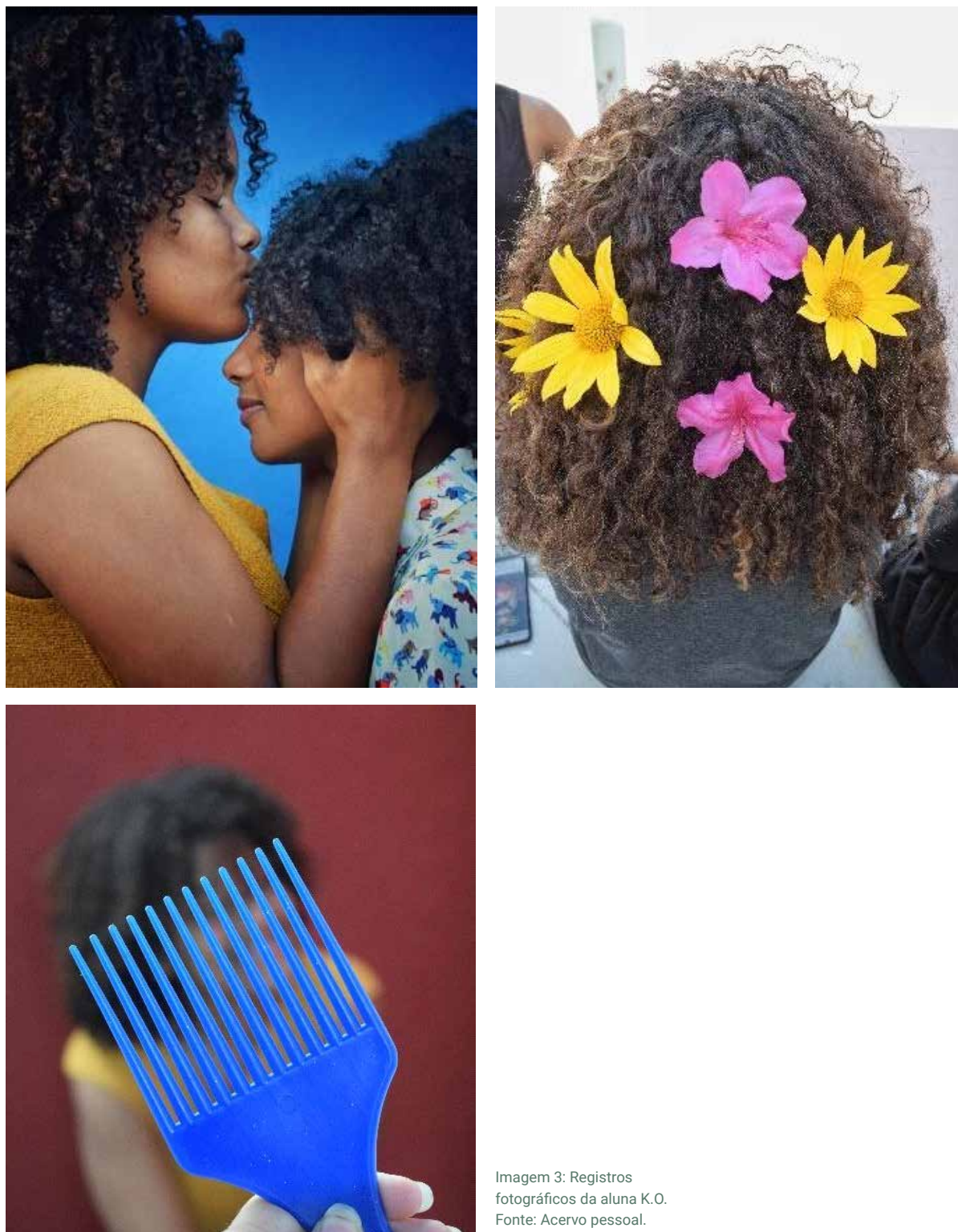


Imagem 3: Registros
fotográficos da aluna K.O.
Fonte: Acervo pessoal.

reportando, inclusive, o desejo de continuidade delas com o retorno aos museus, galerias e patrimônios históricos visitados, dessa forma, apropriando-se e usufruindo do seu conhecimento artístico e cultural.

Para Martins e Picosque (2012, p. 25), “A mediação cultural, como facilitadora do encontro entre a arte e o fruidor precisa ser

pensada como uma ação específica, como uma área de estudo singular” e, assim sendo considerada, podemos reafirmá-la como uma metodologia pedagógica para o ensino da arte. Podemos identificar, como supracitado, o papel do professor de arte enquanto mediador escolar cultural e como um contextualizador/conector que promove o encontro entre o público e as manifestações culturais representadas em todo o mundo, por monumentos, sítios históricos e paisagens culturais, ou que estejam ocupando museus, galerias, instituições e ruas. A esse respeito, como complementa Rejane Coutinho (2012, p. 10), “O professor mediador que organiza, estimula, questiona e aglutina em sua ação educativa precisa considerar as relações de uns com os outros e as várias camadas contextuais que o mundo nos oferece”.

Sobre a ampliação e formação do nosso repertório cultural e artístico, percebo-a como um fator processual e contínuo, seja para o docente ou para o discente. Pensando na mediação cultural como formadora da minha prática docente, uma mudança significativa ocorreu na minha rotina de vida pessoal, que foi a busca constante por me manter informada a respeito das exposições que estão acontecendo nos espaços expositivos. Dessa forma, criei o hábito de visitar com frequência esses locais presencialmente ou virtualmente, o que consequentemente me facilitou estabelecer um diálogo com as instituições e efetivar o agendamento das saídas com as minhas turmas. Assim, o processo de visitação escolar se inicia a partir da minha própria constituição como professora e público, para, posteriormente, articular esse exercício como momento educativo para os estudantes com os quais trabalho. Portanto, é preciso também valorizar e compreender a educação não formal e suas características.

Ela “é um acontecimento que tem origem em diferentes preocupações e busca considerar contribuições vindas de experiências que não são priorizadas na educação formal” (GARCIA, 2005, p. 27). Por exemplo, numa visita educativa a uma exposição de um determinado artista, pode-se acessar diferentes conhecimentos como o conteúdo das obras de arte, a biografia do artista, o contexto em que ele viveu, sua produção artística, as técnicas utilizadas etc, trabalhando interdisciplinarmente e convocando a sensorialidade, as diferentes percepções e indagações dos sujeitos, dimensões nem sempre solicitadas na sala de aula do ensino formal. (ALENCAR, 2008, p. 30)

Refletindo acerca dessa experiência de conectar os espaços formais e não formais de ensino, destaco a importância das visitas exploratórias como formadoras da minha prática enquanto professora, a partir desse fragmento da pesquisa de mestrado de Valéria de Peixoto Alencar, que, ao apresentar a frase “acessar diferentes conhecimentos”, despertou meu interesse. Em seguida, a autora especifica quais conhecimentos acerca das obras de arte são potencializados na visita escolar de uma exposição artística.

Além de possibilitar a ampliação do nosso repertório artístico e visual, o entrecruzamento entre o espaço não formal de ensino e o espaço formal trouxe indagações acerca das exposições visitadas, impossíveis de serem experienciadas na sala de aula, que colaboraram para a organização de projetos escolares na escola. Mesmo sabendo que a relação entre a obra e o público pode ocorrer independente das visitas mediadas realizadas pelas escolas, observei que, para os estudantes da rede pública, é de suma importância o papel do professor em oportunizar e potencializar vivências que promovam contatos mais aprofundados dos estudantes com a arte. Proporcionando situações de aprendizagem que promovam discussões e reflexões acerca das visitas realizadas, apresentando no espaço escolar, para todo o seu público, as ações desenvolvidas a partir delas.

A partir da visita mediada desenvolvida, eventos escolares foram organizados, tais como mostras artísticas interdisciplinares que provocaram uma nova interpretação e leitura do espaço escolar. Assim, a instituição formadora passa a ser o ponto de partida e chegada de transformações, trocas e experiências culturais que antes estavam estagnadas ou eram inexistentes. Um contexto escolar que aprisiona, dentro do seu interior, professores e alunos, também acaba por se desconectar da prática do professor, desse movimento de caráter exploratório que promove a busca por vivências pedagógicas através da mediação cultural.

Essa prática pedagógica oferece caminhos de experimentações sensoriais que geram no educando uma relação mais estreita com a

arte, despertando-o para o prazer da fruição estética. E é assim, como arte/educadora, que me posiciono como uma mediadora de conhecimentos, buscando favorecer a interação do público, inclusive, com a sua cultura local, utilizando a mediação cultural como prática pedagógica na escola, pois, como afirma Alencar (2008, 41 p. 33), “[...] acredito numa construção de saberes, a mediação como uma ação provocadora e investigativa, que pressupõe diálogo e reflexão” e, assim, através da mediação cultural, poder colaborar para a ampliação do repertório artístico do educando e conseqüentemente para sua expressão criativa na arte. Esta pesquisa certificou-se de que a mediação cultural coopera para a formação e ampliação do repertório cultural dos docentes e discentes, ressaltando a importância do arte/educador que atua nos espaços formais de educação como mediador cultural para o ensino da arte.

Referências

- ALENCAR, Valéria Peixoto de. **O mediador cultural** – Considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e exposições de arte. 2008. 108 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, São Paulo, 2008.
- CARVALHO, Carla. et al. **Mediação cultural**: aproximação com a arte regional. EDUCERE, XII Congresso Nacional de Educação, Santa Catarina, 2015. p. 25722-25732.
- CENTRO CULTURAL VALE MARANHÃO. **O Brasil que merece o Brasil**: por Walter Firmo. Maranhão, mar/ jun. 2018, Catálogo Digital, p. 1-207.
- COUTINHO, Rejane Galvão. **Recepção e mediação do patrimônio artístico e cultural**. Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio. São Paulo: UNESP, 2012.
- FUSARI, Maria Felisminda de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2009.
- IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte**: sala de aula e formação de professores. Porto alegre: Artmed, 2003.
- JOHANN, Maria Regina; RORATTO, Luciara Judite Bernardi Roratto. A dimensão educativa da mediação artística e cultural: a construção do conhecimento através da apreciação na presença da obra. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, vol. 4, núm. 7, setembro, 2011.
- MACHADO, Maik Douglas Cabral. **Mediação e contemporaneidade: um estudo acerca da formação do mediador em exposições de arte contemporânea**. 2019. 77 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação Cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.

MARTINS, Mirian Celeste. Mediação: primeiros encontros com arte e cultura. In.: MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. **Mediação Cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.

ORLOSKI, Erick. **O pescador e o professor - as jornadas da experiência**: uma abordagem sobre educação desde e para a experiência junto a estudantes de artes. 2015. Tese (Doutorado em Artes). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, São Paulo, 2015.

ROCHA, Julia. **Reflexões sobre o meio**: O espaço entre a Escola e o Museu de Arte Contemporânea. 2015. Tese (Doutorado em Educação Artística). Universidade do Porto, Porto, 2015

O fazer no ensino da arte contemporânea

Julia Rocha¹

Clara Pitanga Rocha²

O presente texto reflete sobre as práticas relacionadas à materialidade da arte nas práticas educativas escolares a partir de uma perspectiva contemporânea de arte/educação, que pensa o fazer como uma ação em estreito diálogo com as questões que demarcam a produção artística circunscrita nesse tempo e espaço. A proposição sustenta que a criação de novos paradigmas no campo da arte demanda um espelhamento das ações educativas, pensando o fazer como criação e recriação e adotando o conceito de remix para a prática dos arte/educadores. A reflexão acontece a partir de Menezes (2007), Pillar (2007), Rangel (2012), Bourriaud (2009) e Acaso (2013).

arte contemporânea

ensino da arte

fazer

remix

¹ Professora no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Doutora em Educação Artística pela Universidade do Porto - Portugal. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Entre - Educação e arte contemporânea e do Núcleo de Artes Visuais e Educação do Espírito Santo - NAVEES. Contato: pjuliarocha@gmail.com.

² Licencianda em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Integrante do Grupo de Pesquisa Entre - Educação e arte contemporânea. Contato: clarapitangar@gmail.com. Contato: clarapitangar@gmail.com.

As práticas educativas elaboradas nas escolas estiveram, no decorrer da história do ensino da arte, buscando reverberar, para os contextos educativos, características e metodologias do próprio campo. De forma análoga, arte/educadores tiveram suas práticas docentes transformadas conforme a produção artística adotava novas linguagens, pensava em novos materiais ou questionava os meios de exposição e comunicação com seus públicos. Foi assim que tivemos períodos calcados na reprodução de técnicas e métodos das linguagens, momentos de exploração máxima da expressividade endógena dos estudantes e ciclos nos quais o fazer esteve imbricado ao modelo e à cópia.

A produção artística contemporânea propõe outros paradigmas para o campo da arte, provocando também mudanças nas perspectivas engendradas durante o ensino modernista. Construir processos dentro do ensino da arte apenas reverberando perspectivas modernistas implica considerar uma dissonância em relação aos meios, modos e conceitos envolvidos nas obras de arte contemporânea, por vezes distanciando esta produção do contexto escolar, por vezes alienando o fazer na escola das questões que envolvem o cotidiano e a vivência atual dos estudantes. “Há a necessidade de se refazer o ensino da arte, desfazendo-se dos valores que balizaram a prática artística durante o Modernismo para encontrar outros modos de se pensar a arte/educação” (ROCHA, 2018, p. 2213).

O presente texto propõe uma reconfiguração das concepções em relação à prática do fazer no ensino da arte, sugerindo abordagens que ecoem discussões e processos presentes na prática dos demais sujeitos que compõem o sistema da arte, como artistas e curadores. Pensando a prática contemporânea como um exercício de expansão

do próprio campo — que passa a tangenciar outras áreas — e como constante exercício de revisitar as características da história da arte, pensamos o fazer no ensino da arte contemporânea como uma prática de apropriação e remix.

O fazer no ensino da arte a partir da abordagem triangular

As práticas estiveram presentes no ensino da arte desde sua gênese, antes mesmo da sua entrada como disciplina nos currículos escolares, com a Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996. A exploração de materiais e o desenvolvimento plástico são características inerentes para a arte/educação, ao ponto de serem compreendidas, pelo senso comum, como a única possibilidade de desenvolvimento de conteúdo da disciplina. A partir da reconfiguração do campo e da luta política pelo espaço da Arte nos currículos da educação básica, outros sentidos foram associados à disciplina, como a relação estabelecida com a leitura de imagem, a identificação de elementos das culturas plurais e suas manifestações, a formação crítica frente aos artefatos da cultura visual, dentre outros.

Com a associação desses outros sentidos e objetivos ao ensino da arte, o fazer se reconfigurou, adotando diferentes propósitos, por vezes, mais relacionados com a expressividade dos estudantes, resignificando manifestações culturais, ou pensado a partir da produção artística circunscrita nas coleções dos museus e dos livros de história da arte. Dentre essas mudanças, um marco para a assunção de um novo paradigma em relação ao fazer esteve na consolidação da abordagem triangular na prática docente dos arte/educadores.

A abordagem triangular foi desenvolvida por Ana Mae Barbosa fundamentando o campo do ensino da arte em torno de três pilares: primeiro, na apreciação das imagens da história da arte (e posteriormente da cultura visual incluídas); segundo, na contextualização das produções visuais e sua aproximação com a vivência dos alunos e, em terceiro, no fazer prático. Este último momento era demarcado pela experimentação plástica e material das diferentes linguagens

como desenho, pintura, gravura, cerâmica, escultura, entre outras. Esses três momentos da abordagem, propostos sem um ordenamento específico, foram, no decorrer da década de 1990, amplamente explorados pelos arte/educadores e também comumente referenciados como “ver, fazer e contextualizar”.

Pela reconfiguração do campo, a abordagem triangular configurou-se como base teórico-metodológica no ensino da arte no país, estando bastante presente nas práticas dos professores e também sendo base não devidamente referenciada da redação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) para o ensino da arte. Essa inclusão não aconteceu de forma explícita, mas esteve na base como “agenda escondida da área de arte” (BARBOSA, 2014, p. 15). A nomenclatura dos componentes da abordagem foi reconfigurada, velando a designação dos campos com outras formas de se referir ao que propunha Barbosa.

A presença dos preceitos propostos na abordagem triangular na redação dos PCNs e de um protagonismo em relação à aproximação com o campo imagético, em paralelo com processo de implementação da disciplina Arte com a LDB de 1996 e a proliferação de novos cursos de formação de Licenciaturas no campo da arte, foram fatores que fortaleceram a disseminação da abordagem na disciplina nos materiais educativos e nos livros didáticos da área.

Pensando especificamente num dos vértices propostos, de acordo com Valeska Rangel (2012), o “fazer artístico” foi, no decorrer da incorporação dos professores dessa perspectiva teórica, comumente compreendido a partir de uma interpretação errônea, que o enxergava como cópia dos trabalhos artísticos estudados no pilar da “apreciação”. Nesse sentido, no lugar de adotar a contextualização e a leitura como momentos de identificação de elementos-chave e da aproximação com o tempo e espaço de vivência dos estudantes, a prática foi realizada como uma cópia das técnicas, formas e materiais adotados pelos artistas. Essa perspectiva é apontada pela autora como recorrente na atuação dos professores que utilizam da

abordagem como referência.

Um fator que contribuiu para essa problemática, ainda segundo Rangel (2012), foi a adesão da abordagem por professores sem uma devida reflexão sobre ela, muito relacionada ao desejo de aplicar fórmulas prontas na educação, já que, anteriormente, ao analisar o percurso histórico da área, uma prática muito utilizada era a livre-expressão. Esta consistia no fazer livre do aluno, sem uma contextualização ou direcionamento por parte do professor e esteve muito conectada com a pedagogia escolanovista, que é fundamentada na produção visual e plástica como expressão da criatividade dos estudantes, levando em consideração suas individualidades, ou seja, dando destaque para as particularidades endógenas, logo, internas dos alunos (IAVELBERG, 2008).

Esse contexto do fazer livre ganhou força após a Ditadura Militar, época na qual diversos campos sofreram cortes e censuras, não sendo diferente com o campo da arte. O cenário de repressão da Ditadura, segundo Rangel (2012), teria gerado esse desejo do fazer livre na arte, sem direcionamentos ou restrições, configurando-se muitas vezes como um fazer por fazer. A criação expressiva das crianças também se distanciava, em partes, da fruição sobre outras imagens produzidas no decorrer da história e da leitura crítica, o que era proibido/inibido durante o período de repressão, que deixou marcas também no campo da educação. A partir disso, Barbosa (2014, p. 4) demarca que “É precisamente o argumento de que a arte é uma forma de liberação emocional que permeou o movimento de valorização da arte da criança no período que se seguiu ao Estado Novo”. Logo, para subverter essa livre-expressão sem objetivos ou propostas pedagógicas definidas, aproveitou-se o que estava surgindo de novo — a abordagem triangular —, assumindo que esse poderia ser um direcionamento para a educação em arte, mas sem a devida reflexão ou estudo.

A prática do fazer reconfigurava, assim, o campo do ensino da arte pela associação com imagens de referência e com a ampliação de um repertório imagético assumida como uma função dos arte/educadores. A ampliação se dissociava do receio preconizado no fazer livre,

quando olhar para as imagens poderia representar uma supressão do elemento expressivo da criança ou do adolescente. Se, durante o escolanovismo, as imagens estiveram proibidas de entrar nas salas de aula, com a abordagem triangular, elas ganharam protagonismo, uma vez que esta “[...] foi sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade” caracterizando-se “[...] pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretações na sala de aula junto à já conquistada expressividade” (BARBOSA, 2014, p. 13).

O fazer referido na abordagem triangular, muito diferente do equívoco da prática da cópia, na verdade, propõe a experiência artística como um processo de vivência das linguagens da arte e coloca o aluno em contato com a produção, não com a cópia da técnica, mas sim com a criação ou com a releitura que parte de um determinado contexto, proposição e referência, todos fundamentados. “Este fazer deve estar bem fundamentado e orientado por questionamentos que instiguem o aluno a refletir criticamente sobre sua prática artística” (RANGEL, 2012, p. 47), não reverberando a produção do campo, mas ressignificando sua prática a partir de uma construção que ressoe seu contexto e seu tempo.

Compreende-se que a cópia, por vezes, não possibilita a dinâmica da crítica à prática artística do aluno, porque copiar tal e qual significa repetir aquilo que já foi feito por outra pessoa, sem retirar ou aderir significados ou elementos visuais e discursivos ao trabalho. Assim sendo, como o aluno vai criticar e refletir sobre a própria prática, quando não lhe foi dada a possibilidade de exercitar seu fazer artístico, aderindo elementos, significados e ideias próprias?

Com isso, a visão do fazer como cópia ia contra a gênese da proposição da prática nas aulas de arte indicada por Barbosa (PILLAR, 2014), na qual o aspecto central estava na reflexão dos alunos para que o fazer se tornasse algo fundamentado, pensado, e não, mecânico.

Arte contemporânea na educação implica novas proposições

A presença da arte contemporânea dentro do contexto escolar dos currículos e diretrizes que regem a educação básica passa não somente pela sua adoção como conteúdo, mas também pelo vínculo com proposições de abordagens educativas que dialoguem diretamente com o objeto do qual trata. Isso porque, segundo Marina Pereira de Menezes (2007), a arte contemporânea abriga produções diversas e heterogêneas, com diferentes linguagens, espacialidades, temáticas, suportes e manifestações artísticas, o que torna difícil definir a arte contemporânea em um só conceito.

“Expandindo as fronteiras do que pode ser arte, as obras contemporâneas dão ênfase a processos e temáticas antes não abrangidos” (MENEZES, 2007, p. 1003), refletindo assim na característica heterogênea e em constante mutação e diversificação dessa produção. Contudo, Menezes aponta, como um problema, o fato de as críticas referentes à arte contemporânea partirem de princípios e critérios de outros momentos da história, critérios esses que não mais funcionam para as novas possibilidades de manifestações artísticas do tempo presente. Justamente devido às novas produções, espacialidades, suportes e temáticas presentes na arte, hoje, são necessárias outras proposições educativas para abordá-la.

Assim, a arte contemporânea não deve ser incluída nas aulas de arte sob os mesmos moldes e formatações não-reflexivas de antes. Como indica Menezes (2007, p. 1005-1006), é preciso que ocorram mudanças nos projetos desenvolvidos.

A arte contemporânea, caracterizada pela experimentação, abertura, multiplicidade de meios e processos e liberdade de experimentações, se trabalhada nas aulas de artes não apenas como conteúdo, mas como pensamento e princípio, ou seja, como fundamento, acarretaria novas posturas metodológicas, práticas e propostas; novos pensamentos e visões do professor sobre o ensinar arte – e certamente promoveria interpretações, questões e realizações diferenciadas por parte dos alunos.

Os próprios processos de criação dos artistas propõem novos códigos e metodologias de trabalho, tornando a prática do ensino da arte calcada no modelo e na cópia não identificável com o objeto do qual se aborda. Uma vez que o campo está em reformulação – inclusive propondo novas regras para os demais sujeitos envolvidos em suas práticas –, o modo como se trabalha e as linguagens adotadas se reconfiguram. Nesse sentido, outras formas de exploração material começam a ser associadas ao fazer no ensino da arte escolar, incorporando a imaterialidade, a virtualidade e a experimentação digital, por exemplo.

Essa reconfiguração do campo passa também por reconhecer que a materialidade deixa de ocupar a centralidade dos processos, opondo-se ao modo como esteve, na maior parte do tempo, associada à arte/educação. Julia Rocha (2021, p. 7) demarca que, “No decorrer da história do ensino da arte, o objetivo da disciplina esteve recorrentemente dedicado à elaboração de produtos, associando o fazer artístico à expressividade e à criatividade”, adotando como metodologia a produção de um resultado final, habitualmente criado para exposição. “O eixo na produtividade e no fazer agora passa a ser questionado, descentralizando o foco puramente na prática, dando destaque para o processo e assumindo a teorização como parte dos conhecimentos da área”.

A dissociação com o fazer manual como foco central e a identificação com aspectos teóricos são análogos aos procedimentos de criação de parte dos artistas, que, por vezes, pensam a produção menos calcada nos aspectos estéticos, enfatizando a dimensão conceitual da obra. “Esse modelo de ensino, centrado na manualidade, esbarra na operacionalização de atividades mecânicas e distanciadas da intelectualidade e se desconecta da produção contemporânea”, como indica Rocha (2021, p. 8). A sugestão para a alteração de estrutura no ensino em arte seria, portanto, a partir das próprias características presentes em parte da arte contemporânea e em suas reverberações:

A arte contemporânea, agregando aspectos como a liberdade de caminhos, a investigação e a experimentação de

novos meios materiais e temas – além do constantemente deslocamento de valores e crenças e de uma mudança no papel do artista, no espaço da arte e do posicionamento do público perante esta –, configura-se como uma produção complexa e plural. A prática regida pelos conceitos desta arte buscaria assimilar as mesmas características e abordagens perante a arte e o fazer artístico nas escolas (MENEZES, 2007, p. 1007).

Sendo assim, a diversidade de temas, a abertura a múltiplas narrativas e a experimentação são algumas características da arte contemporânea que podem estar na nova abordagem educativa, bem como a impossibilidade de parâmetros únicos, privilegiando as pluralidades e especificidades de cada obra, analisando-as sobre suas próprias singularidades e contribuindo no fazer dentro de sala de aula. Refletir sobre o ensino da arte contemporânea passa, também, pela necessidade de situar as relações estabelecidas entre os sujeitos e as condições que assumimos como público.

Destaca-se igualmente a necessidade de abertura a transformações na arte, reafirmando a impossibilidade de parâmetros únicos nas práticas educativas, já que esses devem partir de características da própria arte: “A produção em arte é um processo que envolve diversos pontos de articulação, que são abertos a permanentes mutações, reestruturações e trocas de informação com seu meio ambiente” (MENEZES, 2007, p.1009).

Portanto, analisar as práticas educativas pautando-se no viés contemporâneo requer uma diversidade de linguagens apresentadas aos alunos, não limitando-se às metodologias tradicionais comumente empregadas nas salas de aula. Também é fundamental uma ampla gama de suportes e espaços para a criação. Essa abordagem requer também que as obras analisadas pelos alunos sejam pensadas a partir dos contextos deles mesmos, sem os mencionados moldes do passado, que não necessariamente dialogam diretamente nem com a proposição do artista, nem com o contexto da escola ou dos estudantes. Nesse sentido, atravessamentos entre diferentes tempos e períodos podem ser feitos sem, sobretudo, recorrer a uma análise anacrônica do que se propunha nos determinados contextos.

Proposição da prática como criação e recriação

Pensar o processo de criação e o fazer expressivo contemporaneamente requer, assim, uma reconfiguração da prática docente. Rangel (2012) indica que seja proposto aos estudantes que se relacionem com as etapas de criação de imagens, considerando tanto a experimentação em si, como o entendimento dos processos de produção dos artistas. Nesse sentido, a prática possibilita que se reflita sobre temas, materiais, técnicas e também que se estimule a procura de referências para o trabalho: “Ele [o estudante] agora poderá traduzir plasticamente o que não comporta apenas em palavras ou gestos, ao colocar suas vivências, suas interpretações no trabalho produzido” (RANGEL, 2012, p. 39). A associação à leitura e à subjetividade de cada estudante impossibilita recorrer ao fazer como cópia, uma vez que se recria com base no contexto espacial e temporal no qual ele está inserido.

Esse processo evoca a relação de um fazer que não fica restrito somente ao ato mecânico de produzir um trabalho ou exercício de arte, pois adere-lhe outras camadas, que podem estar presentes nos momentos que o antecedem como o de pesquisa, de escolha de materiais, de eleição de tema ou das referências prévias. A reflexão sobre a prática pode estar situada durante o próprio fazer, ou depois, com a análise do que foi realizado e reflexão das relações estabelecidas com o tema ou com o trabalho dos outros alunos.

Nessa perspectiva, o ato de criação não se refere à cópia por esta justamente não pressupor as vivências e interpretações dos alunos que produzem e as camadas do processo criativo. A cópia parte do exercício mecânico, da técnica, do fazer novamente algo já realizado anteriormente por um artista. Como exercício técnico, é importante considerar que nem todas as escolas dispõem dos mesmos recursos, como materiais e locais adequados para a produção de trabalhos, que o artista em questão. O que pode contribuir para gerar desapontamentos nos alunos por não conseguirem alcançar determinados efeitos ou, até mesmo, por não terem o domínio das mesmas técnicas utilizadas.

Criar dentro da parte prática das aulas de arte, na verdade, é ação propositora que poderia possibilitar o exercício e a experimentação do processo, considerando as camadas do fazer. Dentro desse exercício, a releitura pode ser uma prática, mas, para isso, deve ser analisada a fim de não se tornar uma mera cópia, já que elas foram, e ainda são, confundidas a partir de uma má interpretação da abordagem triangular (PILLAR, 2014). Uma percepção de releitura que dialogue com uma docência contemporânea contemplaria uma aproximação da produção artística com o tempo e o contexto dos estudantes, criando novos sentidos para a obra/imagem de partida.

É importante conceituar o que a releitura seria, para evidenciar sua diferença com a cópia: “[...] uma nova leitura, reler, ler novamente. Esta nova leitura não precisa necessariamente ficar restrita à produção artística. Pode ser um novo olhar sobre algo já lido anteriormente” (RANGEL, 2012, p. 40). Então, Rangel aponta o referencial da obra de arte como uma possibilidade de partida para a releitura, isso porque, não somente a própria obra pode ser o elemento orientador, mas também o referencial utilizado pelo artista para criar determinado trabalho.

Dessa forma, a releitura, quando é diferente da cópia e incorpora as interpretações dos estudantes, aborda novas formas, antes não exploradas, sobre um determinado tema, possivelmente, com discussões e visões contemporâneas sobre ele, podendo utilizar novos materiais que não estavam presentes na obra-referência, traçar relações com outros trabalhos artísticos da mesma linguagem ou outra distinta, ou, até mesmo, quando se trata de obra de um período anterior, trazer a temática para uma discussão atualizada.

“Seria a releitura, portanto, uma leitura mais atenta, procurando observar aspectos não lidos anteriormente, resultando ou não em uma produção plástica” (RANGEL, 2012, p. 40). Esse ponto precisa ser observado atentamente, porque é justamente a sugestão de análise de aspectos da obra não lidos anteriormente — tanto materiais e plásticos, como também nos conceitos e diálogos estabelecidos

com tema ou contexto — que poderia auxiliar na distinção entre cópia e releitura. Isso porque podem ser utilizados como mecanismo para a recriação e para exploração de aspectos que vão além do que foi realizado na “obra referência” a fim de expandir os limites ou até agregar sentidos novos.

Portanto, uma atividade prática entendida como cópia não se preocupa com novos sentidos, novos diálogos, novos contextos, novas críticas, alteração, adição e reedição de elementos. Esse é o principal fator que distancia a releitura da cópia e que, na presente reflexão, pode ser pensado como critério para diferenciação a ser trabalhado com os alunos dentro das propostas práticas com arte contemporânea ou num fazer contemporâneo do ensino da arte.

A prática do professor como apropriação e remix

Pensando em metodologias próprias da arte contemporânea para repensar o fazer docente nas escolas, podemos começar analisando essa perspectiva de releitura como recriação a partir da menção dos processos anteriores. Dentro da produção artística contemporânea, é recorrente que os artistas revisitem outros períodos da arte, citem produções e obras ou remontem a regras do próprio sistema para a criação. Podemos entender isso nos aproximando do conceito de pós-produção, de Nicolas Bourriaud (2009). O termo é utilizado — no âmbito do cinema, do vídeo e da televisão — para se referir ao setor terciário, relacionado aos tratamentos, efeitos e montagens que certo material recebe depois da produção. O autor conecta esse conceito às artes visuais ao afirmar que, no início dos anos 1990, cada vez mais artistas produziram trabalhos a partir da reinterpretação, reexposição, remontagem, edição e reprodução de obras criadas por terceiros anteriormente.

Com isso, afirma que esses artistas que atuam tendo como base o que é produzido por outros não estão produzindo somente dentro da noção da matéria-prima, “Para eles, não se trata de elaborar uma

forma a partir de um material bruto, e sim de trabalhar com objetos atuais em circulação no mercado cultural, isto é, que já possuem uma forma dada por outrem” (BOURRIAUD, 2009, p. 8). Por vezes, esses objetos são artefatos do próprio campo, incorporando trabalhos e práticas de outros artistas como matéria-prima para o que produzem.

Por essa razão, a originalidade e a criação passam a ser conceitos esfumados, que agora contam com a seleção de objetos para empregá-los em determinados contextos, transformá-los e alterá-los. Portanto, Bourriaud compara essa tarefa a dos DJs e programadores, que também selecionam objetos culturais para colocá-los e remontá-los em situações e contextos específicos:

[...] inscrever a obra de arte numa rede de signos e significações, em vez de considerá-la como forma autônoma ou original não se trata mais de fazer tábua rasa ou de criar a partir de um material virgem, e sim de encontrar um modo de inserção nos inúmeros fluxos da produção (BOURRIAUD, 2009, p. 12-13).

Por isso, ele considera que determinados artistas na arte contemporânea são programadores, como no trabalho *24 Hour Psycho* (1997) de Douglas Gordon, obra em que o artista projetou um filme de Alfred Hitchcock estendido durante um período 24 horas (BOURRIAUD, 2009). Gordon não criou do zero seu trabalho, mas se apropriou de outra criação já existente e adicionou mais uma camada sobre ela (a duração do filme estendida para 24 horas). Então, além da adição de camadas, o artista se apropriou de um trabalho de outro campo, nesse caso, o cinema, que demonstra outra possibilidade da pós-produção ao propor um atravessamento com elemento de outra área, trazendo-o para as artes visuais.

Outros artistas, igualmente, trabalham dentro da noção de pós-produção, assim, não compõem mais, mas reprogramam fazendo uso do dado e não mais trabalhando em cima de um elemento bruto:

A pergunta artística não é mais ‘o que fazer de novidade?’, e sim: ‘o que fazer com isso?’. Dito em outros termos: como produzir singularidades, como elaborar sentidos a partir dessa massa caótica de objetos, de nomes próprios e de referências que constituem nosso cotidiano? Assim, os ar-

tistas atuais não compõem, mas programam formas: em vez de transfigurar um elemento bruto (a tela branca, a argila), eles utilizam o dado (BOURRIAUD, 2009, p. 13).

Bourriaud compara esses contextos dos artistas ao trabalho do DJ, pela ação de adoção e adição de novos sentidos às músicas: “[...] copiando/colando circuitos sonoros, relacionando produtos gravados” (BOURRIAUD, 2009, p.15), assim como os artistas que atuam sobre obras de outros ou sobre objetos e produtos visuais já prontos, pois “Trata-se de tomar todos os códigos da cultura, todas as formas concretas da vida cotidiana, todas as obras do patrimônio mundial, e colocá-las em funcionamento” (BOURRIAUD, 2009, p.14).

Mediante isso, a obra de arte é vista como papel de discurso que reinterpreta as narrativas anteriores (BOURRIAUD, 2009), porque “[...] a obra de arte contemporânea não se coloca como término do ‘processo criativo’ (um ‘produto acabado’ pronto para ser contemplado), mas como um local de manobras, um portal, um gerador de atividades” (BOURRIAUD, 2009, p. 16). Atividades essas que podem se configurar como a pós-produção, sempre tendo continuidade e nunca estagnando ou tendo um fim, oferecendo ao trabalho artístico diversas possibilidades de enredos e de edições posteriores, consequentemente, não sendo um ponto final (BOURRIAUD, 2009).

Essa reinterpretação e apropriação de trabalhos e discussões preexistentes se tornou mais frequente a partir dos anos 90, como uma resposta ao grande número de propostas culturais ou também à possibilidade de novas maneiras e linguagens da arte que antes não eram exploradas (RIBEIRO, 2008). “Tais estratégias de apropriação das formas visuais existentes representam uma reação frente à superprodução de imagens no mundo. A superprodução já não é vivida como um problema, mas como um sistema cultural” (RIBEIRO, 2008, p. 797), justamente podendo ser atrelada às novas mídias e linguagens emergentes.

Além disso, também contribuindo para a noção de inexistência de ponto final, o sentido da obra igualmente poderia emergir a partir da colaboração entre artistas e observadores, mais uma vez apontan-

do o trabalho artístico como algo sem fim. Nessa perspectiva, Bourriaud (2009) aproxima-se de Duchamp, que defendia o espectador como parte do ato criador ao aderir novas visões e possibilidades de significados e reverberações ao trabalho de arte, dando continuidade a própria obra quando essa é observada ou vivenciada.

Logo, no campo da educação essa lógica também poderia acontecer vinculada ao “fazer” e não só ao observar, assim, os estudantes poderiam partir de obras dos artistas e atuarem como os observadores, que efetivam parte do ato criador propondo novos caminhos e sentidos para os trabalhos vistos e, a posteriori, desenvolver seus projetos práticos. Com essa possibilidade, os alunos poderiam analisar obras agregando seus próprios sentidos, relacionando-se com o pensamento de Barbosa (2014) Rangel (2012) e Pillar (2014) sobre leitura e releitura e com as possibilidades de criação partindo de obras já existentes ou dos seus contextos de produção. Esse exercício também exerce diálogo com o processo criativo porque a prática cultiva igualmente o pensar em arte, o refletir sobre o processo e as etapas.

Nesse sentido, o olhar dos alunos para as obras dos artistas evoca a observação do objeto, ou, nesse caso, das produções. Então, por conseguinte, a manualidade deixa de ser o foco central e se apresenta como uma das possibilidades ou etapas do contato com a arte, em que pode atuar com o processo criativo e entra como uma das práticas da pós-produção, edição, reedição e remix, ou seja, da modificação criada por outra pessoa sobre um trabalho já existente anteriormente, adicionando novas interpretações, sentidos, ideias e camadas. Atividade essa que se configura através do pensar, repensar e levar adiante aquilo que foi proposto por outrem. Essa seria uma das possibilidades da arte contemporânea, que pode consistir no aproveitamento daquilo que já existe, sem a procura incessante pelo original e único:

O fim do telos modernista (as noções de progresso e vanguarda) abre um novo espaço para o pensamento: agora é questão de atribuir um valor positivo ao remake, de articular usos, relacionar formas, em lugar da heróica busca do inédito e do sublime que caracteriza o modernismo (BOURRIAUD, 2009, p. 45).

A pós-produção não consiste apenas na reutilização de formas, mas, como previamente mencionado, na adição e remontagem de ideias novas e formas ainda não experimentadas com a possibilidade de contar com a inserção de novos discursos presentes, até mesmo, em tempos e contextos diferentes do trabalho original, talvez com objetivo de aproximar o discurso a um contexto atual ou que estabeleça proximidade com os receptores do trabalho, nesse caso os espectadores:

Os artistas da pós-produção inventam novos usos para as obras, incluindo as formas sonoras ou visuais do passado em suas próprias construções. Mas eles também trabalham num novo recorte das narrativas históricas e ideológicas, inserindo seus elementos em enredos alternativos. (BOURRIAUD, 2009, p. 49)

Nessa direção, assim como os artistas, na pós-produção, eles podem atuar em cima do desenvolvimento de enredos alternativos, nos cortes e adições de sentidos. María Acaso (2013) propõe uma relação do pensamento de Bourriaud com a educação, focando na ideia do professor como DJ. De modo que a seleção de conteúdos e informações realizada pelos professores para trabalhar com os alunos seja uma representação, assim como seria uma novela, um filme ou uma música, que requerem a produção, a escolha de imagens, vídeos, sons e textos.

Nesse modelo, o professor seria um criador, um autor, mas vinculado à noção de reprogramação, captando ideias, transformando e aderindo outros significados e novas referências sobre elas com o processo de montagem. Essa perspectiva se distancia do imaginário do professor como técnico (ACASO, 2013) e o situa em diálogo direto com o modo de trabalho e criação dos artistas, o que pode ser também espelhado para os estudantes.

Pensar que o currículo é uma construção cultural subjetiva, passível de reinterpretações, impele mobilizar um fazer que não se engessa em modelos preestabelecidos ou automatizados. Assim, como indica Acaso (2013), “o trabalho do professor se parece cada vez mais com o trabalho de um artista”, pensando a ideia de

reprogramação como um modo de trabalhar materiais, linguagens e conceitos que compõem o quadro de conteúdos da área.

“Ensinar constitui um trabalho profundamente intelectual que tem a ver com a transformação da realidade e a direção em que essa realidade se transforma tem a ver com um ponto de vista que elegemos como professores” (ACASO, 2013, p. 59), tal como a prática dos artistas está na remontagem, reedição e recriação a partir de objetos e artefatos anteriormente existentes. Essa abordagem metodológica nos coloca numa brecha em que deixamos de ser docentes reprodutores — desassociando-nos da cópia tal como propomos para os estudantes — para nos tornarmos docentes criadores que adotam a prática do remix como meio de criação.

Essa perspectiva propõe pensar a prática do professor, seja no ato docente ou durante o planejamento, como um processo criativo tal como o dos artistas, recorrendo a diferentes referências, materiais e percepções das potenciais leituras dos públicos — no caso, estudantes — para a elaboração de projetos, sequências didáticas e planejamentos que, tal como obra, estão abertos à interpretação e à participação das turmas e das escolas de atuação.

A apropriação e o remix se assumem como processos de criação para professores e estudantes, em diálogo direto com a proposta de releitura sugerida pelas autoras presentes nessa reflexão e com o processo de criação na arte contemporânea. Quando criamos, partimos de referências anteriores, de forma que reconectamos e criamos outros sentidos, remixando conteúdos e conhecimentos no desenvolvimento de novas propostas; reprogramar está na base do que os professores realizam.

Referências

ACASO, Maria. **Reduvolution**: Hacer la revolución en la educación. Barcelona: Paidós, 2013.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Ensino da arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BOURRIAUD, Nicolas. **Pós-produção**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

IAVELBERG, Rosa. Interações entre a arte das crianças e a produção de arte adulta. **17º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas** "Panorama da Pesquisa em Artes Visuais". Florianópolis, ANPAP, 2008, p. 1425-1436.

MENEZES, Marina Pereira. A arte contemporânea como conteúdo e fundamento para a prática do ensino de artes. **16º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas** "Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais". Florianópolis, ANPAP, 2007, p. 1002-1011.

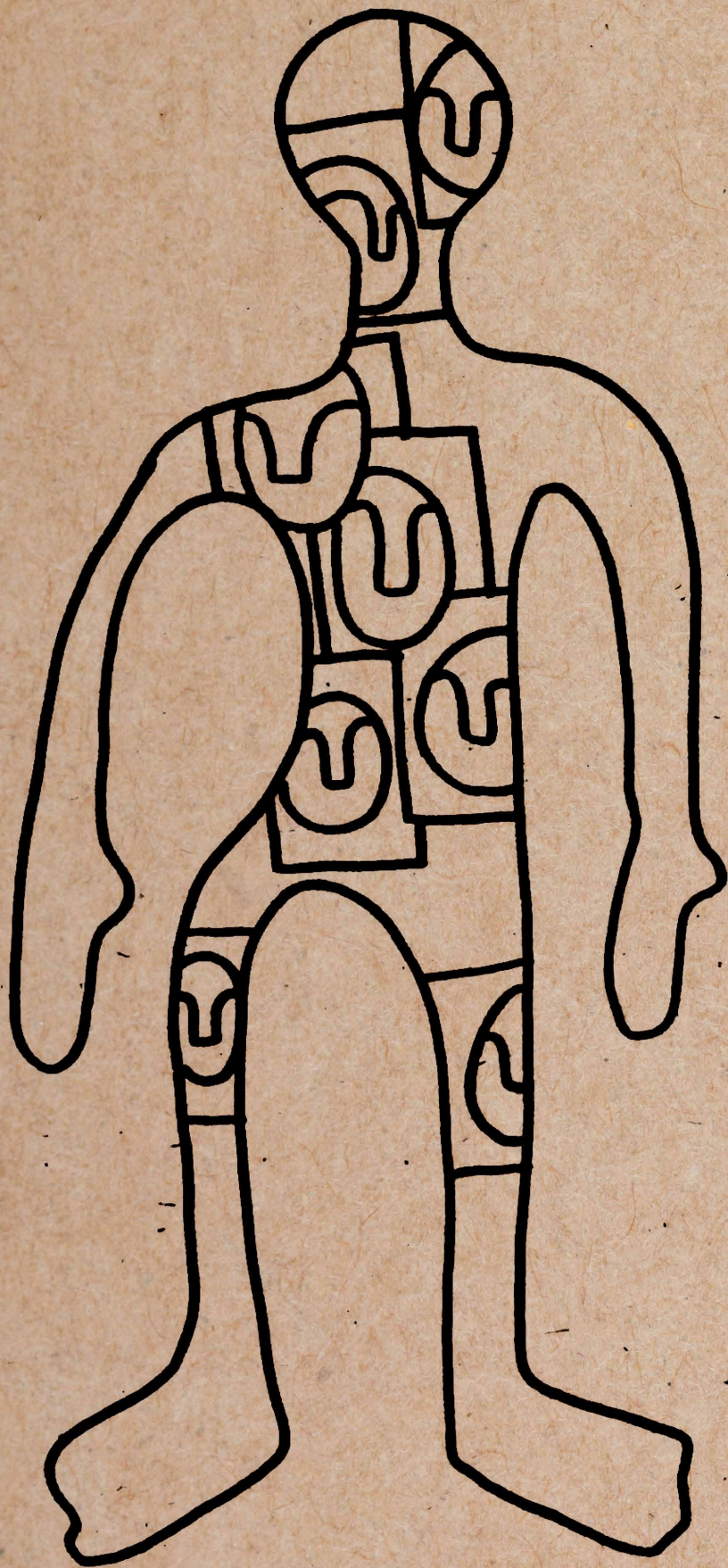
PILLAR, Analice Dutra. Leitura e releitura. In: PILLAR, Analice Dutra (org.). A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

RANGEL, Valeska Bernardo. Releitura não é cópia: Refletindo uma das possibilidades do fazer artístico. **Revista NUPEART**, Florianópolis, v. 3, n. 3, p. 33-60, 2012.

RIBEIRO, Virgínia. Apropriação na arte contemporânea: colecionismo e memória. **17º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas** "Panorama da Pesquisa em Artes Visuais". Florianópolis, ANPAP, 2008, p. 796-807.

ROCHA, Julia. Ensino (contemporâneo) da arte contemporânea – Semelhanças e enfrentamentos entre metodologia e conteúdo. **Anais do 27º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas: Práticas e confrontações**; 24 a 28 de setembro de 2018; São Paulo (SP): ANPAP, 2018.

ROCHA, Julia. Perspectivas contemporâneas para a docência em artes visuais. **Anais do 30º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas: (Re)existências**; 27 de setembro a 1 de outubro de 2021; João Pessoa (PB): ANPAP, 2021.



PARTE 2

**Relações com a imagem
e a tecnologia**

Não temos carros voadores, mas temos celulares com acesso à internet: Redes sociais na formação de arte/educadores

Helena Pereira Barboza¹

Refletindo sobre a vivência acadêmica dentro da universidade, o texto busca se aprofundar na temática da tecnologia digital, da internet e das redes sociais, mostrando a presença desses dispositivos na contemporaneidade, com um recorte na formação e ampliação do repertório imagético. Utilizando como referência Couto Júnior (2015); Santos e Ozório (2019); e Weber, Santos, R e Santos, E (2012). Por fim, recorre-se a Beiguelman (2021), ponto-chave para repensar criticamente as redes sociais e os dispositivos tecnológicos atualmente.²

formação

repertório

redes sociais

mundo-imagem

educação

¹ Licenciada em Artes Visuais na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Bolsista do Núcleo de Artes Visuais e Educação do Espírito Santo (NAVEES) entre 2018-2019, Bolsista do Projeto de Extensão Interfaces do ensino da arte entre 2019-2020 e Bolsista do programa de residência da CAPES no CMEI Zenaide Genoveva Marcarini Cavalcanti 2020-2022. Integrante do Grupo de Pesquisa Entre - Educação e arte contemporânea (CE/UFES/CNPq) e trabalha como instrutora de oficinas do Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS), no município de Vitória.

Em todos os filmes ou séries de ficção científica produzidos entre os anos 1980 e 2000 apareciam novas tecnologias digitais, imaginando o futuro que viveríamos e possíveis invenções; a mais comum entre elas eram os carros voadores. A possibilidade de termos deslocamentos aéreos de forma automática (ainda) não ocorreu, mas outros equipamentos não imaginados foram incorporados à nossa vida cotidiana. Mesmo com as projeções de futuro imaginadas pelas produções audiovisuais, não me lembro de falarem dos dispositivos digitais como os de hoje, que facilitam várias dinâmicas sociais, como não precisar fazer uma viagem para outro continente para conhecer um pouco da sua cultura e seus espaços expositivos. Hoje temos celulares, relógios inteligentes, tablets, computadores e *notebooks*, e todos eles apresentam algo em comum: a capacidade de se conectar ao mundo por meio da internet.

A maior parte desses dispositivos já estão entrando nas salas de aula como dinamizadores, repensando a lógica de como as aulas são planejadas e as possibilidades de desdobramentos das atividades propostas por professores, do ensino básico até a graduação. Além disso, nos dias de hoje, parece estranho quando alguém afirma não estar inserido no campo das redes sociais ou de qualquer outro tipo de comunicação que advém do ciberespaço. Ele está mais presente que nunca na nossa vivência cotidiana e seria interessante aprender a aproveitar todas as potencialidades que as redes sociais podem trazer para dentro do ensino das artes, já que grande parte das relações criadas nesses últimos anos vem dessas fontes.

Para entender como fomos dominados por relações virtuais, neste texto, será abordado como o uso de dispositivos tecnológicos digitais, a internet e as redes sociais podem ser grandes facilitadores

2 Este artigo é parte do trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Arte Visuais, com o título: "New post no feed" e repertório imagético: redes sociais na formação de arte/educadores", orientado pela Profa. Dra. Julia Rocha, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

do ensino da arte, principalmente quando se considera o aumento do repertório visual para fora do circuito dominante, entrelaçando-se com suas potências e fragilidades, já que estamos falando de um espaço que está em constante crescimento, pensando numa capacidade de abarcar muitas tipologias de conteúdos.

A dominação das máquinas no ambiente escolar e na arte

Em 1987, deu-se início a uma metodologia que mudaria completamente a relação da imagem com o ensino da arte brasileiro, a abordagem triangular, de Ana Mae Barbosa. Mas foi na década de 90 que começou a se pensar cada vez mais sobre a necessidade de inserir referências imagéticas dentro das salas de aulas. Foi também nessa mesma década que as tecnologias digitais começaram a entrar, cada vez mais, no cotidiano das pessoas, com o crescimento do processo de globalização e a democratização dos equipamentos digitais. Hoje percebemos que tanto as imagens quanto as tecnologias digitais estão mais presentes que nunca na formação do aluno de artes visuais.

Antes de pensar no ensino atual, os acessos a produções artísticas aconteciam de duas formas: físicas, com a obra nos suportes variados da arte, ou impressas, por meio de reproduções. As imagens impressas vinham de livros de artes, livros didáticos, impressões, xerox ou materiais educativos de museus. Já o acesso físico demandava uma visita presencial do espectador a museus e galerias, o que acabava sendo um fator dificultador, devido às diferenças demográficas, pois, antes, para ter acesso a Inhotim, por exemplo, e conhecer seu acervo, era necessário fazer uma viagem. Mas isso não se limita ao território nacional:

Pode-se ir, por exemplo, para Paris e, além de conhecer o Louvre, transportar-se, como em um passe de mágica, ao reino encantado de Walt Disney, sem sair do Velho Continente. Além disso, caso o viajante se hospede em um hotel, como o Cheyenne, estará, em segundos, no “lendário Velho Oeste” estadunidense, apesar de estar na Europa no século XXI. Se isso não lhe apetecer, poderá escolher o Santa Fe, que promete “a atmosfera colorida da Rota 66, conforme

alardeia o seu anúncio. (BEIGUELMAN, 2021, p. 142)

Atualmente, com o desenvolvimento e a democratização dos aparatos tecnológicos digitais e da internet, com um *notebook* e um projetor, a imagem, feita de luz, entra nos espaços educativos, diminuindo as barreiras de acesso e possibilitando conhecer artefatos visuais de outros tempos e contextos. As mídias digitais conseguiram tornar o ambiente educativo ainda mais dinâmico, reinventando a forma de se comunicar, compartilhar e aprender. Educadores e educandos se apoiaram bastante na utilização de computadores e *notebooks* em sala de aula e fora dela por serem dispositivos práticos que auxiliam em vários processos. Uma das principais contribuições que eles trazem é a capacidade de armazenamento de documentos, arquivos e softwares, otimizando espaço físico e o tempo das pessoas.

Outro dispositivo inserido nos contextos de educação são os celulares, que trazem consigo a possibilidade de registro fotográfico. As câmeras dos celulares podem ser utilizadas para documentar ou fazer atividades, fotografar visitas a museus, galerias e intervenções urbanas, ou outras possibilidades de registro que o educador ou educando considerar pertinente para a formação individual e coletiva. Outro fator importante é que a tecnologia digital tornou a relação entre aluno e professor mais horizontal, possibilitando dinamizar a relação de comunicação, não sendo mais necessária a presença física das pessoas para tirar dúvidas ou lembretes sobre a próxima aula e tornando viável a criação de fóruns de debates ou grupos para dúvidas.

Para além dos dispositivos individuais, os espaços educativos também se equiparam de vários aparatos tecnológicos, para que, cada vez mais, os públicos desses espaços possam ter acesso a essas tecnologias digitais, como a projetores, *notebooks*, *wi-fi* da própria instituição e, principalmente, às salas de informática, presentes no ensino básico e universitário. A Lei nº 9.394 de 1996, que estabelece a obrigatoriedade da existência de laboratórios de informática nas escolas de ensino fundamental e médio; espaços que podem ser de grande auxílio no processo de aprendizagem e inclusão tecnológica

digital, onde professores e alunos podem realizar novas propostas, principalmente, na disciplina e na formação em arte. A utilização dos computadores, juntamente com o acesso à internet, podem estar presentes tanto para o aumento do repertório visual quanto como suporte para atividades propostas pelo educador.

Isso significa estarmos atentos aos novos modos de interpretar e de recriar o mundo pela mediação dos aparatos técnicos. Mais recentemente, inúmeros aparatos técnicos vêm acessando a internet, permitindo-nos produzir e disseminar arquivos imagéticos de forma dinâmica a qualquer momento do dia para praticamente qualquer lugar do planeta. (COUTO JUNIOR, 2015, p. 40-41)

O uso das máquinas reconfigurou a forma como os sujeitos se relacionam e, com essa crescente utilização das tecnologias digitais no nosso cotidiano, os artistas também olharam para esses dispositivos como suporte para suas produções, principalmente, com o desenvolvimento dos computadores, que abriram as portas para um novo tipo de produção. Concordando com Beiguelman (2021, p. 32), estamos “Cada vez mais mediados por diferentes dispositivos simultâneos, esses regimes emergentes consolidaram novos modos de criar, de olhar e também de ser visto”. A arte digital se transformou numa linguagem contemporânea muito utilizada por artistas, devido a suas possibilidades de trabalhar com inúmeros materiais de multimídia, códigos de computação e equipamentos variados que possibilitam ainda mais a saída da arte dos moldes tradicionais do cubo branco.

É possível que você tenha caminhado na rua e não tenha notado intervenções que a cidade, a arte e a tecnologia digital podem proporcionar, por exemplo, a produção do coletivo Made in China (@made_in_chin4), que mistura arte urbana com tecnologia digital por meio da realidade aumentada. Além dos icônicos grafites, lambes e adesivos espalhados pelo território capixaba, eles também desenvolveram um aplicativo de celular, made in china 91, dando a possibilidade dos transeuntes interagirem com as produções do coletivo, fazendo com que se crie outro tipo de relação com as intervenções urbanas. Com isso, deflagra-se o fato de que estamos diariamente sendo atravessados por diversas tecnologias digitais, seja na rua, em

casa, nos espaços expositivos ou nos escolares. Elas conseguiram modificar inúmeras relações, como a nossa forma de comunicar, de nos conectarmos com as coisas, criando a possibilidade de revelar outros pontos de vista, além de repensar a forma de educar e fazer arte. Agora, grande parte das pessoas apresentam uma dependência desses dispositivos e o que podemos fazer é aprender a os utilizar a nosso favor, repensando as práticas e abraçando novas formas de experimentar a educação.

Referências visuais que vêm de virais da internet

O ano era 2012, quando Cecília Giménez, uma espanhola de 81 anos, artista amadora, decidiu restaurar, por conta própria, a pintura Ecce Homo, obra do artista espanhol, Elías García Martínez, que representava Jesus Cristo. O resultado foi extremamente desastroso e viralizou no mundo inteiro. Imagens replicadas mostravam a diferença nos traços e demarcavam as falhas no processo. Em contrapartida à reação alarmante que a imagem gerou, um fato bastante impressionante foi o de o local, onde a restauração está presente, o Santuário

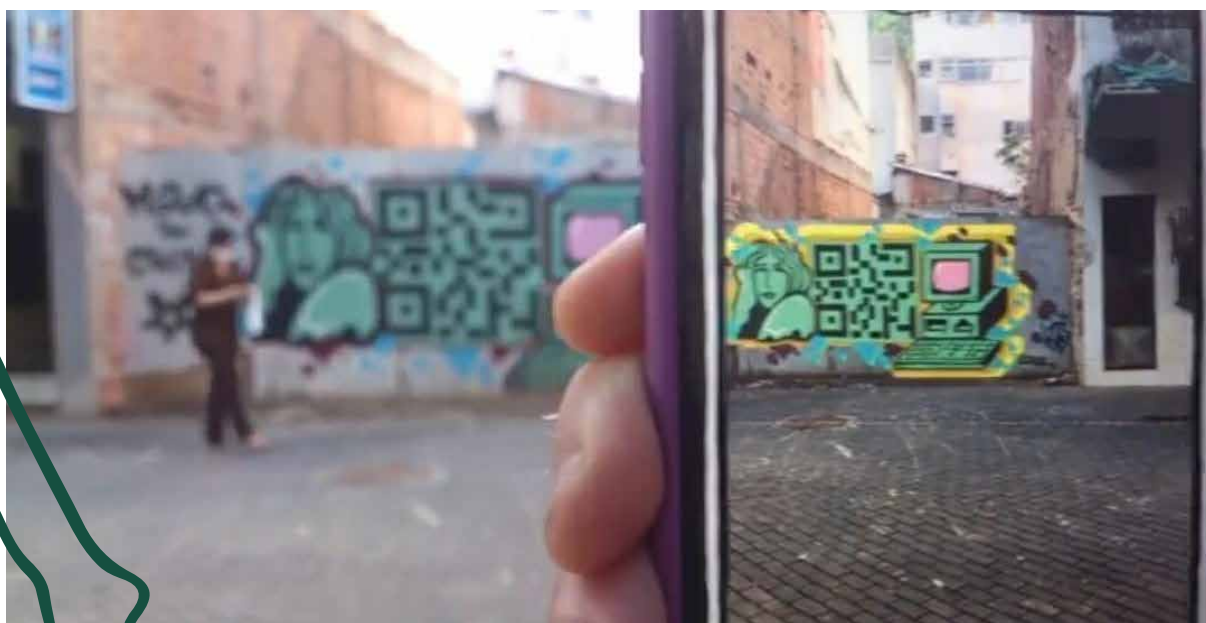


Imagem 1: foto capturada pela autora do fragmento de um vídeo que demonstra a realidade aumentada do aplicativo do coletivo Made in China, o "made in china 91"

de Misericórdia de Borja, registrar um aumento significativo de visitantes após a questionável mudança.

Segundo a postagem do perfil do *Instagram* @meridianos.cc, a restauração feita por Cecília, que virou piada mundial, tornou-se, em paralelo, um ícone para sua cidade, sendo capaz de ressignificar, de forma positiva, a economia do local, devido a quantidade de turistas que ficaram curiosos com a atual restauração mais famosa da Espanha, talvez até do mundo. Nem o afresco original recebia tanto reconhecimento e, devido a viralização na internet, a pintura restaurada é assunto até os dias de hoje, principalmente, quando aparecem novos deslizos em processos de restauração. A repercussão dessa restauração fez com que a arte se tornasse assunto fora do campo, alcançando novos grupos de pessoas, o que é importante para a construção constante de repertório de um conjunto mais geral, estando ligado à cultura visual. A viralização não foi um fenômeno restrito a essa obra contemporânea (se é que posso chamá-la assim), toda essa propagação só foi possível devido a algo que nos rodeia diariamente, a internet. E não podemos negar que foi uma revolução na forma de comunicação, interligando continentes separados por oceanos com apenas um clique.



Imagem 2: Meme feito com restaurações que deram errado (2020)

Fonte: https://www.facebook.com/permalink.php?id=108075777264529&story_fbid=411589743579796

Diferentemente das mídias de massa, como o rádio e a televisão, as tecnologias digitais permitem que diferentes internautas, de todos os cantos do mundo, sejam produtores em potencial de conteúdos para a Web. As possibilidades e a potencialidade da rede em garantir aos internautas o acesso às inúmeras informações trazem novos desafios para o campo da educação, pois implicam em considerarmos as dinâmicas ciberculturais no ensinar e no aprender. (COUTO JUNIOR, 2015, p. 42)

A internet potencializou as possibilidades dos dispositivos digitais, pois foi com ela que conseguimos ter acesso a diversas ferramentas e conteúdos online, que possibilitam conexões em vários campos de conhecimento. Weber, Santos, R e Santos, E (2012) afirmam que “com a intensificação do uso da internet, a comunicação mediada pelo computador cresceu, fazendo com que surgissem novas interfaces com potenciais comunicacionais”.

Essa possibilidade de comunicação em qualquer ponto possibilitou um fluxo de conexões, uma troca que não fica centralizada em pessoas e, sim, numa rede global, que interliga diversos tipos de dispositivos, permitindo um compartilhamento instantâneo de conteúdos. Hoje, os acessos a vários espaços são permitidos através da internet: se a pessoa quiser entrar no acervo do MASP, é possível sem que ela precise se deslocar fisicamente; até mesmo a obra *Vitória de Samotrácia* (1863), que está no Louvre, é possível de ser acessada com alguns cliques, conseguindo-se uma aproximação maior, até mesmo, que a que o museu permitiria pessoalmente.

A internet é como uma biblioteca universal, como um aglomerado de muitos assuntos locais, nacionais e internacionais, tendo blogs, sites, imagens, notícias, redes sociais, pesquisas acadêmicas, jogos, entre outros. Sendo necessário apenas uma palavra em comum para que uma infindável fonte de referências apareça na tela. Isso pode ser rico para o ensino da arte e para a formação e ampliação de repertório, mas igualmente pode causar uma bagunça mental e virtual, pela quantidade de referenciais disponibilizados nesses espaços em questão de segundos.

O que acontece nesse ambiente é extremamente rápido, praticamente instantâneo, internautas de diferentes contextos podem usufruir dos mesmos conteúdos concomitantemente e dialogarem sobre eles. Essa capacidade de constante modificação torna o ciberespaço dinâmico, mas também cansativo e impossível de acompanhar. Hoje, uma considerável parte da criação das referências visuais vem da internet. Muitos espaços começaram a se adequar a essa realidade, como jornais e revistas, que estão focando na digitalização dos seus materiais.

Essa mudança também afetou o universo da arte, assim, muitas instituições, artistas e grupos de pesquisa se voltaram para esses espaços como forma de armazenar, perpetuar e divulgar suas produções, contando também com capacidade de maior alcance de público. Muitas instituições disponibilizaram na web seus acervos e materiais educativos e, com a pandemia, abriu-se também a possibilidade de se realizarem visitas *online* às exposições, ampliando o alcance de pessoas que antes não poderiam estar fisicamente nesses locais. Artistas atuais também se apropriaram desse ambiente virtual, onde disfrutam da liberdade de montarem o seu portfólio artístico ou até mesmo utilizar a internet como parte de suas produções, como tema das obras ou como meio de propagação.

Em contrapartida, mesmo considerando essas possibilidades, a internet é um espaço de crescimento desenfreado, onde, a cada dia, são postadas muitas informações, que se perdem diante da profusão de novos produtos. Sobretudo, tendo em conta como o sistema capitalista influencia e demarca essa experiência virtual, contando com conteúdos patrocinados que são destacados em relação aos demais, demarcando desigualdade na disponibilidade de informações de acordo com o número de acessos e sobrecarga de servidores de maior alcance.

Os algoritmos são uma boa resposta para entender o porquê de sempre que é pesquisada a palavra “arte contemporânea” no Google ou no Google Arts and Culture aparecerem opções de imagens que

limitam a visão do que são produções contemporâneas, como pinturas figurativas e exageradamente coloridas. Isso acontece porque um número muito grande de usuários consome esse produto visual e acessa essas fontes de pesquisa, afetando o resultado das possibilidades dos referenciais da arte contemporânea ou direcionando para produtos que atendam mais a uma demanda econômica da plataforma do que ao próprio sistema da arte.

Talvez isso possa explicar melhor o que eu quero dizer: imagine você indo a uma sorveteria que oferece 100 sabores diferentes de sorvetes. Difícil não se sentir perdido nessa situação, então, para o auxiliar na escolha, seu primeiro instinto é perguntar ao sorveteiro qual é o sabor mais comprado. Ele poderia ter três possibilidades de respostas: a primeira seria indicar o mais comum, como o chocolate, por muitos consumirem; a segunda opção, seria falar citar sabor quase não consumido, como queijo com goiabada, a fim de aumentar as vendas desse produto e a terceira opção seria indicar um sabor que está sendo patrocinado por uma empresa, como um sabor de iogurte de morango. Isso acontece na internet, então, quando pesquisamos por verbetes ou termos relacionados com “arte contemporânea”, aparecem, com maior recorrência, resultados estereotipados de arte figurativa, super colorida e pinturas — o que não necessariamente traduz a variedade de linguagens, materiais e conceitos do campo.

Para não cair sempre nas mesmas representações visuais e realmente ampliar o rol de referências, é preciso repensar a forma de pesquisar as palavras-chave. Buscar sites e redes sociais de instituições, artistas, curadorias e projetos que tenham como objetivo divulgar produções, projetos e educativos de arte, iniciando o processo de busca já numa seleção das fontes que serão acessadas. Assim, será possível refinar e filtrar informações nesse ambiente tão vasto de dados, tendo ainda em vista a necessidade de considerar o direcionamento enviesado dos algoritmos para resultados que respondam a interesses econômicos dos portais de busca e não ao foco do usuário ou dos seus filtros de busca.

Redes sociais podem construir repertório imagético?

As redes sociais podem ser consideradas espaços democráticos, onde os usuários contam com a liberdade de postar opiniões, sentimentos, escritas e produções imagéticas, mas, em vez de ficar restrito a um núcleo físico de pessoas, essas postagens podem atingir um público maior, fazendo com que outros sujeitos, seus seguidores ou não, interajam com os conteúdos postados. Essa visibilidade pode ser muito benéfica para os espaços educativos.

As redes sociais na internet são constituídas de atores e conexões. Quando os atores interagem com outros atores formam-se as conexões. Na comunicação mediada pelas tecnologias digitais, os atores são identificados a partir de suas representações identitárias no ciberespaço, ou seja, os atores são representados por sua conta do Twitter mesmo por um perfil no Orkut. (SANTOS; OZÓRIO, 2019, p. 104)

O *Orkut* — a primeira rede social com a qual tive contato — propunha a ação de criar laços mais profundos com seus “amigos” (como eram chamadas as pessoas que adicionávamos aos nossos perfis), enviando-lhes depoimentos e mensagens abertas. Outra funcionalidade dessa rede era a postagem de fotografias ou imagens, que deveriam ficar organizadas dentro de álbuns e tinham um limite de apenas 12 fotos. Quem nunca teve um álbum só de fotografias pessoais e com nomes bem engraçados? A rede também dispunha das comunidades, grandes grupos que se reuniam a partir de um título-interesse em comum. Assim, “Amantes da arte” ou “Odiadores da segunda-feira” se encontravam e poderiam usar o fórum dentro das comunidades para debater em torno do tópico que as unia. Essa funcionalidade foi, depois, revisitada por outras redes, como é o caso do *Facebook*.

Inicialmente, o *Facebook* tinha bastante similaridade com o *Orkut*, porém era um pouco mais desenvolvido, visto que nele você também tem o seu próprio perfil e postar o que quiser. Contudo, diferente da busca ativa que o *Orkut* provocava, de buscar os perfis pelos quais tínhamos interesse, no *Facebook*, as atualizações aparecem em um feed (uma linha do tempo) mais geral, com postagens de várias pessoas e com a possibilidade de interação mais direta, como o curtir,

comentar e compartilhar.

Essa característica de um feed em comum fez com que aparecessem vários tipos de informações, como textos, vídeos, música e principalmente fotos. Além de ter incorporado a inserção de conteúdo patrocinado, o que resultou na criação de novos tipos de usuários, como perfis de empresas, escolas, grupos de pesquisas, museus e artistas. Essa reconfiguração é preponderante para pensarmos a conectividade das redes sociais e sua possibilidade como formação do repertório, uma vez que a relação deixa de ser ativa e se torna passiva, incorporando a navegabilidade por muitos outros tipos de perfis, não se restringindo mais a relação entre pessoas físicas e ampliando o tipo de público e conteúdo que são divulgados.

Em 2010, surgiu o *Instagram*, uma rede que se utiliza preponderantemente da visualidade e que foi criada com o propósito de divulgação de fotografias e imagens. Nela, seus usuários postam apenas fotos e vídeos para seus seguidores, ampliando o caráter relacional das redes de amigos próximos para uma rede de usuários e potenciais consumidores. Como no *Facebook*, o *Instagram* não tem apenas pessoas físicas como usuários, apresentando uma vasta gama de conteúdos de empresas e criadores de conteúdo, assim, o usuário pode acompanhar diariamente a vida de alguém próximo, mas também a produção de artistas.

A característica de se ter um perfil próprio e um *feed* em comum para as atualizações das postagens permaneceu, como no *Facebook*, mas a dinâmica mudou, visto que tudo ficou mais rápido por sempre estar ligado a um elemento do audiovisual, dessa forma, o conteúdo visual processa a informação de forma diferente do elemento escrito. Legendas rápidas, imagens chamativas e *feed* pessoal organizado são alguns meios para captar a atenção dos seguidores ou atrair novos, o que vai de encontro ao que se pretende com educação, que precisa de algo mais extenso e com assuntos mais profundos ou com maior aprofundamento neles para se efetivar.

O que todas essas redes sociais apresentadas acima têm em comum é a utilização das imagens como forma de conteúdo, cada vez sendo mais focado e atualizado na visualidade e na formação de públicos. No decorrer dos anos, com o desenvolvimento de novas plataformas e com a difusão dos *smartphones*, as redes sociais passaram por várias transformações, e quanto mais usuários ingressam, mais vemos novas redes sendo criadas, com alterações e diferentes atualizações, ampliando os tipos de relações possíveis dentro desses espaços.

Com a profusão de novas redes sendo lançadas, vemos que as relações não mais se resumem a laços familiares e de amizade, mas também em relações profissionais, publicitárias, econômicas e educacionais. Percebe-se que “[...] as mídias pós-massivas caracterizam-se pelas trocas bidirecionais de mensagens, favorecendo a constituição do estar em rede, intensificando processos de conversação, de comunicação, em que qualquer praticante pode produzir e publicar informação” (WEBER; SANTOS, R.; SANTOS, E., 2012, p. 60).

Esses desdobramentos nas redes sociais foram notados devido a sua capacidade de atingir a um público muito maior e de maneira mais direta, visto que não é mais necessário estar em um ambiente físico para manter a comunicação, bem como pode-se estender às relações em termos de tempo de consumo. Com elas, os usuários se sentem mais próximos das pessoas, tendo uma interação muito mais horizontal, sem contar com a possibilidade do contato síncrono e assíncrono, a qualquer tempo e hora pode-se interagir com as postagens.

[...] percebemos que cada praticante conectado pode a qualquer tempo e hora colaborar, cocriar e manifestar os seus interesses, desejos, subjetividades. Essa possibilidade muda a relação dos praticantes estabelecida em rede, uma relação de igualdade, horizontalidade, onde é possível a coautoria na produção de conteúdos em rede. (WEBER; SANTOS, R.; SANTOS, E., 2012, p. 59-60)

Assim, o ambiente das redes sociais foi sendo notado como um espaço interessante para trocas de saberes e conteúdos que não se-

jam particularmente sobre a manutenção de relações preexistentes ou correspondentes ao estilo de vida de alguém. Sobretudo, na pandemia, que obrigou o isolamento social, foi nesse ambiente que muitos artistas, professores, instituições e formadores encontram uma forma de continuar participando da vivência cotidiana do seu público. E enquanto, para os produtores, o ambiente virtual se tornou um veículo de divulgação, para os usuários, consolidou-se como um potencial lugar de formação.

Como fui de zero artistas visuais para caçadora de referências

Antes de entrar no curso de artes visuais, meus perfis em todas as redes sociais eram limitados apenas ao ato de seguir perfis de conhecidos, familiares, amigos e restaurantes, não contemplando praticamente nenhum artista visual, o que foi mudando bastante a cada semestre. Cada indicação ou artista do Centro de Artes que era divulgada nas redes sociais, eu ia seguindo, ampliando o repertório visual, não ficando apenas nos livros e nas referências que os professores passavam nas aulas.

O “boom” desse processo de busca aconteceu quando iniciei meu trabalho como bolsista de extensão no Projeto Interfaces do Ensino da Arte, atuando no Núcleo de Artes Visuais e Educação do Espírito Santo. Com o objetivo de ampliar as ações voltadas para a comunidade e pensando na formação de estudantes e professores, criamos o perfil do *Instagram* do NAVEES (@navees.ufes), no qual passamos a postar sistematicamente conteúdos de indicação de artistas, materiais educativos e livros que poderiam contribuir para ampliação do repertório dos estudantes.

Nesse projeto, criamos a hashtag #indicanavees, que tem como objetivo apresentar e divulgar perfis artistas que utilizam o *Instagram* para postar suas produções. Ao longo desse percurso, muitos dos artistas postados foram estudantes do Centro de Artes da UFES, mas também de outras localidades, dando mais visibilidade, concomitan-

temente, para o artista e para o Núcleo. Esse processo se tornou um hábito, ao ponto de muitas das referências que eu apresentava em sala, em pesquisas do curso e no Grupo terem sido encontradas nas redes sociais. Percebi que esse movimento influenciou a facilidade de encontrar mais artistas devido ao algoritmo das redes, que já estava programado para buscar mais esse tipo de conteúdo que eu consumia e consumo. Pelas trocas estabelecidas nas disciplinas, pesquisas e formação, percebi que esse é um ciclo bem recorrente entre os alunos do curso de Artes, mas dentro das aulas não, são poucos professores que se utilizam das redes como fontes de referências.

Uma reflexão que precisa ser feita diz respeito aos modos pelos quais o aluno se constitui sujeito do conhecimento. Caberia, então, perguntar se não seria incoerente, diante da presença constante da imagem digital no cotidiano de crianças e jovens, diante das redes de conhecimento e sentidos propiciadas pelo acesso à internet, diante do movimento interativo e colaborativo presentes nessas redes, continuar mantendo em sala de aula metodologias que se fundamentam numa concepção epistemológica em que o conhecimento é trabalhado de forma linear, gradativa e individual? (COUTO JUNIOR, 2015, p. 44)

As redes sociais constituem-se como uma potencialidade das tecnologias digitais nos espaços educativos, possibilitando criar uma forma de articulação de saberes mais horizontal, tirando o protagonismo de apenas uma pessoa, repensando a lógica da construção de um currículo estático e valorizando a montagem coletiva dos saberes. Com as redes, as trocas se tornam mais fluídas, rompendo as limitações em relação ao acesso a novas visualidades quando se pensa nas salas de aula presenciais. Sem contar com a inesgotável quantidade de conteúdos que possibilitam que professores e alunos ampliem o conjunto de referências, saindo do eixo dominante do sistema da arte, dando espaço para novos produtores e contextos.

A forma de se comunicar mudou e a forma de relacionar arte com o cotidiano também. A cada dia, novos perfis de artistas e instituições surgem, com novas abordagens, com fotos mais chamativas, com exposições online/físicas, com formações para professores ou alunos em graduação e mais um monte de formas para atrair cada

vez mais público e ter mais visibilidade. Esse é um ponto positivo e negativo das redes. Diariamente há uma luta de visibilidade que afeta muitos usuários das redes. Que precisam pensar constantemente em novos conteúdos e os postar para não perder seguidores, para ter o sonhado engajamento. Se você ficar muitos dias sem postar, o seu perfil não aparece mais com tanta frequência no *feed* das pessoas, se as suas postagens não tiverem muitas interações, elas também aparecerão com menos frequência para outros usuários. Como existisse um termômetro dizendo constantemente se o seu perfil tem ou não pertinência como conteúdo.

Essa é apenas uma das problemáticas que afeta os usuários, outra é que a imagem tem um peso maior, deixando pouca margem para agregar conteúdo na relação com as informações que sublinham as postagens. A experiência no compartilhamento das redes do NAVE-ES deixou evidente que não adianta inserir uma legenda com muitas informações se as pessoas não se interessarem primeiramente pela foto postada. A imagem precisa despertar atenção e ter um conceito que faça com que as pessoas parem aquele movimento incansável de rolar o feed e interaja com a sua postagem. Essa questão é problemática em termos educativos, porque podemos obliterar os dados informativos em prol da receptividade do conteúdo imagético da rede.

Outro aspecto a ser considerado é que quanto maior a legenda, aparentemente, menor interesse é despertado nos usuários das redes. As pessoas querem absorver o conteúdo de forma rápida, sem precisar se esforçar muito e, para entrar nessa lógica, muitos perfis optam por postar conteúdos mais rasos, com foco só na imagem e com poucas informações nas legendas, dificultando bastante a pesquisa e uma ampliação mais completa das referências imagéticas nos espaços de formação.

É particularmente interessante que esse movimento não acontece somente com os perfis de instituições, mas também de pessoas físicas. As redes se tornaram um espaço lucrativo, onde muitos viram a oportunidade de crescer, então você vai encontrar todos os tipos de informações possíveis, tudo vai demandar um interesse individual

e coletivo. Sim, o coletivo importa muito também, pois como diz o nome, rede social, nem sempre as recomendações e anúncios vêm de uma demanda exclusivamente sua, mas também dos conteúdos que seus amigos/seguidores apresentam nos perfis deles, gerando um movimento em cadeia, no qual tudo acaba se interligando.

Ambivalente, a nova cultura visual que se instaura com as redes oscila entre polos contraditórios. Nela estão contidas possibilidades de democratização do acesso ao audiovisual, novos regimes estéticos, superexposição, vigilância e formatos inéditos de padronização (da imagem e do olhar). (BEIGUELMAN, 2021, p. 32)

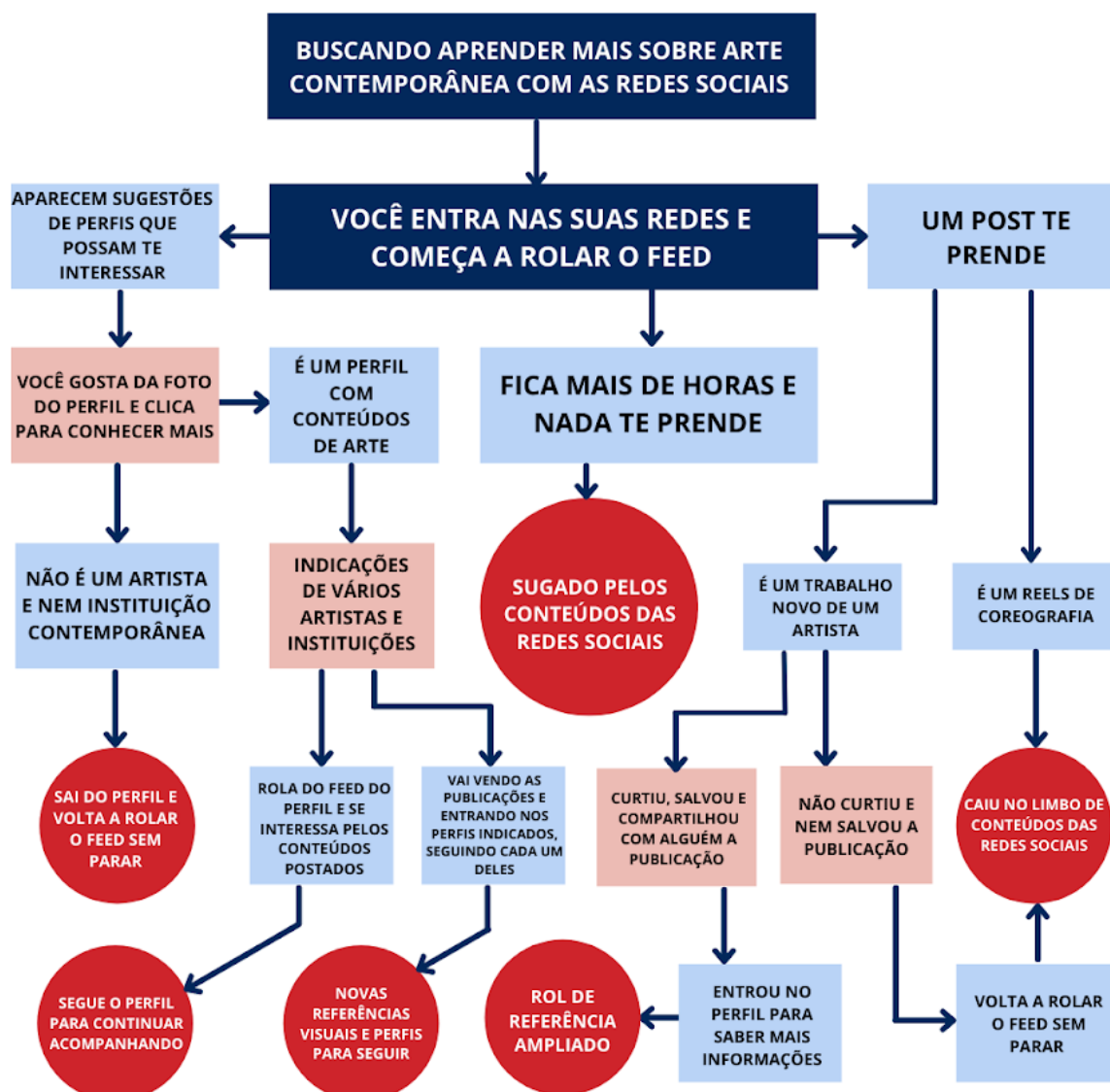
Filtrar essa quantidade de informações recebidas todos os dias é muito difícil, pois, na maioria das vezes, pensamos nesses espaços como lugar de entretenimento (só entramos nas redes para relaxar ou assistir a uma coreografia nova impossível de se aprender), por isso, cair no limbo dos conteúdos da internet é muito fácil. Outra questão trata sobre a quantidade de conteúdos que são postados continuamente, a cada minuto. Para tentar guardá-los, salvamos a postagem para ver mais tarde, mas esse mais tarde quase não chega. Outras vezes, entramos para dar uma olhadinha rápida e acabamos ficando mais tempo do que desejamos, sendo engolidos por ela, porque esse é o comportamento induzido pelo *layout* e pela dinamização das redes.

Pensando em todo esse processo que afeta os usuários das redes sociais e no ensino contemporâneo das artes, acabei respondendo uma pergunta de um projeto do grupo Entre, uma publicação pensada a partir de duas perguntas: o esquema acima se relaciona com “O que existe entre educação e arte contemporânea”? O infográfico de possibilidades foi pensado a partir do interesse de perceber as redes sociais como fonte de referências do campo da arte, mas também podem educar para a passividade do ser contemporâneo no mundo das imagens. O esquema acima não foi feito pensando em situações improváveis de acontecer, eu mesma passo por cada uma delas, às vezes, mais de uma vez por dia.

Quando se é analisado esse movimento em uma imagem, nota-

se que é muito fácil a utilização das redes sociais sair do controle e ir para uma passividade do sujeito. Após a montagem do “repetições da formação digital”, percebi uma cautela da minha parte, repensando a forma que estava utilizando as redes, tornando-se um processo de autocrítica benéfico, dando ainda mais sentido a essa pesquisa. Diante dessa reflexão, identifica-se que a cibercultura está presente no nosso cotidiano, mas, quando se trata de incluir isso no currículo e nas salas de aula, temos a presença de uma barreira muito grande. Barreira essa que questiona e invalida a possibilidade de adquirir saberes dentro das redes sociais, entendemos suas fragilidades, mas também percebemos o quão potente pode ser sua utilização no aumento do repertório de professores e alunos de artes. Artistas contemporâneos, espaços expositivos, instituições e grupos de estudos/pesquisa já estão presentes nesses espaços, tentando democratizar e ampliar o acesso dos públicos.

Imagem 3: Helena Pereira Barboza, repetições da formação digital (2021)



Referências

BEIGUELMAN, Giselle. **Políticas da imagem**: Vigilância e resistência na dadosfera. São Paulo: Ubu Editora, 2021.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro do. **Educação e Cibercultura**: ensinar e aprender com as imagens digitais nos processos comunicacionais na/da internet. In: Informática na educação: teoria & prática, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 37-50, jan./jun. 2015.

SANTOS, Edméa; OZÓRIO, Gabriela. **Twitter na educação**: pesquisando nas e com as redes sociais digitais. In: Educação em Análise, Londrina, v. 4, n. 1, p. 99-114, jan./jul. 2019.

WEBER, Aline; SANTOS, Rosemary dos; SANTOS, Edméa. **Caiu na rede é peixe**: o currículo no contexto das redes sociais. In: Conhecimento e diversidade, Niterói, v. 4, n. 8, p. 56-75, jul./dez. 2012.

As relações dos jovens na contemporaneidade com a escola e as tecnologias digitais

Any Karoliny Wutke Souza¹

O presente texto aborda as relações entre juventude, escola e contemporaneidade. Busca refletir sobre a formação dos jovens e seu envolvimento com o sistema escolar, considerando aspectos relacionados à construção da identidade e às novas possibilidades metodológicas, a partir do uso das tecnologias digitais no mundo contemporâneo. Problematisa o enfrentamento ao modelo da escola tradicional frente aos desafios da sociedade demarcada pela vivência no mundo digital e analisa as potencialidades dos recursos tecnológicos na aprendizagem no ensino médio. A reflexão é construída a partir de Dayrell (1999), Abrantes (2003) e Cray (2014).

juventude

escola

contemporaneidade

tecnologias
digitais

¹ Professora de artes no ensino básico da rede municipal de Serra - ES. Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Participa do Grupo de Pesquisa Entre - Educação e arte contemporânea (CE/UFES/CNPq). Realiza pesquisa e tem interesse na área do ensino da arte e arte contemporânea e as relações desses campos com as novas tecnologias.

Este texto aborda a relação entre os conceitos de juventude, contemporaneidade e escola, buscando refletir sobre as particularidades do jovem do ensino médio hoje. Relacionando os três conceitos, reflete-se como as tecnologias digitais possibilitaram e possibilitam mudanças nas relações que se têm com o tempo e o espaço na contemporaneidade, visando entender como os jovens lidam com essas questões e, sobretudo, considerando o papel do ensino da arte na formação dos estudantes e na relação com as tecnologias.

Existem diferentes marcos sobre qual intervalo de faixa etária define o período da juventude. Nesta reflexão, adotou-se, como referência, o artigo 1º do Estatuto do Jovem, da Lei nº 12.852, em que consta: “§ 1º Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade”. Assim, a reflexão considera as perspectivas de Juarez Dayrell (1999; 2009) e Pedro Abrantes (2003), que se referem aos estudantes de ensino médio, em suas pesquisas, como jovens e juventude. Dessa forma, toma-se como referência a idade de ingresso no ensino médio para discutir os sujeitos-foco do texto.

A juventude é um período de transição e de escolhas, caracterizado por uma série de acontecimentos e mudanças, como as variações hormonais, a construção de uma identidade e a busca por projetos de futuro. Chega-se ao último estágio de um extenso ciclo da vida, o período escolar, no qual esses indivíduos se veem refletindo sobre opções de plano de carreira, definindo se devem optar por um curso técnico ou pela graduação; se preferem, ou precisam, ir direto para o mercado de trabalho ou se devem se especializar antes, isso, para citar apenas algumas das dúvidas que afligem os jovens durante esse período.

É no ciclo de transição da adolescência para a juventude que os sujeitos tentam formar suas identidades e se estabelecerem como indivíduos perante a sociedade. Os adolescentes saem do ensino fundamental - no qual, geralmente, tudo lhes é posto e muitas definições são tratadas como externas - para ingressarem no ensino médio, no qual deverão ser mais independentes em relação ao seu desenvolvimento escolar. Uma vez considerados jovens, passam a ter mais autonomia em seu processo de aprendizagem e na sua vida social, buscando explorar sua sexualidade, integrar novos ciclos de amizades e consolidar outras crenças e valores.

Eventualmente essas transformações também se tornam conflituosas em relação à transmutação de personalidade e instabilidade em suas convicções e, por isso, suas relações já existentes — seja com amigos, família ou religião—, por vezes, ficam abaladas. A elaboração de processos construtivos de suas identidades perpassa conflitos internos, chegando à reconstrução de interesses. Apesar disso, também se vivencia um período em que os jovens se encontram entusiasmados e dispostos a lutar pelo que acreditam. No ensino médio, isso pode ser notado ao se observar os grêmios, as associações, as criações de comunidades e grupos bem demarcados. Nesse sentido, a escola ocupa um papel importante na formação social desses jovens, uma vez que grupos são formados a partir de aproximações que eles estabelecem entre si, do espelhamento de características e de opiniões e/ou objetivos que têm em comum.

A multiplicidade de grupos existentes no contexto da escola faz com que os jovens atenham possibilidades diferentes de onde podem se encaixar. Passam também a ter noção de individualidade e coletividade, já que mesmo nos grupos formados por aproximações ideológicas ou por objetivos de vida, há possibilidade de haver divergências e conflitos. No entanto, o que muitos grupos de jovens acreditam é que a escola não se comunica com os estudantes, não dialoga diretamente com seus interesses. O entusiasmo em relação à construção da identidade se vira contra a instituição, na medida em que os jovens reconhecem a importância da escola na sua formação como sujeitos,

porém passam a criticar o modelo existente pela falta de identificação. Nesse sentido; Abrantes (2003, p. 96) considera:

Diversos estudos têm mostrado que, sobretudo nas escolas intermediárias (11-15 anos), ocorrem poderosos mecanismos de diferenciação e polarização, resultado da interação entre as estruturas escolares e as (sub)culturas juvenis (BARRÈRE e MARTUCELLI, 2000). Contudo, esses mecanismos parecem dar origem não a dois universos opostos, mas a um mosaico de grupos, culturas, disposições e identidades (DELAMONT, 1987). A própria posição “conformista” não resiste a um olhar mais aprofundado: na verdade, estes alunos revelam-se tão críticos e insatisfeitos como os outros (HAMMERSLEY e TURNER, 1984). Certas marcas de resistência identificadas nos estudos culturalistas parecem mesmo generalizar-se a quase todos os grupos juvenis. É neste sentido que alguns autores têm anunciado o desinteresse global dos jovens face ao trabalho escolar.

Por todas essas questões de formação identitária, hormônios em período de transformação e cobrança por um planejamento de futuro, pode haver um sentimento de sobrecarga emocional por parte desses jovens. Estes, por vezes, não encontram suporte em suas famílias ou escolas para lidar com esse período de transição, não conhecem suas reais possibilidades, nem sabem por onde começar um planejamento do próprio futuro, mas, constantemente, são cobrados por essas decisões.

O jovem, eventualmente, é considerado um “vir a ser”, um sujeito que está em transformação e parece estar caminhando para ser algo no futuro, assim, desconsidera-se o seu presente. Com essa falsa sensação, do vir a ser, podemos gerar um abafamento de suas vozes potentes e entusiasmadas. Para Dayrell (1999, p. 19), é importante estar atento às questões que envolvem a juventude, de modo a percebermos os jovens com as potencialidades que têm no presente, e não apenas no futuro.

Entretanto, devemos cuidar em não fazer apreciações reductoras, nem unilaterais, da condição juvenil. O fato de que os jovens elaboram projetos de futuro em seu percurso não os determina apenas como um “vir a ser”, de pouca valia hoje e sempre medidos pelo sucesso vindouro. Na verdade, a juventude tem um valor presente, significativo para os sujeitos e a sociedade: é vivência dinâmica, em processo rumo ao futuro, com escolhas que constroem identidade, caracterizando, assim, a “condição juvenil”.

Dessa forma, é preciso reconhecer o jovem como sujeito pertencente à sociedade de maneira ativa já na contemporaneidade, potencializando suas vozes e opiniões e, sobretudo, considerando que são eles que costumam nos trazer questionamentos, o que possibilita a elaboração de um processo vivaz para a sociedade. A juventude é vista como uma geração que se mobiliza em coletividade, que tem um caráter revolucionário por estar mais engajada e disposta a se movimentar em prol das mudanças que acreditam necessárias.

Com base nas questões supramencionadas a respeito da condição juvenil: os hormônios, a formação de identidade, as novas experiências e o planejamento de futuro, é interessante que se reflita também a respeito das influências das mudanças externas. Pensando acerca do mundo contemporâneo e das interferências do contexto no processo de desenvolvimento deles como sujeitos: qual é o universo cultural, social e histórico que o jovem acessa hoje? E como se relaciona com esse cenário?

Relação dos jovens com a tecnologia

Cada geração apresenta suas especificidades — que são acompanhadas por mudanças externas —, faz descobertas inovadoras, cria novos hábitos e muda conforme seu tempo. Essas mudanças ocorrem porque as gerações são influenciadas por processos sociais, políticos, históricos e culturais. Contemporaneamente, vivemos em um mundo fortemente influenciado pelo digital, onde tempo e espaço têm se reconfigurado conforme as demandas da sociedade e o desenvolvimento dos dispositivos tecnológicos.

Dentro da lógica do mundo capitalista, estamos continuamente trabalhando em multitarefas, cumprindo concomitantemente funções diferentes em tempos e espaços. Atualmente, por exemplo, é possível pagar contas enquanto se está no trabalho ou assistindo a uma série, ou fazer compras de supermercado enquanto se processa notícias por meio de um podcast, pois não é preciso se deslocar para o espa-

ço físico do banco ou do supermercado, podemos realizar múltiplas tarefas através da internet. Isso faz com que a forma de nos relacionarmos com o mundo e com os sujeitos se altere. Nessa perspectiva, Jonathan Crary (2014, p. 21) ressalta como essa modificação no tempo e espaço da era digital se desvincula do tempo e espaço habitual ao ser humano:

[...] a eficácia 24/7 está na incompatibilidade que desvela, na discrepância entre um mundo-da-vida humano e a evocação de um universo aceso e sem interruptores. É claro que ninguém pode fazer compras, jogar games, trabalhar, escrever em seu blog, fazer downloads ou enviar mensagens de texto 24/7. No entanto, uma vez que não existe momento, lugar ou situação no qual não podemos fazer compras, consumir ou explorar recursos em rede, o não tempo de 24/7 se insinua incessantemente em todos os aspectos da vida social e pessoal.

Em contrapartida à lógica de Crary (2014), de alguma forma, ganhamos tempo, pois, uma vez que o deslocamento físico não é obrigatório, torna-se possível um aumento de produtividade.. A ampliação do processo produtivo, contudo, acaba gerando uma produção desenfreada de informações, criadas a todo instante. O volume de conteúdo postado nas redes implica em uma relação de consumo excessivo de informações. Essa conexão entre produção e consumo exagerado faz com que esse tempo, que seria um ganho, torne-se escasso, logo, ficamos ocupados 24 horas por dia, todos os dias da semana (“24/7”).

Essa alteração/criação do espaço virtual, possibilita uma rede de compartilhamento a nível mundial; o que acarreta o fato de termos acesso às informações produzidas no mundo todo, em fluxo ininterrupto. Essa troca/produção de informações constantes faz com que o tempo que havíamos ganhado se torne pouco a partir da relação de dependência e compulsão que criamos com o mundo digital. Passamos a gastar horas com notícias do mundo todo, em uma profusão incontável de imagens ou ainda em redes sociais com linhas do tempo intermináveis, pela constante alimentação de novas imagens e informações.

O fluxo constante de informações que está sendo produzido

gera uma nova condição posta à sociedade urbana contemporânea como um todo, pois mesmo aquele que se confronta ou mantém um certo distanciamento da cultura digital é afetado por essas mudanças temporais de maneira passiva. Em todo lugar temos informações que devem ser processadas, sejam elas textuais, visuais e/ou sonoras; contudo, pelo excesso de informações, não criamos uma conexão com aquele dado, não passamos por uma experiência e nem damos sentido por termos aquela informação conosco. Dessa maneira, com a perda de experiência, deixamos de criar memórias, porque logo surge uma nova informação, um novo dado a ser analisado, lido ou refletido, o que não nos dá tempo para processá-los.

A maneira de nos relacionarmos com o mundo mudou, assim, Viviane Mosé (2015) levanta a questão da crise de valores diante da transformação de espaço-tempo. No lugar da passividade em que o mundo moderno nos colocava, o mundo contemporâneo nos instiga a ser sujeitos cada vez mais ativos na sociedade, reformulando os valores sociais. Mosé (2015, p. 31) continua, afirmando que:

Se antes fazíamos uma coisa de cada vez, hoje sabemos que podemos abrir ao mesmo tempo muitas portas e alimentar todas, porque nossa cognição é capaz de lidar com a multiplicidade. Enfim, se antes recebíamos valores prontos; hoje, com a crise de valores, temos que aprender a criá-los. Produzir, em vez de apenas memorizar conhecimento; criar, em vez de apenas reproduzir valores; abrir novos mercados, em vez de apenas se enquadrar no existente, são alguns dos pontos que definem o homem contemporâneo.

Essa crise de valores coloca o jovem em uma condição de instabilidade ainda maior, pois é caracterizada pela formação de identidade, “[...] o jovem vai se (re)constituindo e se reconhecendo nos limites postos pelo tempo e pelo espaço em que está inserido” (DAYRELL, 1999, p. 19). A rápida mudança na sociedade faz com que haja uma falta de referência, alterando nossa relação com o passado e com o futuro, pois o futuro se torna cada vez mais abstrato, ou seja, não temos tempo de o planejar antes de ele se alterar. Dayrell (1999, p. 24) se refere a essa característica da sociedade contemporânea como “dinâmica e transitória” e ressalta isso na relação que os jovens criam com o tempo em suas vivências: “O tempo de permanência de um jo-

vem em um determinado emprego ou a duração de algumas relações amorosas, por exemplo, têm sido cada vez mais breves”.

Isso acontece porque o planejamento de futuro não se ancora mais em estruturas concretas como anteriormente, pois as escolhas se tornam cada vez mais voláteis, pelas amplas possibilidades. O que acarreta uma perda de interesse, mais facilmente, pelos projetos pre-estabelecidos, visto haver uma ansiedade em se alcançar o resultado, excluindo o processo e a experiência. Por mais que o planejamento possa ser uma característica da condição juvenil, a instabilidade diante do cenário de constantes mudanças por conta da tecnologia passa a não ser uma escolha consciente dos jovens e está posta a toda sociedade contemporânea.

O que tínhamos como estrutura social foi se alterando e modificando todos os aspectos da vida humana, no entanto, ainda não se deu uma nova ordenação à sociedade. As tecnologias digitais se transformam e são inseridas na sociedade tão rapidamente que não conseguimos nos relacionar profundamente com o que é apresentado. É necessário refletir sobre o que se tem como características dessa desestruturação, para que se pense em como lidar com essa relação humano-tecnologia.

A mudança que se deu em relação ao tempo e seu consumo, à multiplicidade de afazeres simultaneamente e à alternância do que se tinha como experiência na contemporaneidade afeta o modo como o jovem se relaciona com o mundo. Assim, refletindo-se também no espaço escolar, lugar no qual os jovens passam pelo processo de formação educacional e social e que deve, por consequência, acompanhar essas transformações temporais.

O espaço de protagonismo da juventude na escola

Quando pensamos em escola, é fácil acessar uma memória imagética: um lugar com carteiras e cadeiras enfileiradas de modo cartesiano — todas posicionadas na mesma direção —, a mesa do profes-

sor posicionada à frente delas e um quadro disposto à frente de todos. Da mesma maneira, conseguimos conjecturar o sistema hierárquico que constitui a dinâmica escolar, envolvendo, numa cadeia de controle, diretores, coordenadores, professores e estudantes. Essa imagem mental permite perceber que a escola continua a ser um ambiente identificável e familiar para nossos avós, pais e tios; podemos colocar várias gerações dentro de uma sala de aula e todas vão se identificar com a formatação daquele espaço. Da mesma forma, assim como o que ocorre com o espaço físico, é difícil observar transformações drásticas nas dinâmicas, metodologias e conteúdos trabalhados em sala de aula ao se analisar as escolas de maneira generalizada.

Essa questão é relevante para a reflexão sobre a juventude pela incongruência de identificação que os sujeitos possam encontrar na instituição escolar. Enquanto a vida contemporânea se vê marcada pelas mudanças supramencionadas, a escola parece estagnada em um tempo remoto, sem ser fortemente marcada pelas transformações do mundo que a cerca. Por vezes, encontramos assuntos contemporâneos sendo inseridos como tema nas aulas, no entanto, a metodologia ainda parece não ser repensada de modo que possa potencializar o aprendizado.

Além disso, por vezes, a escola não inclui as vivências externas dos alunos, ignorando boa parte de seu repertório e reforçando assim a distância entre os saberes da escola e os do estudante. Os alunos se relacionam com o mundo buscando conexões com ele, enquanto a escola parece se limitar ao que se refere a ela mesma, não se conectando com o mundo. Julia Rocha (2018, p. 33) destaca a relação de conexão estabelecida no mundo contemporâneo do qual os alunos fazem parte:

A lógica implicada no processo educacional, por consequência, se distancia cada vez mais da vivência constituída fora do espaço escolar, porque dentro dele ainda se desenvolvem propostas pautadas em modelos ultrapassados e linearizados, enquanto o espaço que circunda as escolas se constrói em rede. O saber setorizado em disciplinas e programado em aulas de cinquenta minutos não dialoga com a necessidade de conexão que se faz emergente na vivência

do mundo atual.

Os alunos inseridos hoje no contexto escolar são representativos das gerações do século XXI e lidam com questões contemporâneas. No mesmo sentido que Rocha, para Mosé (2015, p. 33), “O mundo contemporâneo nos impõe questões cada vez mais complexas, vivemos em rede, a palavra mais pronunciada é, provavelmente, conexão”, no entanto, a escola permanece a mesma de séculos atrás, “[...] professores e alunos continuam apertando botões na linha de montagem de uma fábrica em extinção” (MOSE, 2015, p. 33).

Além da desconexão com as metodologias utilizadas no espaço escolar, ocasionalmente, os alunos não se sentem inseridos em seu próprio processo de aprendizagem e, por isso, não se reconhecem nesse âmbito e nem se sentem pertencentes a ele. Isso pode fazer com que a escola perca o sentido, pois os jovens não conseguem identificar, nesse espaço, os seus repertórios e a sua linguagem, dificultando a criação de um vínculo com o conteúdo e perdendo a possibilidade de criação de momentos de experiência. Assim sendo, para Dayrell (2009, p. 7), é necessário colocar o aluno como peça central do sistema escolar.

Caracterizando-os como peças-chave do processo de qualificação desse nível de ensino, que deve, por sua vez, se adequar às características desses jovens. Fica evidente, assim, a necessidade de a escola e seus professores refletirem sobre o sentido da escola para os seus alunos, bem como sobre a relação que estes estabelecem com os projetos de futuro.

Precisamos que os jovens criem vínculo com a escola e se sintam pertencentes a este lugar que lhes é de direito, que se identifiquem ali para que o processo de aprendizagem ganhe sentido. A escola necessita se aproximar de seus alunos para que, trazendo parte de suas vivências para sala de aula, eles possam se reconhecer como parte dela. Assim, reconhece-se que o papel da escola não está focado numa perspectiva conteudista, mas, sim, em considerar a vivência do aluno como um todo. Da mesma forma, seria primordial que houvesse uma revisão constante de sua estruturação a partir dos retornos oferecidos pelo público que a acessa.

Pensar o jovem como protagonista, não só na relação que ele produz com a cultura digital, mas como um todo, faz com que este passe a se integrar à escola de maneira consciente e intencional, e não somente como uma obrigação. Isso faz com que seja necessária uma mudança nas relações entre toda a comunidade escolar: envolvendo diretores, coordenadores, pedagogos, professores e alunos, estabelecendo uma relação mais horizontal, que possibilite uma troca maior de experiências e conhecimentos entre os sujeitos, principalmente, no que tange às tecnologias digitais.

Por vezes, os questionamentos apresentados pelos alunos não são considerados por não fazerem sentido como proposta, pelo fato de o professor não conhecer o assunto, ou por estarem relacionados a algo que é mais comum à geração do aluno que à do professor. Todavia, tais questionamentos são importantes para se criar uma relação de horizontalidade no ambiente escolar e podem colocar o aluno no lugar de protagonista da própria aprendizagem. Assim, o papel da escola deveria ser o de dar suporte ao aluno, explorando suas características, potencializando-as e criando um espaço de formação não só conteudista, como também identitária, levando em conta toda a vivência externa dele.

No que tange à relação que se tem com o espaço físico, para Dayrell, (2009, p. 21) “Os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados”. Desse modo, a escola ocupa uma função de constituir-se como um espaço social para além de um lugar de aprendizagem. A dinâmica do social, no contexto da juventude, ganha ainda mais sentido pela significação dos espaços físicos: no intervalo, na quadra — muitas vezes disputada por diferentes grupos —, na mesa de refeitório etc, em todo espaço da escola há uma demarcação feita consciente ou inconscientemente pelos diferentes grupos.

Um bom exemplo dessa demarcação de espaço, e de como os jovens se relacionam com a escola, é a reconfiguração estrutural que fizeram nas instituições durante as ocupações que ocorreram, em

âmbito nacional, em 2015. No processo de ocupação das escolas, os estudantes trouxeram temas como gênero, racismo, política e assuntos os quais gostariam de conhecer e discutir mais. O processo das aulas temáticas foi construído pelos próprios estudantes “jovens desse tempo”, que também inseriram a equipe da “escola do passado” no processo.

Para dar suporte aos debates ocorridos, os jovens movimentaram seus professores a pensarem suas disciplinas de maneira que abrangesse os temas que eram propostos, relacionando com assuntos cotidianos, falando da reforma do currículo através de acontecimentos históricos, por exemplo. Dessa forma, houve fomento do conhecimento fora da estrutura convencional de aprendizado, aulas de 50 minutos viraram debates sem tempo predeterminado, os alunos ocuparam espaços não convencionais para as aulas e, no lugar de ouvir o professor falando sobre o conteúdo do livro, debateram temas a partir de outras perspectivas.

O documentário “Espero tua (re)volta”, dirigido por Eliza Capai (2019), exhibe como foram as ocupações através do discurso dos alunos e filmagens no espaço escolar. Nota-se toda a reconfiguração do espaço físico, as funções de limpeza, de cozinha e de organização do espaço eram divididas entre os alunos. As decisões a respeito da ocupação eram feitas em assembleias, assim como a decisão do que seria estudado por eles. Questões de identidade adentraram as escolas como conteúdo de aprendizagem, discutindo machismo, homofobia, racismo e políticas nas quais a escola está envolvida. O que possibilitou a organização de diversas escolas para a ocupação foi a movimentação de discussões dos alunos nas redes sociais, houve também uma votação através do aplicativo “whatsapp” para decidir se a escola seria ocupada.

Atualmente, além do espaço físico, temos também a inserção do espaço virtual, acessado pelos jovens e por meio do qual eles se relacionam com o mundo, inclusive dentro da escola. As mídias eletrônicas estão no cotidiano desses jovens e, ali, está publicada e postada boa parte de sua vivência e estrutura social. Seu ciclo de amigos e as

manifestações culturais que valoriza — jogos, músicas e imagens que consomem — constituem-se como uma extensão da realidade, cheia de significados que formam suas identidades individuais. Assim, ao negligenciarmos o uso da tecnologia como parte dos processos educativos, perdemos a oportunidade de dialogar com a vivência que esses jovens trazem de fora do contexto escolar.

Hoje, nas escolas, já podemos encontrar muitos equipamentos digitais como projetores, lousas digitais, salas de informática, máquinas de reprodução, porém, por vezes, estes aparatos são subutilizados, não sendo efetivamente incorporados à rotina escolar de uma forma dinâmica, sua função ainda parece engessada. Nesse sentido, é interessante pensar no que os alunos trazem para as salas de aula, refletindo sobre como podem ser inseridos novos equipamentos digitais no contexto escolar.

Do laboratório de informática ao smartphone

Pensando na imersão das tecnologias digitais nas salas de aula, lembramos logo do laboratório de informática, um dos principais re-

Imagem 1: Still do documentário *Espero a tua (re)volta*, de Elisa Kapai (2019)
Fonte: Rede Brasil Atual



cursos tecnológicos a adentrar a escola como um auxílio para alunos e professores. O computador entrou nas escolas como uma ferramenta que visava facilitar a dinâmica de pesquisa e que acrescentava outras possibilidades de aprendizagem, através de jogos educativos, entre outras funções e programas. Ele já estava difundido na sociedade quando adentrou o universo escolar e já havia transformado alguns aspectos dessa sociedade, como o modo de se comunicar, de se divertir, de trabalhar e de pensar. Para Philippe Perrenoud (2000, p. 139), a cultura tecnológica afetava também a escola já que os alunos estavam inseridos no contexto: “tal evolução afeta, portanto, as situações que os alunos enfrentam e enfrentarão nas quais eles pretensamente mobilizam e mobilizarão o que aprenderam na escola”.

A inserção e utilização dos computadores nas escolas, em âmbito nacional, da rede pública foi possível através da Lei nº 12.249, de 11 de junho de 2010. A Lei visava à distribuição de computadores nos níveis de ensino fundamental e médio; porém, para acessar o laboratório era necessário que cada escola contasse com um técnico de informática, o que nem sempre era possível no contexto da educação pública. Além disso, os computadores ficavam/ficam desatualizados rapidamente e utilizavam/utilizam programas e *softwares* livres, pouco acessados, o que implicava/implica em complicações na utilização desses espaços.

Com o intuito de pensar os celulares nas práticas escolares, podemos fazer um paralelo com a imersão dos computadores nas escolas a partir dos anos 2000 e a forma como os profissionais da educação e alunos lidaram com isso. Refletindo sobre o potencial do uso dos computadores como ferramenta educativa, analisa-se o estudo de caso de Ivone Maciel Pinto (2009), que discorre sobre uma experiência desenvolvida em uma escola de ensino fundamental II, no Estado do Acre. A autora apresenta problemáticas e possibilidades para trabalhar com o computador como uma ferramenta de auxílio, destacando a falta de familiaridade dos alunos com a máquina, visto que muitos não tinham computador em casa. Outra questão encontrada na pesquisa foi a liberdade que tinham a partir do momento que

navegavam na internet, visto que os professores não conseguiam ter um controle do que os alunos acessavam.

Conforme mencionado anteriormente, não é sempre que as escolas criam um ambiente que favoreça a autonomia dos alunos para criarem seus próprios métodos de aprendizagem. Muitas vezes, as instituições colocam os jovens como sujeitos passivos, submetidos autoritariamente a inúmeras regras, enquanto, em oposição, a internet se apresenta como uma gama diversa de possibilidades que é bastante difícil de ser controlada. Pinto (2009, p. 60) lembra da necessidade de atualização da escola, que precisa sempre estar revendo suas práticas e acompanhando seus alunos e o tempo em que atua:

Algumas escolas, diante da diversidade comunicacional, encontram-se alheias ao espírito do tempo e mantêm-se fechadas em si mesmas, o que as impede de modificar seu entorno. A construção do conhecimento, segundo Moran (2000, p. 19), a partir do processamento multimídia é mais livre, menos rígida, com conexões mais abertas, que passam pelo sensorial, pelo emocional e pela organização do racional: que cria convergências e divergências instantâneas.

É importante que, na educação, os valores sejam repensados conforme seu tempo e considerar o que deve permanecer e o que precisa mudar ou ser incorporado em suas práticas. Levando em conta a multiplicidade de funções incorporada na contemporaneidade, a inserção dos avanços digitais e toda a relação de espaço e tempo reconfigurado, Pinto considera que essas mudanças são refletidas na escola (2009, p. 59): “Os avanços tecnológicos desafiam paradigmas colocando-nos ante a necessidade de romper barreiras, rever conceitos e reformar o pensamento”. A autora reforça a inserção das inovações digitais na escola “[...] a conscientização da importância das tecnologias no cotidiano da aula favorece a reflexão de alunos e professores para compreender os desafios deste século”.

Enquanto os laboratórios de informática ainda continuam desatualizados em relação à tecnologia mais atual e sem, por vezes, contarem com um técnico para orientar os alunos, os *smartphones* se popularizaram, a cada dia na nossa sociedade. Por serem aparelhos

portáteis, com diversas funções para além da comunicação (inclusive funções que encontramos nos computadores), estes equipamentos se tornam mais acessados a cada dia. O alto índice do consumo é evidenciado por um dado divulgado pela Agência Nacional de Telecomunicações, no próprio site, em 2023, que informa termos no Brasil pelo menos 256,4 milhões de linhas móveis ativas. Considerando que a população brasileira hoje é de 213.317.639 de habitantes, conforme o site do IBGE, esse número representa quase a totalidade da população. Evidentemente se reconhece a existência de mais de uma linha por usuário, contudo, ainda assim, os dados da Anatel evidenciam um grande acesso aos equipamentos mencionados.

Dessa forma, os *smartphones* se apresentam como uma possibilidade de dispositivo pedagógico a ser inserido nas salas de aula como ferramenta educativa. Pensando na relação com o espaço e tempo na contemporaneidade, o aparelho possibilita o acesso à internet sem que haja um deslocamento para o espaço físico do laboratório, economizando o tempo que comumente é gasto entre as salas de aula e as salas de vídeo ou informática. Para além dessa questão, o uso dos celulares cria uma relação ainda mais dinâmica, em virtude do fato de que o aluno pode acessar alguma informação e tirar dúvida com o professor na hora, sem precisar se deslocar de seu lugar, apenas com alguns toques na tela de seu dispositivo.

Pensando nas especificidades da tecnologia em relação à disciplina de arte, um outro aspecto positivo é o rápido e amplo acesso às imagens. Os materiais educativos, as fotografias em slides, as transparências para retroprojeter e os livros de arte surgiram na escola como recursos para possibilitar o acesso à imagem. No entanto, esses recursos ainda representam um conjunto limitado e restrito de imagens. As tecnologias digitais na sala de aula possibilitam que o processo de seleção das obras seja ampliado e democratizado. Além disso, o celular apresenta outras ferramentas que proporcionam o desenvolvimento da pesquisa do professor e da produção poética do aluno através do aparelho, tornando esse um possível instrumento para o acesso às mais variadas fontes de imagens e pesquisas.

Contudo, é preciso pensar nesse dispositivo como uma ferramenta pedagógica ainda frágil, criar uma conscientização do uso do aparelho celular na sala de aula de uma forma em que ele venha a agregar conhecimento e não apenas substituir um modelo de educação tradicional por um exercício digitalizado. Uma outra questão a ser levantada é sobre o acesso à internet, nem sempre garantido de forma equânime. Por mais que algumas escolas hoje prevejam o acesso à rede, por vezes, ele ainda é muito precário e não suporta o consumo de todos os estudantes concomitantemente. Assim, considera-se os celulares ferramentas a serem exploradas e trabalhadas com a conscientização dos alunos e o desenvolvimento de políticas de acessibilidade digital.

Imagina uma proposta fotográfica a partir de diferentes ângulos, perspectivas e poéticas? Ou pensar uma produção de arte sonora a partir do gravador de voz? Ou uma grande colagem digital sobre o tema da aula daquele dia? São possibilidades de inserção desse dispositivo como ferramenta tecnológica que enriquecem a prática do ensino da arte a partir da utilização dos *smartphones*. Ainda assim, ficam algumas reflexões sobre o dispositivo: De que formas podemos inserir o aparelho celular, deslocando-o de seu modo de uso convencional? Como inserir os celulares como ferramenta pedagógica e não como recurso de distração durante as práticas educativas? Como envolver o protagonismo dos jovens em sala de aula a partir dos recursos que já o acompanham diariamente? Talvez, pensando na descentralização do foco nos professores, os próprios jovens tenham algumas dessas respostas, mas muito desse processo ainda está em construção.

Referências

ABRANTES, Pedro. Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. **Revista Sociologia**, problemas e práticas. 2003, n. 41, p. 93-115. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292003000100005>. Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.852**, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude

- SINAJUVE. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 5 ago.2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 17 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.249**, de 11 de junho de 2010. Institui o Regime Especial de Incentivos para o Desenvolvimento de Infraestrutura da Indústria Petrolífera nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste - REPENEC. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 11 jun. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12249.htm>. Acesso em: 17 jul. 2019.

CAPAI, Eliza. **Espero tua (re)volta**. Produção: Mariana Genescá. [S.l.]: TVa2 Produções, 2019.

CRARY, Jonathan. **24/7: Capitalismo tardio e os fins do sono**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

DAYRELL, Juarez. O aluno do ensino médio: o jovem desconhecido. **Salto para o Futuro**. v. 18, p. 16-24. Tv escola. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012176.pdf>>. Acesso em: 11 Abr. 2018.

DAYRELL, Juarez. Juventude, grupos de estilo e identidade. v. 30, n.1, p.25-38. **Educação em Revista** (UFMG). Belo Horizonte, 1999. Disponível em: <<http://observatoriodajuventude.ufmg.br/publication/view/colecao-cadernostematicos-juventude-e-projetos-de-futuro/>>. Acesso em: 08 Abr. 2018.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

PINTO, Ivone Maciel. As tecnologias de comunicação e informação no planejamento e criatividade do professor. In: PEIXOTO, Adão J. (org.). **Formação, profissionalização e prática docente**. Campinas: Alínea PUC Goiás, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Arte/educação e publicidade - O poder das imagens na construção do marketing político

Ana Carolina Ribeiro Pimentel¹

Com o desenvolvimento e popularização dos modos de captação e propagação imagéticos por meios digitais, vivemos em uma sociedade onde as imagens ganham, a cada dia, mais protagonismo, sendo compartilhadas em massa. Assim, tornou-se vantajoso estudar as propriedades de consumo atrelado às imagens e usar esses artifícios para vender produtos e formar subjetividades. Percebendo a adesão de milhões de usuários à rede de internet, políticos optam por também se apropriar desses recursos para o gerenciamento não apenas de suas campanhas, mas também de suas plataformas de comunicação durante o governo, quando eleitos. Este trabalho analisa a relação entre publicidade e arte/educação, adotando como objeto de estudo dois comerciais veiculados no canal do Ministério da Educação, pela gestão pública em exercício no período compreendido entre 2019 e 2022. Com a reflexão traçada, pretende-se reforçar como arte/educadores podem apostar numa pedagogia de leitura crítica das imagens para que os fruidores dessas imagens questionem as narrativas dominantes.

imagem

política

arte/educação

publicidade

¹ Graduada em Fotografia pela Universidade de Vila Velha e atualmente cursando Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Participa do Grupo de Pesquisa Entre - Educação e Arte Contemporânea (CE/UFES/CNPq) com foco na linha de processos artísticos e educativos relacionados na contemporaneidade. Bolsista PIBIC CNPq (2022-2023), com desenvolvimento do projeto "Pós-fotografia e educação: O papel da leitura de imagens na aproximação com a arte contemporânea".

Muito se discute sobre o potencial das imagens na sociedade contemporânea. Com o advento das redes sociais e a modernização dos celulares e câmeras, elas se tornaram uma das formas mais rápidas de se espalhar um assunto, firmar uma tendência ou até construir um pensamento em determinados grupos. A circulação e o consumo de imagens estáticas e em movimento acontece instantaneamente, somos alvejados por publicidade nos espaços públicos e íntimos, considerando ainda que, geralmente, essas publicidades são acompanhadas pelo forte apelo imagético (SANTOS, 2017, p. 2). Esse poder que as imagens carregam consigo faz com que sejam estudadas e avaliadas novas técnicas de se aproveitar desse recurso em diversos campos — destacando-se a publicidade —, pois uma imagem é capaz de despertar desejos e criar imaginários de um determinado estilo de vida.

Pensando nesse potencial de influência que as imagens da publicidade exercem na formação dos sujeitos, é preciso assumir o papel de formador crítico, propondo educar esses sujeitos para uma leitura acerca dessas narrativas. Diante desse contexto, o papel do arte/educador é trabalhar a criticidade nas imagens que consumimos diariamente, tratando-as em diálogo e confronto com imagens do campo da arte, identificando as narrativas incutidas dentro delas. Douglas Kellner (1991, p. 108) pontua a própria publicidade como uma pedagogia que ensina aos telespectadores o que eles precisam e devem desejar, pensar e fazer para serem felizes e bem-sucedidos e defende que a alfabetização crítica ajuda a reverter a tendência crescente de impotência nos indivíduos.

Capacitar os indivíduos a adquirir um alfabetismo crítico em relação à publicidade e a outras formas de cultura popular significa favorecer competências emancipatórias que

possibilitem que os indivíduos resistam à manipulação por parte do capitalismo de consumo. Além disso, também nos fornece habilidades que nos capacitam a ler as tendências atuais na sociedade e a observar as mudanças que são importantes. (KELLNER, 1991, p. 122)

Por isso, é importante defender que exista, em espaços escolares e não escolares, uma educação voltada para a leitura crítica dos recursos imagéticos a fim de que haja a emancipação visual desses indivíduos. Um real processo de inclusão na educação deveria permitir que, em qualquer espaço, possamos conhecer a cultura visual e obter o entendimento do quanto isso afeta nossas vidas. Essa perspectiva pensa as imagens da publicidade como narrativas visuais, tais como as demais imagens de dentro e fora do campo da arte, colocando-as como protagonistas dentro dos currículos como enredos formadores potentes, sobretudo pela indução ao consumo de produtos e ideias que estão vinculados a diferentes ações relacionadas ao *marketing*.

A educação em arte exerce um papel fundamental de operar em respostas subjetivas e gera outra possibilidade de leitura de mundo. Isso porque um direcionamento do arte/educador deixa de projetar sentidos e ações e passa a fabricar modos de direcionalidade excessivamente binários (ACASO, 2012, p. 93). Conceber, como parte do papel do ensino da arte, a relação com as peças publicitárias reflete um posicionamento político frente ao recorte dos currículos e diretrizes da área, visto que, por vezes, ainda perduram dicotomias cristalizadas que separam produção erudita versus produção popular, obra de arte versus cultura visual, ou poética dos artistas *versus* produtos de marketing. Assim, os educadores podem optar por trabalhar modos de direcionamentos que assumem a responsabilidade de fazer o trabalho necessário para falar do aluno e sobre o aluno, mas de forma que quebre o binarismo que vem sendo apresentado no decorrer da história da disciplina.

A arte também apresenta possibilidades de se irradiar por outros campos do conhecimento e assim conectar referências e fazer com que as disciplinas se desenvolvam melhor juntas, mostrando uma resistência contra currículos que são simbolicamente violentos e

priorizam habilidades e competências, e não a formação de sujeitos. Acaso (2012) alerta que “[...] esses estudos não devem ser apenas um pedaço de papel, eles aludem a conceitos que transformam a realidade, uma ação que o currículo oculto esqueceu, que permanece apenas na análise sem abordar a transformação”. Nesse sentido, Henri A. Giroux (2011, p. 135) destaca que propor uma pedagogia é também construir uma visão política e acrescenta:

[...] a pedagogia crítica, vista como uma forma de ativismo político, refere-se a um esforço deliberado, por parte de trabalhadores/as culturais, para influenciar a forma como as subjetividades e o conhecimento são produzidos no interior de conjuntos particulares de relações sociais. Ela chama a atenção para as formas pelas quais o conhecimento, o poder, o desejo e a experiência são produzidos sob condições básicas e específicas de aprendizagem. Esta abordagem de pedagogia crítica não reduz a prática educacional a uma questão de eficiência. Ela enfatiza, em vez disso, questões sobre qual conhecimento é mais válido, o que devemos desejar e o que significa saber alguma coisa.

A pedagogia crítica considera diferentes artefatos culturais como elementos desse ativismo político, ratificando a influência que produções da publicidade têm na formação de um referencial imagético e reforçando os papéis de poder e desejo que são consolidados com a propagação dessas imagens. Contudo, apesar do apelo de utilizar desse recurso para vender produtos e criar desejos materiais, o potencial formativo das imagens da publicidade não termina nessa única finalidade. Um desses objetivos está num aspecto imaterial: a venda de ideias e perspectivas políticas, que são comercializadas por uma veia específica da publicidade.

Nesse sentido, destaca-se o potencial das imagens e das redes sociais para o que chamamos *marketing* político, pensando especificamente em propagandas que tratam da educação como temática, um recorte do campo da publicidade demarcado nesse contexto da sociedade que estamos inseridos: tanto pelo papel que exercemos como cidadãos — público-alvo dessa modalidade de comerciais —, como pelo papel de educadores, protagonistas e tópico de discussão das peças publicitárias em questão. Para isso, o presente texto anali-

sa duas propagandas veiculadas no canal oficial do Governo Federal no *Youtube*, ambas sobre projetos do Ministério da Educação da gestão de 2019 a 2022.

O marketing político e suas ferramentas imagéticas e discursivas

Conhecido por ser uma estratégia que aproxima o político de um produto, o *marketing* político se utiliza de técnicas para identificar imageticamente o candidato com seus discursos, influenciando as decisões e escolhas dos seus potenciais eleitores. As funções dos profissionais que desenvolvem essas estratégias de propaganda eleitoral de um candidato variam entre criar e produzir os símbolos, músicas e cores que compõem a campanha. Desenvolvendo tipos de materiais condizentes com o público-alvo, realizando estudos de mídia e criando formas de propagação das atividades oriundas do *marketing* (MANHANELLI, 1992, p. 41).

A publicidade relacionada à prática dos políticos não se encerra quando finda o período eleitoral. Posteriormente, quando determinada chapa é eleita, o que se espera dela é que a imagem criada durante a campanha vigore também durante o período do mandato, na divulgação da realização das ações realizadas. O candidato e seu Governo precisam colocar à prova suas propostas e fazer seus planos funcionarem. Dessa forma, a publicidade continua o acompanhando durante o período legislativo, usando ainda dos mecanismos de mídia para divulgação, agora, de suas realizações, difundindo informação para a população através dos meios de comunicação, como propagandas na televisão e nas redes sociais.

Analisando as propagandas governamentais com cunho social, como campanhas dos Ministérios da Saúde ou da Educação que informam a população sobre direitos e deveres relacionados aos seus respectivos campos, é possível identificar que elas funcionam também como uma espécie de controle social exercido através da combinação de imagens e discursos, veiculadas nos canais de divulgação

como a televisão e a internet. Isso demonstra que, diante de quadros governamentais instáveis, faz-se necessário que a política recorra a meios para tentar manter uma ordem, apesar da instabilidade presente nas esferas sociais, assumindo os problemas enfrentados pelos indivíduos e se utilizando de técnicas de *marketing* para promoção de interesses e valores (SANTOS; SOUZA, 2014, p. 1-2).

É importante analisar as propagandas governamentais como formas de divulgação políticas de um determinado partido ou candidato, porque elas refletem o modo como a chapa e o partido enxergam a configuração social e exercem controle – também ideológico – sobre a população. As imagens que são divulgadas a partir de uma análise das necessidades da sociedade precisam ser entendidas e criticadas por aqueles a quem elas se destinam. Rego (1985, p. 45) explica que:

(...) o serviço de comunicação governamental do país é um vigoroso agente de transformação social. A comunicação social do Governo transforma, transmite, sustenta imagens, cria e estabelece polos de motivação e satisfação, desfaz equívocos, e atenua pontos de tensão. Em última análise, reforça e sustenta o poder.

Para estabelecer melhores resultados, os veículos de comunicação governamental devem trabalhar a harmonia entre valores e princípios que se deseja fomentar frente à opinião pública. Os valores são, geralmente, a probidade, a procura da melhor solução para questões internas do país, o compromisso com o povo, o compromisso com a democracia e as mudanças que são possíveis de se alcançar com a participação do povo (SANTOS; SOUZA, 2014, p. 4). Essas campanhas atuam com um papel informativo, envolvendo a população nos programas e projetos do Governo e a conscientizando, mas também asseguram uma espécie de política de convencimento a respeito das ações que cada gestão promove. Com a propagação de determinadas campanhas publicitárias, o setor de comunicação assegura que a população esteja dentro do

controle social proposto, como no caso dos comerciais analisados neste texto.

Toda essa nova forma de comunicar a população sobre a política e as novas campanhas eleitorais se utiliza das imagens como a maior ferramenta de propagação em redes sociais e na televisão. Muitas vezes, deixando que elas falem por si e poupem seus locutores de um discurso muito rebuscado, como observamos no *marketing* da campanha do candidato Jair Bolsonaro para a presidência no ano de 2018. Durante a sua candidatura, Bolsonaro fez uso de uma estética baseada em imagens com frases curtas e de efeito, que transmitiam, com facilidade, sua mensagem quando jogadas nas redes sociais, pois rapidamente se espalhavam. Uma grande parte das notícias veiculadas de forma sensacionalista nessas divulgações durante o período eleitoral e a pandemia foram comprovadas como *fake news*. Desta forma, de acordo com Byung-Chul Han (2022), é possível dizer que as *fake news* se espalham de forma mais acelerada e são capazes de gerar mais atenção que as notícias verdadeiras, e se utilizar disso foi uma estratégia.

A democracia está em perigo onde quer que cidadãos interajam com robôs de opinião, se deixando manipular por eles, onde quer que operadores, cuja procedência e motivos são completamente ocultos, interfiram e se intrometam nos debates políticos. Na campanha eleitoral como guerra de informação, não são os melhores argumentos que prevalecem, mas algoritmos inteligentes. Nessa infocracia, nessa guerra da informação, não há lugar para o discurso. (HAN, 2022, p. 43)

A utilização prática dos recursos de marketing pelo Governo

Durante o ano de 2020, uma propaganda veiculada pelo Ministério da Educação, no mês de maio, gerou debates, sobretudo, em redes sociais como o Twitter e o Instagram. Primeiramente, porque o comercial incentivava jovens estudantes, em período de finalização da fase escolar, a prestarem o Exame Nacional do Ensino Médio, o que poderia se justificar como um anúncio informativo sobre o modelo

de ingresso no ensino superior. Contudo, o teor e a linguagem da propaganda soaram muito mal porque, justo no mês em que foi ao ar, o Brasil tinha chegado à marca de ser o terceiro país do mundo em contaminação e casos confirmados de COVID-19 e passava pelo período de fechamento de lojas, espaços públicos e escolas.

A problemática estava no modo como a linguagem audiovisual foi empregada, ignorando o cenário de calamidade pública e crise sanitária que estávamos vivenciando, trazendo, logo nos primeiros segundos, uma fala defendida pelo então Presidente e seus apoiadores: “A vida não pode parar”. A propaganda apresentava jovens se comunicando diretamente com o fruidor do comercial, remontando ao formato de videoconferência ou da produção de conteúdo para redes como o Youtube, recurso muito utilizado com as mudanças provocadas com a pandemia. No debate engendrado nas redes sociais, de um lado, estavam apoiadores do então presidente, de direita, que defendiam também a reabertura dos estabelecimentos comerciais embasando-se, na maioria das vezes, em *fake news*. Do outro, pessoas preocupadas com a situação de pandemia e, muitas delas, opositoras ao discurso e às medidas adotadas pelo presidente, por isso, revoltadas com o nível de elitismo e desrespeito com a população mais pobre presente nos discursos da propaganda.

Imagem 1: Frame de vídeo publicado pelo MEC: Enem 2020 | Inscrições. Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=apufjiGIIY0>

O direcionamento da propaganda foi percebido imediatamente



pelo fato dos estudantes/atores apresentados nela falarem de salas que simulam seus quartos, ostentando livros, computadores, celulares e energia elétrica, recursos não acessíveis à toda a população brasileira — fator ainda mais acentuado com as perdas de condições econômicas e sociais causadas pela pandemia. Os quartos dos estudantes que dialogam diretamente com o espectador dessa propaganda são organizados, com móveis aparentemente novos e boa iluminação, evidenciando um endereçamento dela para um determinado segmento da nossa sociedade.

Para representar os estudantes no vídeo da campanha, foram selecionados atores jovens, sendo três deles brancos e um negro. Como mencionado, eles se apresentavam em um formato de câmera e uma linguagem que os aproximavam dos vídeos criados pelos *youtubers*, que estão muito presentes na bagagem visual daqueles que majoritariamente se submentem ao ENEM, reforçando a ideia do público ao qual se endereça a campanha publicitária. Como comprovação disso, é possível perceber, nos segundos finais da propaganda, um celular sendo retirado de um suporte na mesa, remetendo ao processo de gravação de vídeos produzidos para a internet. Cada adolescente fala de um cenário, mas em todos os quatro ambientes é possível observar a presença da bandeira do Brasil em pelo menos um objeto. Reforçando a apropriação dos símbolos nacionais feita pelo então presidente, Jair Bolsonaro, e também transmitindo uma mensagem de que esses estudantes são patriotas e se preocupam com o futuro do país, que ele está nas suas mãos.

O discurso utilizado pelos atores também preocupava. Por meio de verbos no modo imperativo, fortemente demarcados no discurso e na sua identificação em texto, o Ministério exigia dos alunos — valendo-se de pedidos, sugestões ou conselhos — que fizessem a sua parte pelo Brasil. Os estudantes/atores da propaganda reafirmavam a meritocracia, incentivando os jovens e adultos que fariam a prova do ENEM que estudassem em casa, por conta própria, ignorando que muitos deles vivenciavam situações sociais, econômicas, sanitárias e educacionais complexas. A personagem/estudante empregou a frase

“E, por isso, eu quero fazer o ENEM este ano”, discurso que a tornava responsável pela decisão e reforçava a ideia de que “querer é poder”.

Sendo o ENEM uma prova ofertada para toda a população, envolvendo também alunos de escolas de redes públicas de todos os locais do país, era preciso considerar que nem todos os estudantes teriam acesso a rede de internet, computadores e celulares para a manutenção de seus estudos durante o período da pandemia. Tampouco não era possível assegurar a manutenção de uma rotina e de um local de estudo como os estudantes/personagens sugerem no comercial. É importante pontuar que essa prova é a porta de entrada para as Universidades (incluindo as públicas, onde há maior concorrência e, paradoxalmente, maior garantia de democratização do acesso). Sendo assim, fica subentendido que o estudante que não tivesse, minimamente, os meios adequados para estudo seria prejudicado ou teria seu direito a uma formação acadêmica pública e de qualidade comprometido.

Em um cenário de crescente desemprego e aumento da miséria no país, causado pelo impacto econômico e sanitário da COVID-19, era ainda preciso considerar que cerca de 4 milhões de alunos entre 6 e 34 anos abandonaram a escola durante o ano de 2020, o que representava 8,4% dos estudantes nessa faixa etária de acordo com um levantamento do Datafolha (2020). Agravando esse quadro, uma

Imagem 2: Frame de vídeo publicado pelo MEC: Enem 2020 | Inscrições
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=apufjiGIIY0>



pesquisa feita pela Fundação Getúlio Vargas e pela Toluna, no final de maio de 2020, mostrou que 63,93% dos brasileiros tiveram perda de renda mensal por conta da pandemia. A maioria perdeu de 10% a 30% da renda mensal (39,05%) e cortaram a maior parte de seus gastos, sendo a educação uma das áreas afetadas.

Outra evidência desse discurso segmentado, meritocrático e elitista, que foi adotado pelo Governo Federal na gestão passada, está em uma segunda propaganda que foi produzida com o intuito de divulgar um projeto de formação ampliada para a educação básica. Divulgada em 18 de agosto de 2021, ela falava sobre educação financeira nas escolas, foi veiculada pelo Ministério da Educação, no canal do Youtube e nos canais de televisão.

A propaganda mostrava gráficos, cifrões e muitas anotações entre famílias como controle de gastos e cadernetas de investimentos. Posteriormente incluiu adolescentes pontuando seus gastos e fazendo planejamentos de despesas, planos de férias ou começando pequenos negócios pelos seus celulares ou com a ajuda da família. Uma professora é inserida na propaganda numa sala de aula completamente organizada, destacando a importância desse tópico na vida dos estudantes e sua facilidade em executá-lo.

Palavras-chave vão aparecendo no comercial, sobrepondo as imagens, entre elas, poupança, crédito, lucro, despesas, planejamento, férias e economia, demarcando os objetivos vinculados como parte do projeto de educação financeira que se apresenta. É bem presente no discurso a relação dos termos “empreender” e “investir” como elementos fundamentais da realização de sonhos e mudanças no futuro do indivíduo através da ascensão social. Embora seja preciso educar financeiramente os jovens cidadãos e informá-los sobre esse campo, uma má execução do conteúdo pode tornar ainda maior a discrepância entre as diferentes condições financeiras presentes numa única sala de aula. Educar financeiramente também significa informar sobre deveres do Governo e direitos dos cidadãos nesse campo, além de respeitar as singularidades de cada um dos presentes no espaço

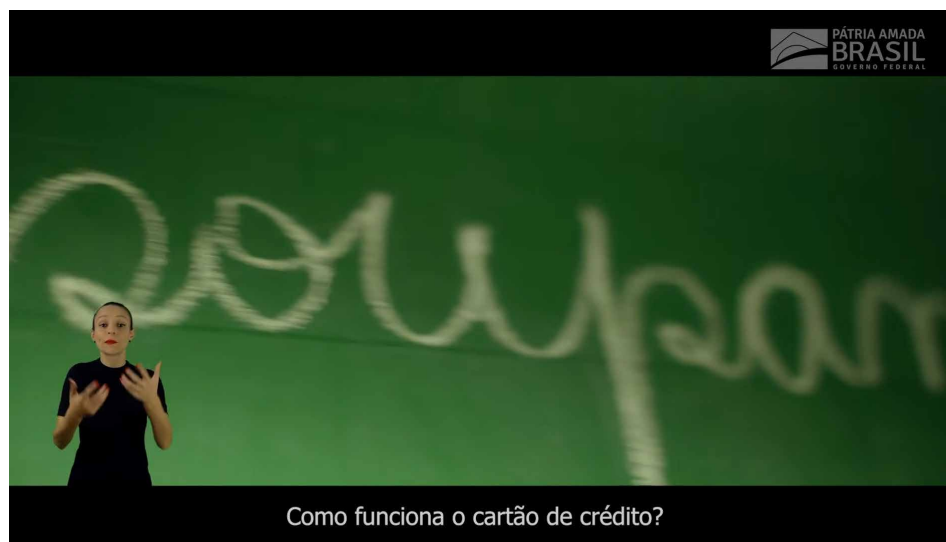


Imagem 3: Frame de vídeo publicado pelo MEC: Educação Financeira na Escola
Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=0oWnedC73_U

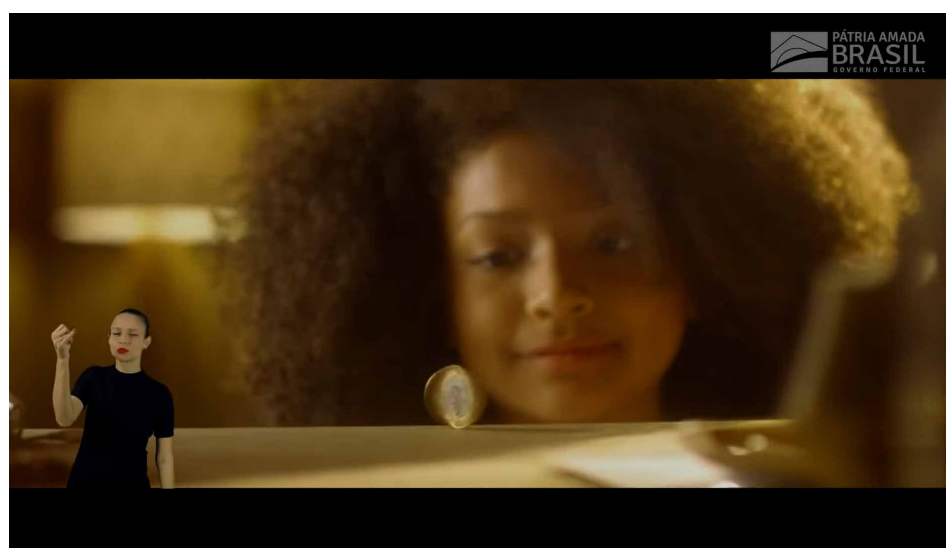


Imagem 4: Frame de vídeo publicado pelo MEC: Educação Financeira na Escola
Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=0oWnedC73_U

escolar. Contudo, é preponderante considerar a realidade da população brasileira, na qual nem todas as famílias possuem recursos para investir e empreender.

O fato de a propaganda reforçar a ideia do jovem empreendedor também reforça o posicionamento do então Governo com relação à importância da educação pública apenas como formadora de indivíduos para o mercado de trabalho, terceirizando sua responsabilidade como gestão em relação a esses jovens e incentivando uma dupla jornada, entre trabalho e estudo, durante a educação básica. Estudantes não precisam ser apenas jovens empresários ou funcionários exemplares, mas também têm direito a lazer, cultura e formação social, respeitando suas faixas etárias e com tempo hábil para realizá-las.

A análise dessas duas campanhas publicitárias possibilita refletir sobre a importância da formação crítica frente aos produtos da publicidade. Diante disso, é necessário pontuar que a publicidade na televisão e nas redes sociais não representam apenas malefícios à sociedade, apesar de ter potência formadora. Ela recorrentemente foi utilizada como um meio rápido e de massa de informar a população e sempre teve um posicionamento político. O ponto que se deixa como problematização a partir da análise, está no efeito democrático de criar uma consciência crítica acerca dessas mensagens e educá-los sobre que tipo de imagens e discursos vêm sendo veiculados pelos governos — sejam eles quais forem — e de que forma podemos recebê-las. Contemporaneamente, com o aumento da propagação dessas propagandas pelas plataformas digitais, o papel do arte/educador também se dimensiona para ensinar a colocar essas imagens sob suspeita e destrinchar os elementos desse potencial formador dito anteriormente.

A verba pública direcionada à manutenção de ideologias de governo

Em paralelo à discussão sobre o papel formador que os professores de arte assumem em relação às imagens da publicidade, devemos notar que todas as propagandas veiculadas pelos governos federais contam com um investimento de dinheiro público. Importante demarcar que o financiamento das campanhas publicitárias durante as gestões é diferente do que existe nas campanhas eleitorais, pois, nestas, os partidos são os responsáveis pelo financiamento. A verba federal para esse fim é concedida porque acredita-se na importância de informar a população em veículos de massa sobre programas, prazos e atualizações necessárias à cidadania. A informação é um direito dos cidadãos, portanto deve ser tratada de forma acessível a toda população.

Analisar criticamente as propagandas e campanhas produzidas durante os períodos de gestão é importante também porque a elabo-

ração delas ocorre a partir de um posicionamento condizente com o do grupo político que está no poder e que vem sendo desenvolvido desde a campanha. Dessa forma, acompanhamos as propagandas como cidadãos, conhecendo o direcionamento que a gestão desenvolve, mas também pelo viés da visualidade.

Olhando para o contexto político da gestão pública daquele período, apesar de o então presidente, Jair Bolsonaro, afirmar que seus gastos com propaganda não foram importantes, dados publicados no portal da transparência comprovam que a gestão de 2019-2022 extrapolou todos os gastos com publicidade dos seus antecessores. O orçamento destinado a esse fim ultrapassou o valor de R\$ 1 bilhão em 2019, segundo o relator das contas do Governo no Tribunal de Contas da União, Ministro Bruno Dantas.

Apenas de janeiro a maio do ano de 2020, o MEC gastou mais de R\$ 1,6 milhão com campanhas publicitárias. Entre os temas abordados nessas propagandas veiculadas no período, nenhum tratava da prevenção do coronavírus, das condições de trabalho dos professores, ou dos desafios e soluções para a educação durante a pandemia e o retorno presencial das aulas — questões emergentes no período e que atenderiam à finalidade informativa da publicidade durante a gestão governamental. Os maiores gastos de 2020 foram com propagandas para o ENEM, para o *Grapho Game* (um aplicativo de alfabetização) e para o programa *Conta Pra Mim*, sendo dois desses defendidos pelo então presidente, Jair Bolsonaro. Os gastos com esse tipo de publicidade não seriam tão altos se não lhe fosse dada tamanha importância. Por isso, é preciso se atentar para os tipos de propagandas que estamos consumindo e a forma como a informação audiovisual é veiculada pelos canais do Governo Federal.

Outro dado importante sobre o mandato do ex-Presidente Jair Bolsonaro é que, de acordo com a Secretaria Especial de Comunicação do Planalto (Secom), de janeiro a junho de 2022, o Governo Federal gastou R\$ 3,7 milhões em publicidade sobre a tecnologia 5G. Esse valor foi equivalente à soma dos gastos com as campanhas publicitárias

rias de informação sobre a COVID-19 e sobre o combate a incêndios florestais. Isso nos faz refletir sobre qual tipo de informação era mais importante para ele, uma vez que, com 5G, os cidadãos que tivessem acesso a celulares e à internet poderiam acessar as propagandas mais facilmente, uma vez que Jair Bolsonaro foi o presidente que mais investiu em publicidade nas redes sociais, chegando a gastar R\$ 4 milhões em anúncios do Facebook, apenas na primeira metade do ano de 2022. Além disso, o Tribunal de Contas da União, em maio de 2020, apontou que a Secretaria Especial de Comunicação da Presidência (Secom) autorizou campanha sobre a Reforma da Previdência em sites onde circulam diversas *fake news*, como sites de jogo do bicho, canais bolsonaristas do YouTube e, até mesmo, sites escritos em russo. É claro que essas escolhas são estudadas pelos especialistas de marketing político responsáveis pelo Governo para atingir melhor um determinado público alvo.

No Portal da Transparência do Governo Federal, existe uma seção de gastos chamada de propagandas de utilidade pública. Lá os cidadãos podem ter acesso a gráficos e demonstrações detalhadas de como as verbas foram destinadas, devidamente separadas anualmente. Essa iniciativa tem como objetivo informar, orientar, avisar, prevenir ou alertar a população ou segmento da população para adotar comportamentos que lhe tragam benefícios sociais reais, visando melhorar a sua qualidade de vida. O que nos mostram esses gráficos é que em 2020 o maior gasto das verbas federais com esse tipo de publicidade foi com o Ministério da Saúde, seguido por gastos em publicidade da Presidência da República. Em 2020, o Ministério da Educação estava em 4º lugar no gráfico de gastos, ficando atrás do Ministério das Comunicações e da Cidadania. Em contrapartida, reconfigurando esse panorama, em 2023, em apenas quatro meses de mandato da nova gestão, percebe-se a mudança do Ministério da Educação para o primeiro lugar dos gastos de publicidade de utilidade pública.

Antes da era das redes sociais, era possível observar grandes gastos com materiais gráficos, principalmente na época da campa-

nha, quando era comum a distribuição de santinhos, panfletos, cartazes e adesivos, que deixavam o contexto da propaganda política um pouco alheio ao cotidiano, como um ciclo separado e contextos específicos. As propagandas eleitorais se restringiam a esses materiais e ao horário eleitoral obrigatório na TV. Mas, atualmente, com o aumento do acesso aos meios digitais, produz-se propaganda política o tempo todo, afirmando essa superexposição do cotidiano do político para a execução das técnicas que já foram abordadas neste artigo.

Essa presença intermitente de publicidade em nosso cotidiano reforça, novamente, seu potencial formativo pela mescla que existe entre esse tipo de artefato visual com outros conteúdos relacionados à educação e ao entretenimento. Kellner (2011, p. 107) explica que um dos motivos para que se prefira que não haja essa educação acerca das imagens é que a metafísica da publicidade está ligada às ideologias das classes dominantes. Sendo assim, criticar e desconstruir as imagens da publicidade e de outros artefatos da cultura de massa é também identificar e criticar essa ideologia, questionando a aparente neutralidade por trás dos comerciais vinculados ao Governo.

Referências:

ACASO, María. **Pedagogías invisibles**. Madrid: Los Libros de la Catarata. 2012.

BIMBATI, Ana Paula. **Sem abordar pandemia, MEC gasta R\$ 1,6 milhão em publicidade até maio**. Uol, 21/07/2021. Disponível em: < <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/07/21/sem-abordar-pandemia-mec-gastos-publicidade.htm/>>. Acesso em: 22/04/2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Financeira na Escola**. Youtube, 18 ago. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0oWnedC73_U>. Acesso em: 09 Abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Enem 2020 | Inscrições**. Youtube, 04 mai. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=apufjiGIIY0>>. Acesso em: 09 Abr. 2023.

GIROUX, Henri A. **Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

HAN, Byung-Chul. **Infocracia: digitalização e a crise da democracia**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2022.

KELLNER, Douglas. **Lendo imagens criticamente: Em direção a uma pedagogia**

pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

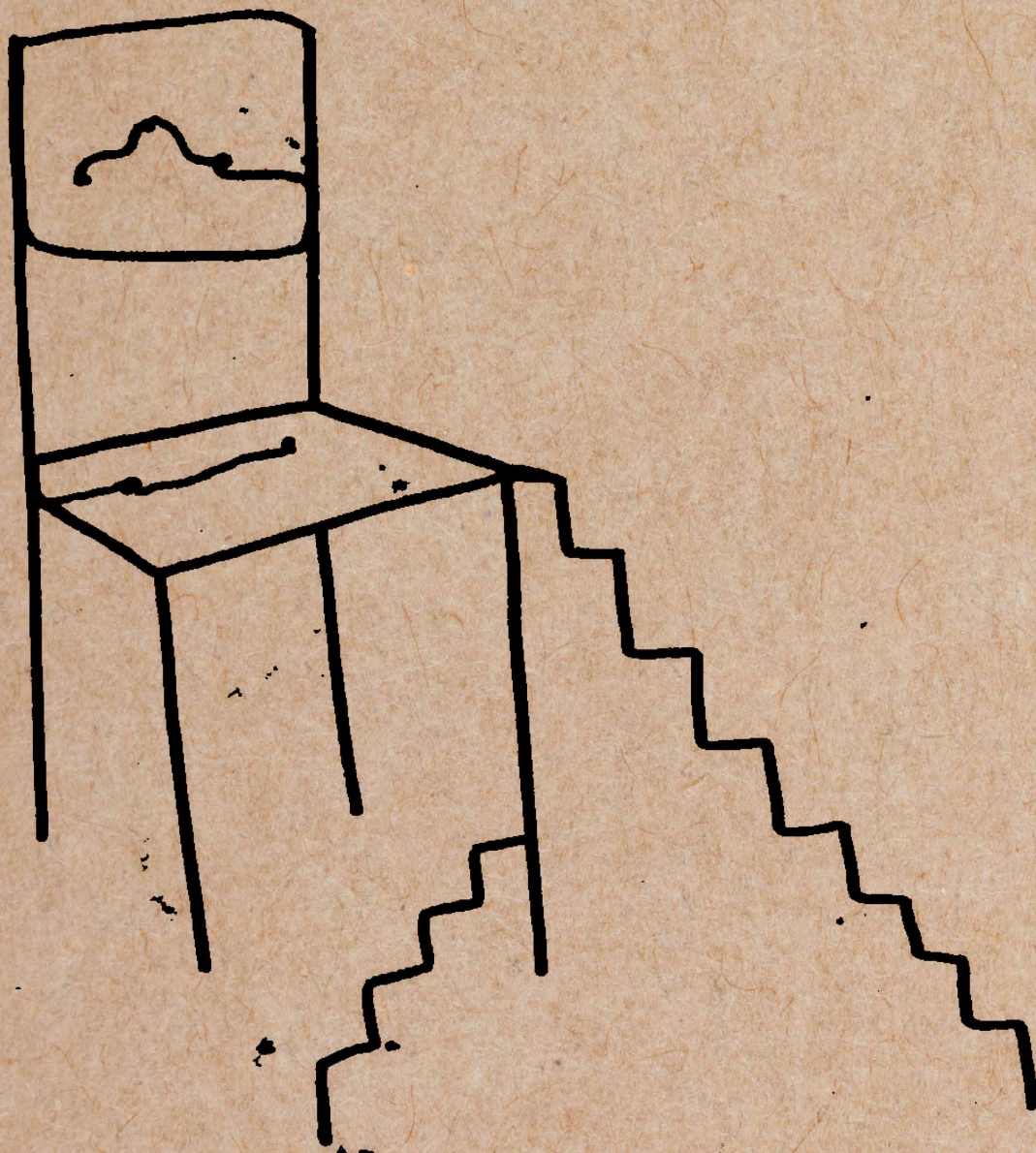
MANHANELLI, Carlos. **Eleição é guerra - marketing para campanhas eleitorais.** 3ª Ed. São Paulo: Summus, 1992, 115p.

MENEZES, Luiz Fernando. **É falso que Bolsonaro gastou apenas R\$ 65 milhões com publicidade por ano.** Aos Fatos, 15 jul. 2022. Disponível em: <https://www.aosfatos.org/noticias/e-falso-que-bolsonaro-gastou-apenas-r-65-milhoes-com-publicidade-por-ano/>. Acesso em: 09 Abr. 2023.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA (Brasil); CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO - CGU. **Portal da Transparência do Governo Federal, Programas e ações, Publicidade de utilidade pública.** Disponível em: <https://portaldatransparencia.gov.br/programas-e-acoes/acao/4641-publicidade-de-utilidade-publica>. Acesso em: 09 Abr. 2023.

REGO, Francisco Gaudêncio Torquato do. **Marketing político e governamental: um roteiro para campanhas políticas e estratégicas de comunicação.** São Paulo: Summus, 1985.

SANTOS, Renata Fricks; SOUZA, Cinthia Ferreira de. **Análise das propagandas governamentais como reflexos da pós-modernidade.** XIX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste – Vila Velha - ES – 22 a 24/05/2014.



PARTE 3

arte contemporânea, poética e teoria

A influência do niilismo na arte na arte contemporânea

Aline Maria Ferreira de Souza dos Reis¹

O artigo apresenta a hipótese da influência do niilismo na arte contemporânea como forma de dar subsídio à compreensão de uma arte muito mais ligada ao seu tempo histórico do que a um mero desdobramento da arte moderna. Discutir a dimensão hermenêutica da arte contemporânea perpassa vislumbrar o lastro de niilismo na hermenêutica curatorial e na apreensão por parte dos artistas de um tempo sem fundamento metafísico. O niilismo incidiria na visualidade da arte e no lugar que a arte ocupa na contemporaneidade. A reflexão acontece a partir de HEIDEGGER (1961, 2002, 2010, 2015, 2017), CASANOVA (2013, 2015), BORGES-DUARTE (2019), FIGAL (2017) e CAUQUELIN (2005).

niilismo

arte contemporânea

hermenêutica

¹ Graduada em Comunicação Social, pós-graduada em Crítica e Curadoria de Arte Contemporânea, Psicologia Clínica Fenomenológica-Hermenêutica e História da Filosofia. Mestre em Filosofia. No campo da Arte Contemporânea tem trabalhos expostos nas plataformas ArtMaZone e Acessoartecontemporanea, trabalha com curadoria de arte contemporânea, é colunista semanal do BLOGDEARTE.art e participa do Grupo de Pesquisa Entre - Educação e arte contemporânea (CE/UFES).

As linhas de pesquisa no grupo de Pesquisa Entre - Educação e arte contemporânea (CE/UFES) versam sobre o espaço de formação dos professores em torno de três diferentes linhas: as práticas metodológicas, o ensino da arte e arte contemporânea, os processos artísticos e educativos relacionados na contemporaneidade e as perspectivas decoloniais e de gênero no ensino da arte e nos processos curatoriais.

A proposta de apresentar uma discussão hermenêutica da arte contemporânea a partir dos conceitos filosóficos, em especial as relações de ressonância entre mundo da técnica, niilismo, consumação da metafísica e hermenêutica visa acrescentar uma nova dimensão às linhas constitutivas do grupo de pesquisa, pois interpretar o mundo a nossa volta passa necessariamente por compreender os dispositivos ideológicos e técnicos que controlam a experiência humana.

A proposta de compreender a dimensão hermenêutica constitutiva da arte contemporânea incide no experienciar. Não num campo de experiência estruturada por uma subjetividade, como alardearam os teóricos da arte moderna, mas na esteira de um horizonte hermenêutico de temporalização do mundo. O niilismo não é um fenômeno cultural, mas uma medida histórica, “um acontecimento apropriador no interior da história do homem ocidental” (HEIDEGGER, 1961, p. 242).

Uma série de conceitos aqui descritos se fossem colocados num glossário à moda antiga, sofreriam uma série de enxertos que a autora considerou que levariam a outras searas, não delimitadas no escopo deste artigo. Convido aos leitores que tentem dialogar com a visualidade dos trabalhos de arte contemporânea levando tais palavras

significativas como: experiência, niilismo, técnica, mundo histórico, metafísica, hermenêutica, acontecimento apropriador, enraizamento histórico do ser, indigência, mesmo que o entendimento não seja total em relação ao léxico heideggeriano.

Esses conceitos guardam uma conexão inegável com o pensamento nietzscheano que influenciou diretamente o pensamento contemporâneo. O niilismo, esse “hóspede indesejável”, passou a perpassar a experiência contemporânea da arte, o que aparece no mofo das frutas em meio a natureza morta, no descascado das paredes da galeria como suporte ao trabalho de arte e uma série de obras que mostram a imaterialidade das coisas do mundo, dos vestígios, das precariedades, dos restos.

Podemos ver no trabalho de arte de Ana Claudia Almeida como ela se utiliza da parede já desgastada pelo tempo para interferir com a cor pintando no mofo e no descascado a pintura numa superfície já dotada de história. As manchas do tempo, o sei lá o que houve que não escamoteia como a casa foi habitada ao longo das décadas. Trabalhar num *site specific* como esse, numa casa abandonada que serve de lugar para exposições de arte, é levar para o trabalho a visualidade dos tempos sombrios, do abandono do ideal de perfeição e do cubo branco, ambas construções do pensamento ocidental.

Niilismo e Arte Contemporânea

Em vez de começar conceituando o que é a arte contemporânea, precisamos tratar sobre o tempo no qual a arte contemporânea vive. Parece contraditório dizer que há um tempo de total ausência das questões coexistindo concomitantemente com um certo tipo de arte que tem como pressuposto ser uma questão, um questionamento e não necessariamente uma afirmação.

Lidar com a apreensão de um tempo bem próprio no qual a experiência estética da arte contemporânea (em especial nas artes plásticas) mostra-se sem peso, como se “um quê de nada” aflorasse



e a indiferença em relação à existência ou à busca pelo sentido favorecesse a mitigação dos conceitos e o solitário apreço pela técnica.

A vida é peso e qualquer tentativa de subtração disso é um indício formal importante que não deve passar despercebido. A hipótese aqui levantada diz respeito ao lastro de niilismo que perpassa a experiência contemporânea da arte. Esse “estranho que bate à nossa porta” e se instaura de maneira insidiosa faz aparecer o mofo das frutas em meio à natureza morta, o descascado das paredes da galeria como suporte ao trabalho de arte. Antes de constituir-se como algo inferior e degradante é incorporado na visualidade da arte.

Ressoa o niilismo² e a meditação histórica sobre a arte contemporânea conduz ao modo indigente das coisas. Qual o eixo no qual podemos ancorar as discussões conceituais, artísticas ou poéticas? É nesse amplo campo de demarcações que precisamos estar. Se resgataremos a história da filosofia veríamos o lugar no qual a essência da arte foi pensada; se, no entanto, nos voltarmos à indigência, podemos colocar em plano as medidas históricas que foram sendo sedimentadas pelas posições metafísicas adotadas desde os gregos. Isso não

Imagem 1: Ana Claudia Almeida - Sem título (2019)
Afresco comissionado para a exposição Habitar Liberdades no Solar dos Abacaxis
Fonte: Foto de Renato Mangolin

² Para conhecer mais sobre o conceito de niilismo em relação aos autores citados, há duas obras essenciais: PECORARO, Rossano. *Niilismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007 e VATTINO, Gianni. *O fim da Modernidade: Niilismo e Hermenêutica na Cultura Pós-moderna*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

faria com que pensássemos o inabitual. Não somente a linguagem traz a evidência de um pensamento já marcado por escolhas ontológicas como não nos dá escolha para responder para fora de tal enquadramento.

Artistas, curadores e espectadores aderidos à pouca visualidade das formas e dos conceitos não mais veem o “ar fantasmagórico” (muito aderido à visualidade do apagamento)³ que nunca é “posto em jogo” por aqueles que a propõem. Meditemos sobre algo in-habitual: o lastro de niilismo na hermenêutica curatorial e a apreensão por parte dos artistas perante um tempo sem lastro metafísico.

Cada tempo tem a sua paisagem, metaforicamente falando ou não, então podemos distinguir na história da arte o porquê dos motivos terem sido pintados ou esculpidos. Vejo duas coisas na arte contemporânea: o niilismo incide tanto na questão histórica quanto na visualidade da arte e a aposta de que o lugar da arte é o lugar da contemporaneidade. Encontramos pessoas de outras áreas querendo ser artistas porque encontram na arte algo, o que na fala delas se constitui um respiro, uma felicidade, mas que podemos traduzir como



3 CAUQUELIN, Anne. Frequentar os Incorporais: Contribuição a uma Teoria da Arte Contemporânea. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Imagem 2: Michael Asher - La Jolla Museum of Art (1969) Fonte: Photographer unknown; courtesy the artist

a impressão de que elas se sentem mais próximas ao mundo contemporâneo. É como estar *up to date* com o seu tempo! O que só reforça a hipótese do lugar da arte estar bem próximo à contemporaneidade, e há ainda no próprio desdobramento histórico da arte moderna e contemporânea a legitimação dessa escolha em Duchamp (o fato do fazer artístico não estar mais ligado à excelência do pintar ou esculpir), em Beuys (“Todo mundo é artista”) e mesmo na arte conceitual.

Podemos observar o gigantismo das obras, a produção a partir da vivência do artista e a fruição também vivencial do espectador, sem que haja questionabilidade sobre tais processos e escalas. O artista lida com o produto de arte de forma intencional e a escala dada ao problema levantado (os problemas levantados são de escala gigantesca) devem estar coerentes com o tamanho da “encrenca” problematizada. Num mundo de escala planetária, os problemas adquirem escalas grandiosas, a pensar por exemplo, na migração, na escravidão, na colonização, nas espoliações dos tesouros arqueológicos que formam os acervos dos maiores museus do mundo.

Ao mesmo tempo, o mundo da técnica torna tudo palatável, numa escala mediana de conhecimento do público, como se a experimentação correlata do fazer artístico pudesse ser refeita. Não pode. Não há mais densidade ontológica. O ser é produto contingente das circunstâncias. Volta-se ao “quê de nada” a cada vez mais, a cada vez mais, sucessivamente, numa completa ausência das coisas.

O pensamento técnico não se restringe à tecnologia. É um erro comum associá-los como se fosse um sinônimo. A utilização do termo pensamento técnico em Heidegger vem da palavra: “Technik, “tecnologia, engenharia, técnica”, vem do grego *techne*, arte, manufatura; uma arte ou modo regular de fazer algo [em contraste com *episteme*, ‘ciência’]; habilidade, destreza; uma obra de arte”. (INWOOD, 2002, p. 181)

Sabemos que as curadorias contemporâneas partem de certos pressupostos como: a totalidade do trabalho de arte não se esgota nele mesmo, a fragmentação visual, sonora e simultânea corrobora para desfazer monopólios de um saber único (europeu), além de outras *démarches* expressas no texto curatorial. Tais assertivas operam

como mapas interpretativos. O que não propicia é a discussão desse lugar histórico no qual o niilismo acontece, nem mesmo revela a arte no mundo da técnica.

Na capa da revista *Vice*, o fotógrafo americano Roe Ethridge (2022, s/p), fez uma fala sintomática: “Adoro qualquer momento em que posso ilustrar ou retratar o tempo. Neste caso, esta foto mostra isso através do molde difuso encontrado nos morangos. Jesse Pearson, editor da *Vice* [naquela época], havia sugerido filmar algo realmente nojento para a capa. No começo, tínhamos ido para um complexo onde havia montes de composto, porque imaginei que poderíamos encontrar alguma merda nojenta realmente doce lá. Era muito nojento, eu não conseguia lidar com isso. E então, para ser honesto, eu meio que esqueci do projeto até que Jesse disse, ‘Nós temos uma semana, você pode pensar em algo nos próximos dias?’ Ficou então claro o que eu precisava fazer. Fui à minha loja próxima e pedi

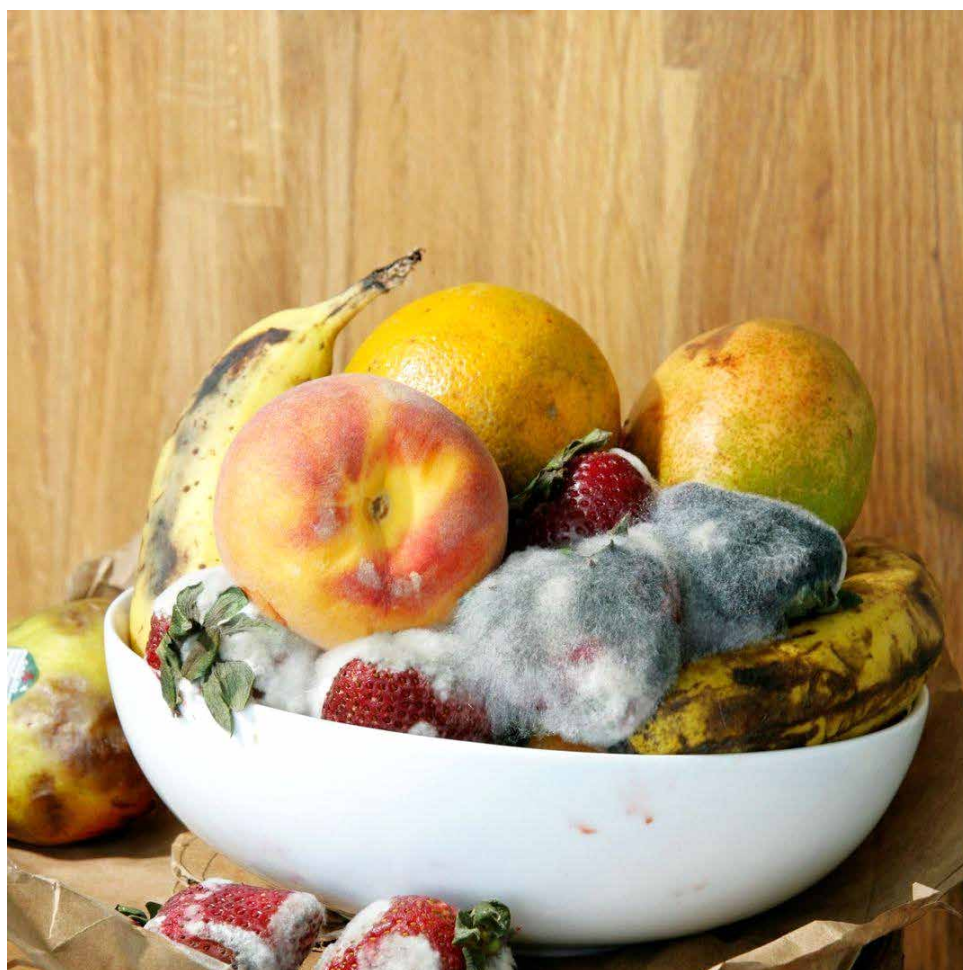


Imagem 3: Roe Ethridge -
Quartel general (2010)
Fonte: <https://br.pinterest.com/53586832774242/>

os produtos mais antigos que eles tinham, e depois de uma semana deixando os produtos apodrecerem em um saco plástico, fotografei a imagem mostrada. Estou francamente surpreso que não tenha ficado mais podre”⁴.

4 Entrevista de Roe Ethridge “Photographer Roe Ethridge on Shooting for Dazed & Confused, Kenzo, and Goldman Sachs”, Revista The Cut. Disponível em: <https://www.thecut.com/2012/03/studio-visit-ro-e-ethridge.html>. Acesso em 14 Mar. 22.

As “escolhas” não são apenas orientadas pela técnica, como voltar-se a ela caracteriza as apreensões perceptivas, as temáticas próprias, correlatas ao enraizamento histórico do ser. Acostuma-se a uma visão encurtada, conta-se com a técnica, calcula-se, a arte torna-se produto da cultura e a sua assimilação se dá num espaço prescritivo de afugentar o tédio, daí a necessidade de autocrítica. Heidegger chama tal fenômeno de “indigência da falta de indigência”. É nesse limiar do quase nada que nos espreme que queremos nos manter aqui na monografia que tem como preocupação a curadoria na arte contemporânea.

Se adotarmos como estratégia de autocrítica pensar a ciência a partir da arte e a arte a partir da vida, nos depararemos com o fato de que os desdobramentos diante da indigência foram sendo encarados diretamente pelos filósofos e tais empreendimentos foram sendo sustentados pela busca da verdade, porém não estamos mais num tempo da busca pela verdade.

A forma como pensamos a arte está diretamente ligada ao vínculo de sua relação com o mundo. A arte como presença plena das coisas está no horizonte histórico e nele podemos rearticular e reencantar o espaço de arte. Para tanto, faz-se mister compreender o pensamento técnico como aquele que posiciona o ente na dinâmica do cálculo, da velocidade e da maquinação.

O niilismo contemporâneo é um horizonte de desdobramento da metafísica ocidental e o que o acompanha supre qualquer questionabilidade do porquê as coisas se dão da maneira como se dão. Elas já se dão em meio a uma dinâmica de supressão de todo o caráter de ser. Ser como produto das circunstâncias, sem densidade ontológica, configura novos cenários com os quais discursos estarão prontos para endossar nossas perspectivas.

Ser em meio à técnica é um produto das conjunturas técnicas com as quais os fazedores da arte contemporânea estarão impelidos. O lugar histórico da maquinação técnica articula a medida histórica do seu tempo, isto quer dizer que a arte é um acontecimento que se dá como uma produção cultural propiciando o afugentamento do tédio da existência.

Em “A origem da Obra de Arte”, Heidegger explicita a tese que “a arte se põe em obra da verdade”, sendo a verdade histórica uma medida de uma época, o que se abre diante de nós é o mundo sem presença, desenraizado, indigente. “Todo mundo do niilismo trabalha aqui no ritmo da funcionalidade, de modo que não há mais nada que possa levar a uma quebra na dinâmica do progresso que se estende sempre para mais além” (CASANOVA, 2015, p. 229).

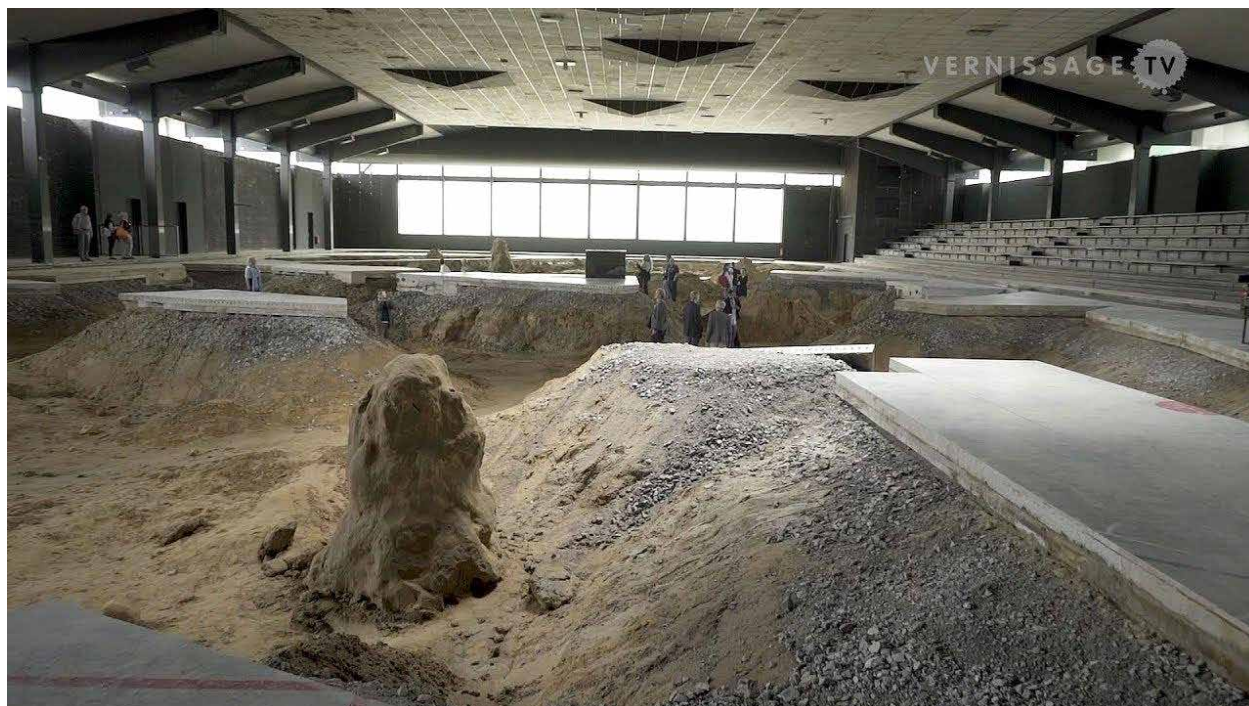
Se fazer uma crítica à arte a partir da ciência traz no bojo da concepção técnica moderna, a maneira como a técnica opera (funcionalidade e maquinação), deixa-se entrever algo mais valioso: a técnica como um modo de ver do ente em sua totalidade. Tudo se torna *Gestell* (disponível), até mesmo a natureza e o próprio homem, o que significa dizer que ele não é mais “o senhor da terra”.

É nesse ponto que podemos compreender a “fissura” conflitual entre terra e mundo localizada e composta na Gestalt (“forma, figura” - também de *stellen*) de uma obra de arte. Se estamos diante de uma figuração ou de uma abstração, o que nos aparece não só é um tempo do desdobramento do fazer como um testemunho de um modo de presença que coloca em jogo toda a totalidade daquilo que é.

Se todo esquema posicionador da técnica posiciona, se ao fazê-lo abre-se como um modo de abertura mediana, o próprio pensar já aparece no contexto de um “pensar com”, assumindo os riscos e problematizando as circunstâncias, sem que deixe aparecer o caráter de pergunta propriamente dita.

Meditar sobre a influência do niilismo na arte contemporânea é estar mais próximo de compreender a medida histórica no qual a arte

contemporânea emerge, muito mais do que um desdobramento da história da arte, ela é uma expressão de um tempo niilista.



Se ao pensar (configurar algo) eu já conto com o ente em sua totalidade, dissertar sobre um problema é desdobrá-lo em variáveis possíveis como forma de dominar a natureza, o que foi feito no pensamento cartesiano, por exemplo. Mas, ao voltar-se para um pensamento que medita sobre a questão pretendida, retemos o caráter de questão da questão.

Imagem 4: Pierre Huyghe - Depois de uma vida à frente - Projetos de escultura Münster (2017)
Fonte: <https://vernissage.tv/2017/06/19/pierre-huyghe-after-alife-ahead-skulptur-projekte-munster-2017/>

O mundo moderno consagra o pensamento calculador e uma subjetividade posicionadora (Kant), o mundo contemporâneo diante dos avanços como a bomba atômica e os meios de comunicação de massa, encurta distâncias, mas faz do homem um mero disponível no predomínio da técnica.

Como não levar em consideração tal mundo contemporâneo na meditação sobre a arte contemporânea? De que maneira ele seria apenas autorreferente se está intimamente vinculado ao fazer na contemporaneidade? Como poderia prescindir da velocidade?

Podemos citar os movimentos modernos e seus manifestos como os dadaístas, os futuristas, a *pop art* entre outros, mas não es-

queçamos que as vivências também foram um vetor importante do encantamento e do desencantamento da arte em relação ao mundo da técnica.

Sendo a vivência um lugar da maquinação técnica, faltou aos artistas modernos uma compreensão tácita de que não estão mais no comando do fazer artístico. Opera-se, faz-se, debruça-se por sobre os processos de arte, a técnica participa da estrutura do trabalho de arte e é fonte do fazer.

Os objetos técnicos não são “transparentes”, apenas os manuseamos, sem entendê-los como foram produzidos, portanto optando por aceitá-los ou não, devemos trazer à tona o mistério que são. Lidar com o caráter de mistério da técnica nos proporciona um novo enraizamento histórico como forma de coexistência.

Se não há como dispensar o cálculo na arte contemporânea, se não há limite para ele, se as obras são produzidas em escalas gigantes contando com o pensamento calculador, se há rapidez de todo o tipo baseada no caráter fugidio das circunstâncias, resta-nos o esquema vazio da técnica.

O modo veloz, rápido, gigante no qual os trabalhos de arte contemporânea são feitos corroboram na produção da essência (“Nada é, tudo é feito”), portanto, pensar a essência da técnica é recuperar o caráter técnico da maquinação que exige cálculo, é sair de uma positividade que se coloca como urgente e meditar sobre o sentido oculto por meio do qual aparece o trabalho de arte.

A experiência estética da arte num mundo niilista incide diretamente na forma como trabalho de arte é concebido. Pintar, esculpir ou agir diante das (im)possibilidades da própria coisa que não se doma facilmente, fazendo surgir sem nomear, sem se aprisionar em determinadas discussões teóricas.

Anne Cauquelin no livro “Teoria da Arte” chama tais considerações de ‘secundárias’ porque estão associadas às práticas teoriza-

das que possibilitam teorizar o trabalho dos artistas e dá manancial teórico para instrumentalizar o sentido que a obra adquire no circuito de arte:

[...] esboçar qual é o sentido, de tal sorte que o público possa se localizar dentro do labirinto da arte, orientar-se e 'ver o que é para ser visto'. Essas ações não são, pois, 'secundárias' no sentido de uma menor importância; muito ao contrário, elas têm um efeito direto sobre os nossos julgamentos e sobre o destino das próprias obras. É preciso tomar aqui 'secundárias' como 'aquilo que secunda', que intervém a posteriori para uma ação de socorro. (CAUQUELIN, 2005, p. 92)

Se presenciarmos a fruição estética do espectador na galeria, veremos que ele procura incessantemente compreender o que a exposição apresenta. Se não pergunta ou lê o texto expositivo, tenta compreender a disposição do espaço; assim todos esses indícios são valiosos ao entendimento, contudo, se isso não acontece, há incompreensão em relação ao trabalho apresentado. Isso se dá porque a arte contemporânea tem por si só uma dimensão hermenêutica para além do vínculo com a história da arte.

Parece-me oportuno trazer tal referência porque ela mostra a procura de sentido. Não só de seus vários agentes do sistema da arte (artistas, curadores, espectadores, colecionadores, galeristas, museus e outros) como em termos teóricos alcança um horizonte de discussões profícuas: dos textos curatoriais às reflexões nas oficinas e nos ateliês daqueles que discutem arte.

Considerações finais

O intuito de nos embrenhar pelo "mundo" da arte contemporânea, assumindo as orientações que aparecem e compreendendo que as sedimentações são impostas pela tradição, estamos diretamente compreendendo que a medida histórica a qual ela emerge é um dos seus aspectos mais constituintes.

A contemporaneidade está toda ela marcada pela consumação da metafísica ocidental, portanto apresentá-la como um fruto de nosso

tempo, destituindo-a de ser apenas um desdobramento de processos artísticos da arte moderna, faz com que explicitamos como chave de leitura a apreensão da matéria temporal da qual ela é feita.

O nexso temporal

que ela se encontra assinala um território transdisciplinar com intercâmbios de apreensões distintas (e leituras desiguais) alinhavando assim novos sentidos e noções, portanto compreendemos que a arte contemporânea alarga os horizontes em qualquer uso que se faça de seus processos.

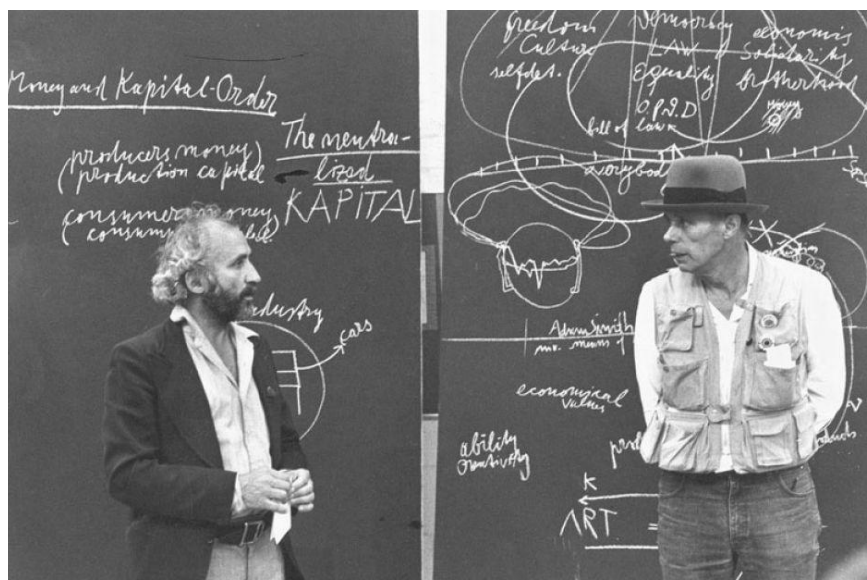


Imagem 5: Joseph Beuys - Cruzando fronteiras, cruzando histórias: Christian Weikop em conversa com Richard Demarco. Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=JFoU0Zmy00I>

Referências:

- BORGES-DUARTE, Irene. **Arte e Técnica em Heidegger**. Rio de Janeiro: Via Verita, 2019.
- CASANOVA, Marco Antonio. **Eternidade Frágil**: ensaio de temporalidade na arte. Rio de Janeiro: Via Verita, 2013.
- CASANOVA, Marco Antonio. **Compreender Heidegger**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- CASSIRER, E., Heidegger, M., & Perez, A. R. F. (2017). **Disputa de Davos entre Ernst Cassirer e Martin Heidegger**. Cadernos De Filosofia Alemã: Crítica E Modernidade, 22(1), 161-178. <https://doi.org/10.11606/issn.2318-9800.v22i1p161-178>
- CAUQUELIN, Anne. **Teoria da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- CAUQUELIN, Anne. **Frequentar os Incorporais**: Contribuição a uma Teoria da Arte Contemporânea. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FIGAL, Günter. **O elemento hermenêutico e a filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- INWOOD, Michael. **Dicionário Heidegger**. Rio de Janeiro: Ed. Loyola, 2002.
- HEIDEGGER, Martin. **Nietzsche I**. Stuggart: Günter Neske, 1961.
- HEIDEGGER, Martin. **Serenidade**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.
- HEIDEGGER, Martin. **Caminhos de Floresta**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

HEIDEGGER, Martin. **A origem da Obra de Arte**. São Paulo: Edições 70, 2010.

HEIDEGGER, Martin. **Contribuições à Filosofia**: Do Acontecimento Apropriador. Rio de Janeiro: Via Verita, 2015.

HEIDEGGER, Martin. **As questões fundamentais da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

PECORARO, Rossano. **Niilismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

VATTINO, Gianni. **O fim da Modernidade**: Niilismo e Hermenêutica na Cultura Pós-moderna. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

“Sirva-se”: arte contemporânea como metodologia para a promoção de direitos humanos no âmbito escolar

Geovanni Lima da Silva¹

O presente texto aborda o trabalho em performance “Sirva-se”, 2017, de minha autoria, e a proposição performática “Que corpo tenho?”, 2017, realizada em parceria com a arte/educadora Viviane Erler (ES), classificando-os como métodos e/ou práticas poéticas-pedagógicas em arte contemporânea para a promoção de Direitos Humanos no âmbito escolar. Como referencial bibliográfico básico, são utilizados os seguintes documentos e teóricos: a Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH (1948); o Estatuto da Criança e Adolescente – ECA (1990); Yfitah Peled (2013); Cesar Baio (2015); Patricia Hill Collins (2000); Richard Schechner (2003); Diana Taylor (2013) e Marcelo de Andrade Pereira (2012).²

performance

educação

arte
contemporânea

direitos humanos

¹ Artista e performer; doutorando e mestre em Artes Visuais (Unicamp); especialista em Artes na Educação (Faculdade de Vitória) e licenciado em Artes Visuais (Ufes); membro dos grupos de pesquisa CNPq/Ufes: Diálogos entre Sociologia e Arte (DISSOA) e Educação e Arte Contemporânea (Entre). É um dos proponentes do projeto Performe-se – Festival de Performance, além de coordenar o Festival Lacerção – Arte e Cultura LGBTQIA+. Portfólio: www.geovannilima.com Contato: geovannilimasilva@gmail.com

Sirva-se (2017)

Durante a videoperformance Sirva-se³, de 2017, nu, me posiciono em frente a um computador conectado à rede de internet e me ofereço ao espectador que contempla a tela. Essa ação foi realizada no endereço eletrônico do site de conversação Omegle,² um website usado para que pessoas possam se comunicar com outros usuários anônimos através da internet, via *chat*, e teve duração de 37'. O trabalho foi documentado por meio de um aplicativo de registro da tela. Os usuários que decidiram permanecer e estabelecer diálogo não eram informados a respeito desse procedimento de registro. O memorial descritivo da ação contemplou a realização de uma partitura corporal simples, na qual, parado diante da tela, que me replicava para o sistema mundial de internet, apenas interagia com os usuários que desejassem, atendendo a seus pedidos e/ou respondendo aos seus questionamentos.

Importante mencionar que os usuários da plataforma, normalmente, utilizam-na para fins diferentes dos propostos, de conversação de idiomas, e transpõem para o ambiente virtual a ação de exibição de seus corpos, geralmente brancos e esculturais, performando dentro do espectro da hetero-cis-normatividade.

Esses indivíduos, em sua maioria, buscam experiências sexuais online e/ou a prática de ações violentas contra corpos diferentes do padrão social amplamente difundido, como mostram as imagens acima (1 e 2). Há um estado de permissão estabelecido com o ambiente virtual da Omegle, uma vez que não há nenhum método de verificação dos usuários na plataforma, a não ser a autodeclaração de maioria-

2 Disponível em: <https://encr.pw/X9lQ3>
Acesso em: 31 de maio de 2023.

3 Disponível em: <http://omegle.com.br/>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2022.

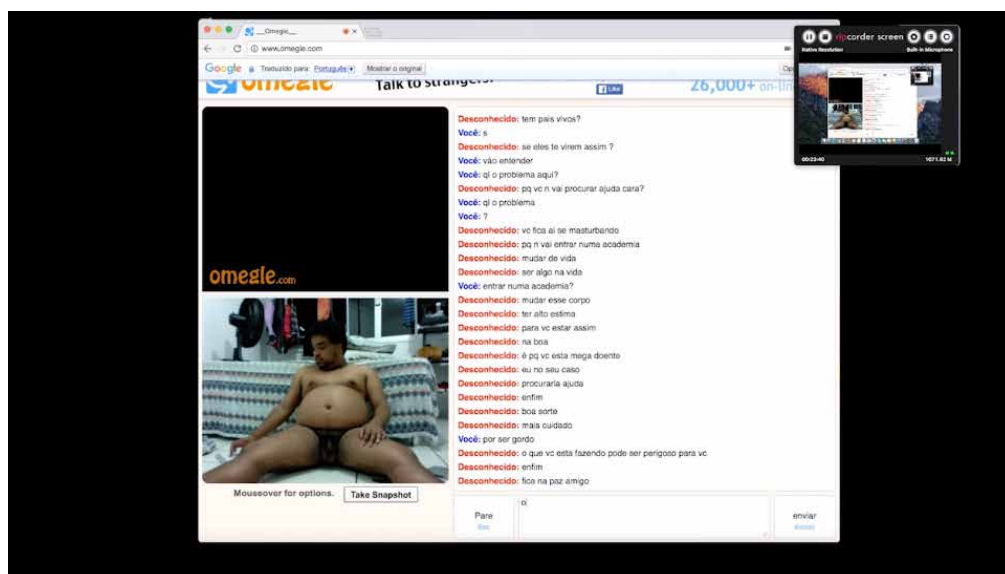
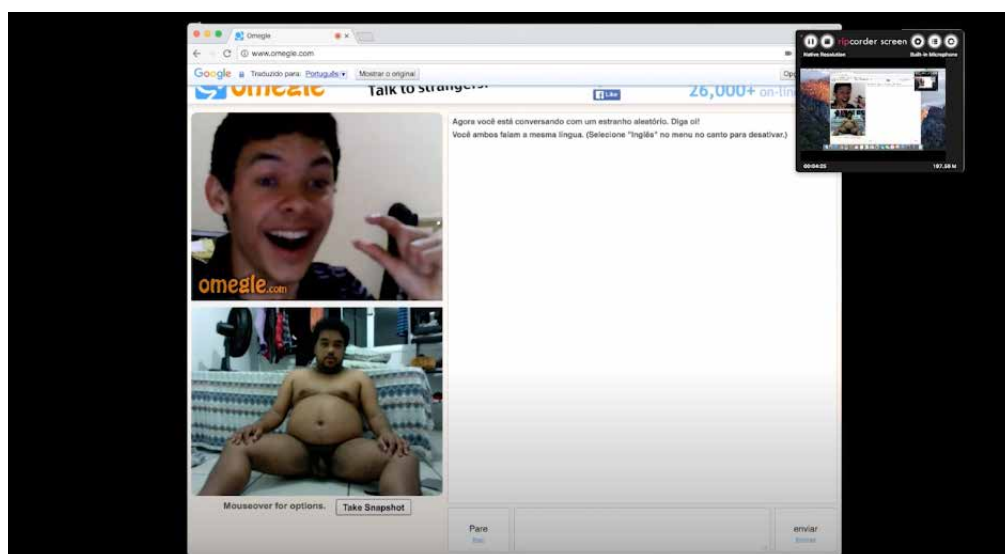
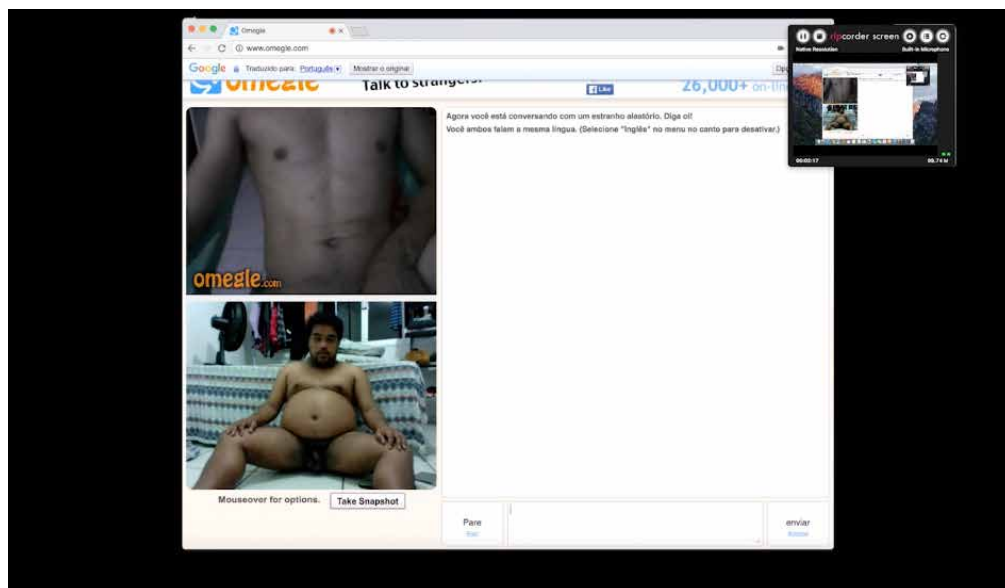


Imagem 1: Geovanni Lima – Sirva-se (2017) (still de vídeo). Fonte: Acervo do artista

Imagem 2: Geovanni Lima – Sirva-se (2017) (still de vídeo). Fonte: Acervo do artista

Imagem 3: Geovanni Lima – Sirva-se (2017) (still de vídeo). Fonte: Acervo do artista

de. A contraposição que meu corpo preto e gordo gerou diante dos demais usuários proporcionou estranhamento e diversas reações: a completa inércia diante da imagem que se vê; a escolha de não permanecer, uma vez que pela utilização da tecla ESC se pode decidir com quem se terá algum tipo de experiência; ou comportamentos racistas e gordofóbicos, como mostram a imagem e o diálogo a seguir:

"Desconhecido: tem pais vivos?

Você: s

Desconhecido: se eles te virem assim?

Você: vão entender

Desconhecido: pq vc n vai procurar ajuda cara?

Você: ql problema

Você: ?

Desconhecido: Vc fica ai se masturbando

Desconhecido: pq não vai entrar numa academia?

Desconhecido: mudar de vida

Desconhecido: ser algo na vida

Você: entrar numa academia?

Desconhecido: mudar esse corpo

Desconhecido: ter alto estima

Desconhecido: para vc estar assim

Desconhecido: na boa

Desconhecido: é pq vc esta mega doente

Desconhecido: eu no seu caso

Desconhecido: procurava ajuda

Desconhecido: enfim

Desconhecido: boa sorte

Desconhecido: mas cuidado

Você: por ser gordo

Desconhecido: o que vc está fazendo pode ser perigoso pra vc

Desconhecido: enfim

Desconhecido: fica na paz amigo"

Que corpo tenho? (2017)

Para a realização da proposição performática, escolhemos o grupo 5 de um dos turnos de um dos Centros Municipais de Ensino Infantil de Cariacica, Espírito Santo. A turma era composta por 22 estudantes, que observamos, durante o período em que estivemos presentes no local, para acompanhamento das aulas de arte no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado do Ensino das Artes Visuais na Educação Infantil, que ocorreu durante a realização da licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal do Espírito Santo - UFES.

Importante mencionar que a proposição *Que corpo tenho?*, de 2017, foi fruto de um período de imersão no ambiente escolar, com atenção, sobretudo, para as ações executadas, nesse contexto, que utilizavam as diversas linguagens artísticas como método, tais como: desenho, escultura, práticas corporais etc. Durante a observação dessas ações, as questões que perpassam a formação do corpo, embora presentes no cotidiano, não eram discutidas/elaboradas e, em algumas vezes, eram negligenciadas nas proposições pedagógicas. Essas questões tratam, por exemplo, das diversas corporalidades (corpo magro - corpo gordo - corpo alto - corpo baixo); das questões de raça (corpo preto - corpo branco) e das questões de gênero (homem/mulher - menino/menina).

A ação se constituiu pela readequação dos móveis na sala de aula, pela retirada das cadeiras/mesas, possibilitando que nos sentássemos junto aos estudantes num mesmo nível para desenvolvimento das atividades, com utilização dos seguintes materiais: 22 (vinte e duas) folhas de papel kraft/cenário; 12 (doze) canetas azuis; 10 (dez) canetas rosa/vermelha, ambos, tipo pincéis, e 01 (um) rolo de fita adesiva. A partir do estabelecimento desse espaço foram disponibilizadas as folhas de papel kraft/cenário e canetas para cada um dos estudantes.

O direcionamento dado foi para fossem formadas duplas e que cada um desenhasse o corpo um do outro, sem direcionamentos ou formas corretas para que a ação fosse executada. Após essa orienta-

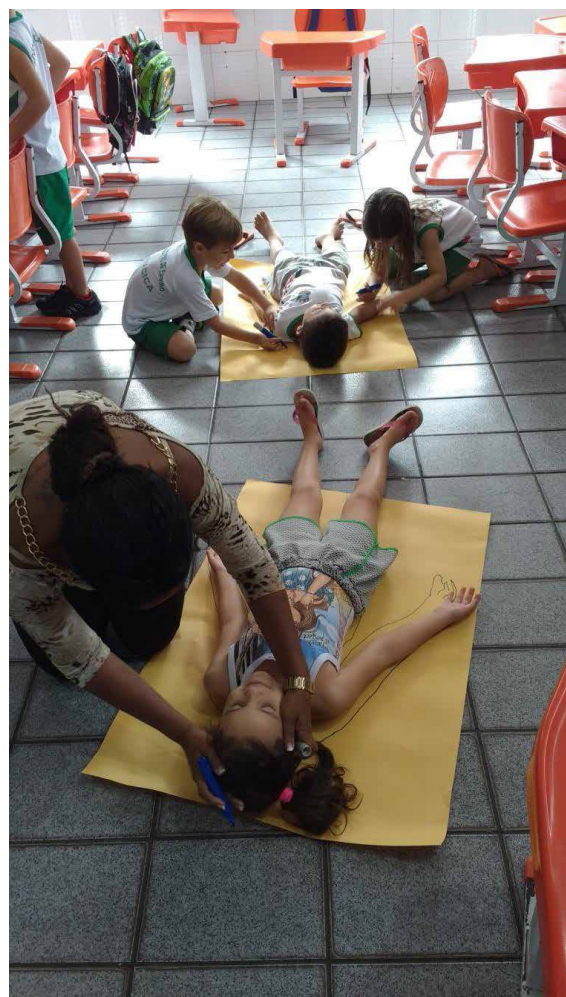


Imagem 4, 5 e 6: Geovanni Lima e Viviane Erler – Que Corpo é esse? (2017) Fonte: Acervo do artista



ção, todos foram espalhando os papéis pelo espaço da sala de aula, deitando-se e desenhando o contorno do corpo um do outro. À medida que os desenhos foram sendo realizados, os estudantes começaram a desenhar características dos colegas de classe no papel, como cor da pele, cabelo, tipo de roupa que estavam usando etc. Findada a confecção dos desenhos, formamos um círculo com os estudantes. Após o embaralhamento, expusemos individualmente cada trabalho produzido por eles para que o grupo pudesse identificar de quem era o corpo desenhado apenas pelas características corporais apresentadas, sem identificação do autor ou do modelo. A partir do estabelecimento desse campo de diálogo, foram discutidos, com os estudantes, aspectos a respeito da construção do corpo — de seus corpos — em uma perspectiva que abarcasse as questões de raça, de gênero e de corporalidade, de uma forma que o maior número de possibilidades corporais fosse discutido, visto que o grupo era heterogêneo.

Imagem 7:
Geovanni Lima e
Viviane Erler – Que
Corpo é esse?
(2017) Fonte:
Acervo do artista

Arte contemporânea, educação e direitos humanos

Ambos os processos artísticos citados acima perpassam a realização de ações/comportamentos corporais — leia-se, performan-

ces⁴ — que, ao serem executadas, contribuem para a problematização de aspectos inerentes à diversidade humana. Esses processos possibilitam a elaboração da vida e das questões que a perpassam, seja em ambientes virtuais ou físicos (*OmeGLE* ou o ambiente escolar supramencionado). Nesse sentido, a videoperformance *Sirva-se*, de 2017, lida diretamente com a imagem do corpo, tensionando a noção de virtualidade aumentada⁵, uma vez que operacionaliza a inserção das “imagens de controle”⁶ no ambiente virtual pela utilização do corpo preto-gordo na rede.

No sentido do que aponta Baio (2015), referenciando os levantamentos de Milgram e Kishino (1994), a experiência proposta pelo trabalho *Sirva-se*, de 2017, operacionaliza tecnologias que envolvem a fusão dos mundos “real” e “virtual” em um *continuum* que vai da total fisicalidade à completa virtualidade, inclusive no sentido das problemáticas sociais vivenciadas cotidianamente”. Há intencionalidade política no processo de inserção do corpo, uma vez que essa ação denuncia a continuidade da operação das “imagens de controle” à qual corpos dissidentes estão submetidos.

Ao politizar poeticamente o ambiente virtual do *OmeGLE*, evidencia-se, por exemplo, que a imagem do corpo gordo-preto está intrinsecamente ligada a um processo de doença ou de vergonha social, ou, ainda, de que ao corpo obeso e preto, como apresentado nas imagens anteriores (1, 2 e 3), não cabe nenhuma possibilidade de prática afetiva. É importante pontuar que essa politização dos processos artísticos e os questionamentos apresentados no trabalho estão no sentido de que há a proposição de um ambiente imersivo, seguro, no qual se pode falar o que se quer, sem a preocupação da identificação e em um completo estado permissivo.

Nesse sentido, a proposição performática *Que corpo tenho?*, de 2017, também lida com a imagem do corpo, entretanto, diferentemen-

4 Neste sentido, ver: SCHECHNER, Richard. O que é performance? *O Percevejo*, ano 11, n. 12, p. 25-50, 2003; TAYLOR, Diana. O arquivo e o repertório: performances e memória cultural nas Américas. Tradução: Eliana Lourenço de Lima Reis. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

5 MILGRAM; KISHINO, 1994 apud BAIQ, 2015

6 COLLINS, Patricia Hill. *Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. London: Routledge, 2000.

te da performance *Sirva-se*, 2017, ela visa, por meio da realização de um ato performático coletivo com estudantes no ambiente escolar, a desarticulação dessas "imagens de controle". Há a mesma proposição de um ambiente imersivo e seguro ("real"), entretanto, em *Que corpo tenho?*, de 2017, pode-se articular e construir positivamente aspectos ligados ao corpo, no sentido de se ratificar a diversidade como um aspecto inerente ao humano, como mostra a declaração Universal dos Direitos Humanos do Homem:

Art. 2º Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania. 1. Toda a pessoa tem o direito de livremente circular e escolher a sua residência no interior de um Estado. 2. Toda a pessoa tem o direito de abandonar o país em que se encontra, incluindo o seu, e o direito de regressar ao seu país.

[...]

Art. 18º Toda a pessoa tem direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião; este direito implica a liberdade de mudar de religião ou de convicção, assim como a liberdade de manifestar a religião ou convicção, sozinho ou em comum, tanto em público como em privado, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pelos ritos.

[...]

Art. 26º 1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. 3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos. (DUDH, 1948)

E ainda, o Estatuto da Criança e do Adolescente:

[...] Art. 17º O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais. (ECA, 1990)

É importante apontar que todos os documentos e práticas que norteiam a educação no Brasil estão submetidos a declaração e estatuto supracitados, inclusive ambos documentos caminham em concordância à Constituição Federal Brasileira (1988).

A realização de práticas performáticas como a *Que corpo tenho?*, de 2017, fundamentada no fazer em arte contemporânea, repercute a necessidade de que se discuta e de que sejam realizadas práticas artísticas que reverberam o corpo na sociedade brasileira, sobretudo, no ambiente escolar. Espaço social que vem sofrendo sucessivos ataques conservadores que ameaçam princípios básicos descritos na Declaração Universal dos Direitos Humanos e que visam descaracterizar a escola como local para discussões que fomentem a diversidade, em sua amplitude, a partir da experiência, do fazer, uma vez que:

A experiência é algo que (nos) acontece e que as vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que as vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos. (LARROSA, 2017, p. 10)

Ao possibilitar que práticas fundamentadas no fazer em arte contemporânea e na experiência aconteçam no ambiente escolar, fica evidenciado que:

A arte contemporânea se torna importantíssima e deve ser trabalhada em sala de aula, pois, é uma prática escolar mais reflexiva e investigativa, que valoriza a experiência, a abertura, a complexidade e o aprofundamento no processo produtivo e cognitivo dos alunos, uma proposta na qual a pluralidade de processos e de experimentações são concepções que permeiam tanto a discussão sobre arte quanto a produção dos alunos e para a qual são necessárias no-

vas posturas. (ROCHA, 2012, p. 10)

É possível que se identifique elementos na proposição executada que deslocam o cotidiano escolar. Tal acontecimento se dá por meio de uma ação de enfrentamento: há cotidianamente a demarcação das diferenciações sociais no processo educativo. O trabalho rompe esse fluxo quando não ocorre precificação/valoração dos corpos presentes (nos desenhos e na identificação) e estabelece um ambiente igualitário, confirmando que a performance:

[...] para além de apresentar um panorama das potencialidades de uma pedagogia em particular (ancorada, fundamentalmente, na materialidade do mundo, no corpo e na presença) e configurar um campo de especulação filosófica e pedagógica, permite sim a reformulação da ação educativa desde um princípio de ordem estética e expressiva. (ANDRADE PEREIRA, 2002, p. 290)

O desenvolvimento de tal prática evidencia a necessidade de que ações em arte contemporânea sejam utilizadas, no âmbito da educação escolar básica, pela produção, estímulo à fruição ou mesmo a ocupação de escolas por artistas contemporâneos, uma vez que a produção artística contemporânea evidencia questões do cotidiano e pode se tornar meio de expressão para a construção das subjetividades dos estudantes.

Por fim, em diálogo com Bruscky (2010, p. 41), tanto *Sirva-se* (2017) quanto *Que corpo tenho?* (2017) ratificam que "na performance, o corpo é o motor da obra", e faz das vivências sociais um importante disparador para o estabelecimento de um processo artístico-social, pensando a arte contemporânea como dispositivo para a problematização das diversas situações vivenciadas cotidianamente. A arte contemporânea pode ser, então, uma espécie de "*ferramenta*" que desarticula problemas vivenciados socialmente, inclusive possibilitando a elaboração de problemáticas emergentes do contexto que a recebe, como mencionado anteriormente.

Tanto a videoperformance como a proposição realizada relacionam-se ao corpo, tendo a realidade social onde ele está inserido como agente ativo no processo de fazer poético (performance-corpo-tem-

po) (PELED, 2008). Se em *Sirva-se*, 2017, o corpo é apresentado para que seja consumido e escancare as problemáticas sociais; em *Que Corpo tenho?*, 2017, pela construção coletiva desses corpos, por meio de um ato performático realizado em um ambiente formal escolar, há o desejo de desarticulação da lógica perversa de subalternização dos corpos, que se pauta na interseccionalidade como a “forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classes e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outros”.⁷

7 CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, 2002, p.177.

Referências

ANDRADE PEREIRA, Marcelo de. **Performance e Educação: Relações, Significados e Contextos de Investigação**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.28, n.01, p.289-312, mar. 2012.

BAIO, Cesar. Imaginários Cíbridos. In: **Máquinas de Imagem: arte, tecnologia e pós-virtualidade**. São Paulo: Annablume, 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

BRUSCKY, Paulo. **Arte e Multimeios**. 1ª edição. Recife: Zolu Designer.2010.

COLLINS, Patricia Hill. **Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment**. London: Routledge, 2000

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, 2002.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LIMA, Geovanni. **Portfólio de Artista**. Disponível em: <www.geovannilima.com.br>. Acesso em: 03 de julho de 2022, 05:14:30.

LIMA, Geovanni. **Sirva-se**. Disponível em: <www.geovannilima.com.br>. Acesso em: 05 de julho de 2022.

MELIM, Regina. **Performance nas Artes Visuais**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org> Acesso em: 04 de junho de 2022.

PELED, Yiftah. **Dinâmicas de trocas entre estados de Performance**. Tese. Doutorado em Artes Visuais. Universidade São Paulo – USP. Escola de Comunicação e Arte. 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27159/tde-14022014-112246/pt-br.php>

ROCHA, Caroline. **O ensino da arte contemporânea: através do olhar dos alunos**. 2012. 34 f. Monografia (Especialização em Educação e Estética) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.unesc.net/handle/1/1048>>. Acesso em: 20 de maio de 2023.

SCHECHNER, Richard. O que é performance? **O Percevejo**, ano 11, n. 12, p. 25-50, 2003.

TAYLOR, Diana. **O arquivo e o repertório**: performances e memória cultural nas Américas. Tradução: Eliana Lourenço de Lima Reis. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

A (in)visibilidade de artistas mulheres na história da arte

Raquel das Neves Coli¹

Este artigo investiga a (in)visibilidade de artistas mulheres na História da Arte, expondo alguns exemplos de como artistas e pesquisadores vêm reivindicando por espaços, sejam eles em exposições, acervos de museus ou livros de arte; espaços esses visibilizadores do apagamento de artistas mulheres ao longo da história. Assim, a teoria feminista e o discurso decolonial dão suporte à pesquisa para compreender os caminhos que viabilizaram tal apagamento, sendo balizada pelos autores(a): Ramon Grosfoguel, Linda Nochlin, Roszika Parker, entre outros.

artistas
mulheres

história da arte

teoria feminista

decolonialidade

¹ Raquel das Neves Coli é professora de artes no ensino básico da rede municipal de Vila Velha - ES. Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Faz parte do Grupo de Pesquisa Entre - Educação e arte contemporânea (CE/UFES). Contato: raquelnevescoli@gmail.com.

No decorrer da história, mulheres ao redor do mundo foram privadas de ocupar locais externos a seus lares e foram delegadas a ocupar papéis instituídos de submissão e trabalho servil. Para além da privação da vida social, mulheres foram continuamente subtraídas da condição laboral, o que as tornava reféns de uma dependência da figura masculina como provedora. Consequentemente, essa construção social influenciou na sua representação na história da arte. A grande maioria de mulheres artistas não pôde exercer a carreira de artista por conta da família, teve sua produção delimitada a determinados ambientes considerados apropriados para mulheres, foi obrigada a produzir com alcunhas masculinas ou a assistir um homem assinar o trabalho em seu lugar.

Assim, os processos históricos e sociais influenciaram nas possibilidades de produções de mulheres, bem como no registro das poucas representações dos documentos e livros da história oficial da arte. Diz-se história oficial aquela continuamente redigida em letras maiúsculas, que delimita um escopo das produções e as nomina como as aparentemente únicas. Neste artigo, portanto, será usado sempre a história da arte² em letras minúsculas, demarcando que a perspectiva é de ampliação do olhar construído por determinados autores.

Em seu célebre texto “Por que não houve grandes mulheres artistas?” (2016), a historiadora Linda Nochlin, que chamarei aqui de Linda³, nos traz uma reflexão sobre como foi criado o mito do artista-gênio, propondo um olhar mais atento para o discurso oculto na pergunta: “por que não houve grandes mulheres artistas?”, um olhar que leve em consideração o contexto social, os sistemas que permitiram a criação dos mitos, dos artistas-gênios e o porquê de todos eles serem homens.

2 A história da arte que esse trabalho propõe visa lançar um olhar outro para a História da Arte em maiúsculo, pois esta – em maiúsculo – foi construída a partir de uma visão hegemônica. A pesquisa propõe um olhar decolonial para a história da arte, revendo as fontes e os dados e também a forma como essa é redigida. É válido informar ao leitor que as questões da decolonialidade e feminismo são mais aprofundadas na íntegra do Trabalho de Conclusão de Curso da autora, realizado na Universidade Federal do Espírito Santo sob orientação da Prof.^a Dr.^a Julia Rocha Pinto, sendo este artigo um recorte do mesmo.

3 Neste artigo optarei por tratar as autoras por seus primeiros nomes a fim de dar ênfase no fato de que são obras escritas por mulheres. Além disso, as leituras dos textos dessas mulheres me acompanharam durante a pesquisa fazendo com que me sentisse mais próxima de suas vivências enquanto mulheres e seus pensamentos enquanto pesquisadoras. A escrita feminista, geralmente, é uma escrita de viés mais intimista, que foge de uma hegemonia imposta na escrita acadêmica – se possível – e que faz ligação entre vida e teoria, se ligando dessa forma a vida de quem a escreve.

A autora aponta que muitos dos chamados grandes artistas homens na história da arte que conhecemos foram incentivados a exercer tais atividades por algum mestre ou já nasciam em famílias de artistas, proporcionando contato destes desde cedo com assuntos da arte. Mas o que nos interessa aqui é que o denominador comum é: todos os gênios eram sujeitos do sexo masculino.

Dessa forma, a questão elaborada por Linda nos interessa, pois põe em questão os fatores sociais e institucionais que ocorreram ao longo da história, fazendo com que mulheres não conseguissem exercer a prática artística, ou, mesmo quando a realizavam, não fossem consideradas grandes artistas, ocasionando a baixa presença de artistas mulheres em exposições, nos livros de história da arte e, consequentemente, no ensino da arte.

Ainda que hoje se perceba um movimento do circuito das artes para reconsiderar esse espaço destinado à produção artística feminina, identificando exposições especialmente voltadas para cumprir essa lacuna, se problematiza o percurso histórico de invisibilidade e os reflexos que esse aspecto acarreta no campo da arte como um todo.

Assim, se faz necessário pensar no lugar que a mulher ocupou historicamente e que espaços e papéis lhe foram atribuídos para que não fosse considerada grande artista nas representações dos livros que documentam a prática artística. Para essa compreensão, temos que direcionar nosso olhar para a história e para quem a construiu e documentou.

Os direitos - ao voto, ao trabalho, à educação, a bens, ao trânsito em espaços públicos e à vida pública, que nos são, a nós mulheres, assegurados por lei na contemporaneidade, na grande maioria dos países - são fruto de uma longa luta do movimento feminista. E com conquistas, vale demarcar, bastante recentes e que precisam ser continuamente reafirmadas. Infelizmente, é uma luta que ainda se faz necessária, já que sofremos com a cultura patriarcal de outras maneiras; pois sabemos que muitas mulheres ainda morrem por

causa do machismo, fruto dessa cultura patriarcal (na qual, homens se acham proprietários das mulheres⁴), têm direitos negados, sofrem retaliações no mercado de trabalho e lutam contra a violência velada da insegurança cotidiana. Além disso - e não menos importante - os salários ainda são desiguais entre os sexos, e mulheres também ocupam menos cargos na vida política ou em posições de liderança em instituições.

A partir do século XVIII, a razão ilustrada fez com que as mulheres questionassem o pensamento de igualdade e liberdade universal da Revolução Francesa. Afinal, para quem era essa igualdade e liberdade? Aparentemente, para todos, desde que do sexo masculino.

A razão ilustrada, fundamentalmente crítica, possui a capacidade de voltar-se sobre si mesma e detectar suas próprias contradições. E foi dessa maneira que as mulheres da Revolução Francesa a utilizaram quando observaram com espanto como o novo Estado revolucionário não encontrava contradição alguma em defender a igualdade universal e deixar sem direitos civis e políticos todas as mulheres. (GARCIA, 2011, p. 40)

Ciente dessa contradição do discurso empregado na razão ilustrada do novo Estado, Mary Wollstonecraft escreve a *Reivindicação dos Direitos das Mulheres*, em 1793, no qual “advoga pelo igualitarismo entre homens e mulheres, a independência econômica e a necessidade da participação política e da representação parlamentar” (GARCIA, 2011, p. 46). Parecia haver nesse marco uma mudança do panorama em relação aos direitos das mulheres e a igualdade de gêneros, revendo o quadro até então estabelecido. Entretanto, a partir do estabelecimento do Código Civil Francês de 1804, o Código Napoleônico, as mulheres ficaram, por lei, totalmente dependentes dos homens:

Com o Código Napoleônico, a menoridade perpétua das mulheres. Ficava consagrada. Eram consideradas apenas como filhas ou mães em poder de seus pais, maridos ou filhos. Não tinham direito de administrar suas propriedades, fixar ou abandonar seu domicílio, manter uma profissão ou um emprego sem permissão do homem da casa. (GARCIA, 2011, p. 50)

4 Válido citar que, de acordo com Carla (2011), na França - por exemplo - as mulheres de acordo com o Código Napoleônico só podiam exercer quaisquer atividades (viajar, direito a propriedade, trabalho) com permissão do homem da casa (pai ou marido). Ou seja, eles eram proprietários da vida das mulheres, escolhendo o que essas poderiam ou não realizar de acordo com o que eles acreditassem ser o melhor para elas. No Brasil, por exemplo, mulheres só poderiam trabalhar com autorização do marido; até que foi promulgada a Lei 1.421/62 que as liberou dessa dependência.

Portanto, ainda que parecesse se construir um movimento de

mudança, as mulheres entraram no século XIX totalmente dependentes da vontade do homem. Nesse contexto, continuavam sem acesso à educação ou a vida pública - o que ainda acontece em diferentes lugares no século XXI. Em paralelo ao movimento francês, notoriamente, essas questões também incomodavam mulheres em outras partes do mundo, como nos Estados Unidos, onde, durante o século XIX, o feminismo aparece atrelado às causas de direitos humanos e políticos.

As mulheres estavam cansadas de ter como único sentido de vida os valores instituídos pela sociedade, sempre subjugadas em relação ao homem e aos interesses que não lhe eram próprios. Esse papel de subordinação ao outro - ao homem - motivou Elizabeth Stanton⁵ a contatar Lucretia Mott para organizar a convenção de Seneca Falls, em Nova Iorque, em 1848, a fim de discutir os direitos das mulheres.

Da Convenção surgiu a Declaração de Seneca Falls, ou Declaração dos Sentimentos, declaração essa que foi texto-base do Movimento Sufragista, um movimento internacional em localidades industrializadas. O Movimento tinha como suas maiores reivindicações o direito à educação e ao voto, mas também exigia outros direitos, tais como à propriedade e à vida pública.

Com o fim da Primeira Guerra Mundial, as mulheres, na maioria dos países industrializados, conquistaram a maior reivindicação do Movimento Sufragista: o direito ao voto. Dessa forma, elas eram reconhecidas pela lei como cidadãs, podendo escolher seus líderes ou mesmo se candidatarem a cargos políticos. Contudo, a conquista ao voto foi um direito que não garantiu a reparação das demais problemáticas envolvidas na desigualdade de gênero.

Percebendo as desigualdades causadas pelo sexismo, Simone de Beauvoir escreve “O Segundo Sexo” (2009), no qual analisou o porquê de a mulher ter se submetido a condições de inferioridade em relação ao homem. Ela, então, concluiu que, no tratamento desigual designado para as mulheres, nada se justifi-

5 Lucretia Mott era abolicionista, organizou encontro da Sociedade Antiescravagista Feminina da Filadélfia. Conheceu Elizabeth Stanton em uma convenção antiescravagista, onde Stanton havia ido apenas como acompanhante do marido. Ambas, mulheres brancas e burguesas, mas que no envolvimento com a questão abolicionista perceberam também a opressão sofrida por elas e outras por conta do gênero.

ca puramente pelo fator biológico do sexo, mas, sim, pela construção social que se fez em torno de cada um. A teorização de Simone teve grande repercussão no movimento feminista, iniciando-se um estudo em torno de gênero e sua construção, como observa Guacira Louro:

Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental (LOURO, 1997, p. 21).

Dessa forma, entendemos que gênero é mais que o fator biológico, é o que se constrói socialmente como sendo característico de um sexo ou outro. Ou seja, compreende-se que a discussão de gênero perpassa pelo que a sociedade espera de comportamentos padrões para pessoas nascidas de um sexo ou outro.

Assim, faz-se objetivo do feminismo lutar contra a opressão sofrida em decorrência do gênero, como também quaisquer tipos de opressões, pois, existe em sua gênese a necessidade de repensar as estruturas de dominação construídas em cima dos sujeitos, como discriminações por raça, gênero e classe. O questionamento desses preceitos recai na perspectiva de domínio intelectual, que foi - e ainda é - continuamente perpetuado pela construção do conhecimento dominante.

Conhecimento esse que necessita de revisão, visto que, uma vez não revisado, pode continuar propagando perspectivas discriminatórias. Para tal, sugere-se uma revisão das fontes do sistema acadêmico, já que, ao analisarmos esse sistema, vemos que ele foi construído a partir de um referencial de uma maioria de homens brancos, europeus, provavelmente, heterossexuais, cisgênero e com alto poder aquisitivo.

É o que foi constatado, por exemplo, na pesquisa “A história da arte” (2019) que apresenta dados e questões importantes para repensarmos a partir de que olhares a história da arte vem sendo construída e contada e que novas narrativas permitimos serem criadas a

partir da continuidade da adoção desses volumes como referência.

Ao identificar e analisar quem e de onde são os autores, percebe-se o ponto de vista e local de enunciação destes. Dos 11 livros analisados, apenas 2 são de autorias de mulheres. Em relação à origem e aos contextos, entre os autores, temos 9 europeus e europeias e 3 estadunidenses, sendo todos eles brancos e brancas. Os pesquisadores Carvalho, Moreschi e Pereira (2019) também encontraram nos livros o predomínio de uma linguagem que se pretende universal, lembremos aqui uma fala de Ramón Grosfoguel:

A “geopolítica do conhecimento” da filosofia ocidental sempre privilegiou o mito de um “Ego” não situado. O lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero e o sujeito enunciator encontram-se, sempre, desvinculados. Ao quebrar a ligação entre o sujeito da enunciação e o lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero, a filosofia e as ciências ocidentais conseguem gerar um mito sobre um conhecimento universal Verdadeiro que encobre, isto é, que oculta não só aquele que fala como também o lugar epistêmico geopolítico e corpo-político das estruturas de poder/conhecimento colonial, a partir do qual o sujeito se pronuncia. [...]. (GROSFOGUEL, 2008, p. 119)

Ou seja, criou-se o mito de um sujeito científico neutro, desconsiderando seu local geopolítico de enunciação. Assim, percebe-se que na narrativa usada em livros de história da arte, esse local de enunciação também se faz invisível, não sendo surpreendente que a maioria dos autores seja de origem europeia, branco e homem, sendo continuamente repetidas as mesmas fontes.

A pesquisa também constatou que, de 2.443 artistas citados nos livros, 2.222 (90,9%) são homens e 215 (8,8%) são mulheres, 6 (0,3%) sem informação e, destes, 22 são artistas negras e negros (0,9%) (CARVALHO; MORESCHI; PEREIRA, 2019). Assim, consegue-se ter uma dimensão de como o contexto social - que permitiu a exclusão de mulheres e negros em vários campos da sociedade - corroborara para construir uma história da arte enunciada do ponto de vista de uma maioria de homens, brancos e europeus. Dessa maneira, fica nítida a falta de representatividade de outros grupos como mulheres e negros nos livros de ensino de artes visuais.

A pesquisa também traz um dado importante sobre as imagens que aparecem nos livros, de acordo com os autores da pesquisa:

Das 5.516 imagens dos 11 livros, um total de 1.060 possui pelo menos uma figura feminina, sendo que 44,3% delas são de corpos femininos nus ou seminus. Já a figura masculina aparece em 763 imagens, sendo que 18,95% delas com homens nus ou seminus – e, dessa porcentagem, 48,2% são na verdade representações de Jesus. (CARVALHO; MORESCHI; PEREIRA, 2019, p. 36).

Assim, temos uma esmagadora representação de mulheres seminuas ou nuas, enquanto a figura masculina quase não aparece dessa forma e, em grande maioria, quando aparece, é na representação de uma divindade. Esse dado faz lembrar a crítica feita pelas Guerrilla Girls (imagem 1) em 2017, quando passaram pelo Brasil em exposição no Museu de Arte de São Paulo - MASP. A obra já havia sido produzida no The Metropolitan Museum of Art - MET, em 1989. Na época, os dados eram de 5% dos artistas em exibição contra 85% dos nus como representação de corpos femininos. Por mais que tenham realizado as exposições com dezoito anos de intervalo, ao vir para a exibição no MASP, o grupo levantou os dados que ainda são igualmente impactantes, alertando sobre a necessidade de uma mudança no Museu.

O grupo apropria-se da famosa obra *A grande odalisca* (1814), de Jean-Auguste Dominique Ingres, e adiciona a famosa iconografia de gorila, que utiliza nas suas produções, assim como dados do acervo

Imagem 1: Coletivo Guerrilla Girls - As mulheres precisam estar nuas para entrar no Museu de Arte de São Paulo? (2017)
Fonte: MASP



MASP, onde - na época - 6% das artistas em exibição eram mulheres, enquanto 60% dos nus eram femininos. Esse dado revela sobre quais locais dentro do sistema da arte foram deixados para as mulheres.

No campo artístico, o reforço contínuo sobre o mito dos gênios minou e mina as possibilidades de ampliação no acesso das mulheres à educação e à estímulos privilegiados recebidos pelos homens. A falta de estímulo consequentemente acaba por gerar resultados impactantes, é o que podemos observar no cartaz do grupo Guerrilla Girls:



O cartaz mostra, ao fundo, uma fachada com nomes de alguns artistas homens famosos considerados gênios e, descendo dos céus, alguns anjos e gorilas de asas trazendo o nome de artistas mulheres. Ao lado, um texto com alguns dados que informam sobre o fato de não existir um único museu que leve o nome de artistas mulheres na fachada, apenas titulações masculinas. O cartaz também

Imagem 2: Coletivo Guerrilla Girls - Guerrilla Girls para os museus: é hora de mudar de sexo! (2012)
Fonte: Whitney Museum of American Art

informa sobre a espantosa predominância de obras de artistas do gênero masculino em museus.

Outras produções do grupo problematizam ainda a quantidade de corpos femininos que são apresentados de forma sexualizada, como visto anteriormente na imagem 1. “Ver sua foto em revistas de arte usando uma roupa de gorila”, “Trabalhar sem a pressão do sucesso”, “Ser incluída em versões revistas da história da arte” são frases que remetem a questão do espaço, da ocupação e da tomada de um lugar que até então era proibido, excludente e classificatório.

A questão do espaço é apenas mais um eixo de análise sobre locais (revistas, livros, cursos etc.) no qual se percebe a exclusão das mulheres. As três frases no cartaz demonstram a desvalorização do trabalho feminino, além da falta de representatividade em locais de destaque, tais como revistas, livros e cursos. Ao dizer que é vista em revistas de arte usando roupa de gorila e que, se é - quando é - incluída em versões revisadas da história da arte, está se expondo, como visto anteriormente, que por várias questões culturais e patriarcais mulheres foram excluídas da história e só ganharam representatividade a partir do momento em que lutaram por seu espaço. Ou seja, trabalhavam sem pressão de sucesso, já que, não importava o que fizessem, estavam sempre reduzidas a uma categoria inferiorizada, indigna de reconhecimento por serem mulheres.

O fato das GG utilizarem de cartazes para denunciar a opressão sofrida pelo gênero feminino intenciona retirar a arte de um lugar apenas de contemplação para um lugar de reflexão, confrontando inclusive a noção de hierarquia de gênero artístico, colocando em questão o que entra em museus e o que é considerado arte pelo próprio sistema. Assim, o cartaz expõe a realidade do que foi e é ser artista-mulher no mundo. As frases irônicas, infelizmente, refletem a dura realidade de como mulheres artistas foram e ainda são tratadas. É recente no cenário museal a aquisição de obras de artistas mulheres, indígenas e negras. Essa mudança é reflexo de ações como as das Guerrilla Girls e outras artistas-ativistas, além de pesquisas feitas no campo da arte

e exposições buscando decolonizar padrões que vinham dominando a realidade dos circuitos artísticos e demonstrando o quanto o feminismo gerou mudanças nas mais diversas áreas da sociedade.

Durante um período do desenvolvimento da sociedade ocidental, as mulheres brancas e burguesas eram impossibilitadas de ter uma profissão e, em decorrência dos papéis que ocupavam, ficavam em casa. Diante dessa distinção entre os papéis relacionados aos gêneros, as atividades artísticas desenvolvidas pelas mulheres no âmbito doméstico eram tidas como lazer. Algumas dessas atividades de lazer, como o caso do bordado durante o século XVIII, promoviam certo destaque aos maridos dessas mulheres, sendo reconhecidos como provedores abastados. É o que assinala Rozsika Parker (2019, p. 103), “[...] não trabalhar estava se tornando a marca da feminilidade. O bordado [...] era um perfeito atestado de fidalguia, dando provas de que um homem era capaz de sustentar uma mulher que se dedicava ao lazer”.

Essas mulheres, em suas casas, geralmente realizavam os cuidados do lar e da família e desenvolviam práticas “femininas”, tais como pintar, tocar piano e bordar. Interessante demarcar que essa prática jamais seria considerada, no contexto, como arte, mas sim como desempenho de feminilidade de mulheres refinadas, ao mesmo tempo em que homens que pintavam ou tocavam piano muito bem eram tidos como gênios.

A norte-americana Judy Chicago questiona o desempenho desses papéis de gêneros em suas obras. Um dos seus trabalhos mais famosos é o *The Dinner Party* (1974-1979), em que a artista criou uma mesa triangular com trinta e nove lugares destinados a mulheres importantes na história e outras novecentas e noventa e nove ti-

Imagem 3: Judy Chicago - *The Dinner Party* (1974-79)
Fonte: Brooklyn Museum



veram seus nomes inscritos na superfície abaixo da mesa. É como se Judy convidasse essas mulheres invisibilizadas tantas vezes para jantar no museu, a fim de reivindicar, por meio de arte, esse espaço para artistas mulheres.

A obra conta com cálices, talheres, toalhas e pratos. Cada toalha apresenta o nome das trinta e nove mulheres que Judy selecionou, e os pratos de cerâmica apresentam formas que remetem a vulvas, flores ou borboletas, como podemos observar, mais detalhadamente, na imagem 4 abaixo:



Ao expor essa invisibilidade das mulheres nos museus, Judy trouxe a reflexão sobre os espaços institucionais como visibilizadores de apagamentos. Trazer mulheres para o “centro” para serem vistas não como objetos, mas, sim, como figuras importantes e independentes, mostrar ao mundo seus feitos em uma história que insiste em apagá-las é essencial. Esse destaque é importante porque, infe-

Imagem 4: Judy Chicago
- The Dinner Party
(1974-79)
Fonte: Art Trianon

lizmente, uma grande maioria de mulheres sabe/ia que viver de forma recatada por imposição é/foi necessário, pois aquelas que não agem/ issem da forma desejada estão/avam arruinadas. Assim, no decorrer da história, muitas mulheres se valeram de como podiam para sobreviver e realizarem seus sonhos e arte.

Também é necessário lembrar das mulheres de povos que foram considerados não humanos, como é o caso das indígenas e negras. A história foi, e ainda é, muito mais cruel com essas mulheres devido ao fato de que foram subjugadas não só pelo sexo, mas também pela raça, sendo continuamente sexualizadas de forma animalesca, entendidas como peças para atender ao desejo e a condição servil.

Diante dos trabalhos e dados apresentados, se faz necessária à discussão sobre o local das mulheres na arte, como são representadas por homens e mulheres, e a diferença do local de enunciação do artista nos faz enxergar com seus olhos e mentalidade o que é uma mulher. Predominantemente na história da arte, mulheres representadas por homens aparecem de forma passiva, como um objeto a espera de ser apreciado, sendo observadas numa espécie de voyeurismo por quem as representa.

Sendo cada vez mais provocados e pressionados, museus decidiram olhar para seus acervos e exposições a fim de diminuir as desigualdades de oportunidades realizadas, bem como os materiais formadores e os livros de história da arte se vêem provocados a refletir uma outra perspectiva histórica, que inclua outras produções e inclua a produção invisibilizada de mulheres. Em diálogo com esse movimento, apresenta-se a obra de Eva Marie Lindahl e Ditter Ejler-skov, *About: The Blank Pages*, (2014, Sobre as páginas brancas). Nela, as artistas se inspiram na série de livros Basic Art da editora Taschen, denunciando o fato de que, como em diversas coleções de livros de história da arte, faltavam representações de artistas mulheres. Assim, a dupla levantou cem nomes de artistas que poderiam fazer parte dos livros e os editores simplesmente não consideraram. A obra é exposta como prateleiras de livros, onde os livros das artistas se encontram

com livros publicados pela Taschen, mas os das mulheres levantadas pelas artistas estão vazios por dentro, afim de que suas histórias ainda sejam publicadas e denunciando o quanto ainda não foram narrados seus percursos.



Esse trabalho ilustra bem o que vem sendo escrito até aqui a respeito do apagamento das artistas mulheres na história da arte, que se deve a diversos fatores complexos e intrincados. O apagamento das mulheres no decorrer da história da arte pode se averiguar desde o fato da sociedade não considerar seus trabalhos ou não permiti-las serem artistas, passando pela dificuldade de acesso à educação artística, pela necessidade de largar seus trabalhos para se dedicar à família ou pela própria produção da história da arte que as deixou, por tantos anos, como notas de rodapé ou sequer se esforçou para descobrir e contar suas histórias.

Imagem 5: EvaMarie Lindahl e Ditte Ejlerskov - About the Blank Pages (2014)
Fonte: Exposição Histórias Feministas: artistas depois de 2000, MASP

Dessa maneira, podemos dizer que a construção do feminino e as condições impostas ao gênero feminino que impõem espaços e funções que estas deveriam ocupar também reveberaram no campo da história da arte que foi construída por sujeitos enunciadores privilegiados, em esmagadora maioria, por raça, classe e gênero. Como observado na pesquisa, *A história da _rte: Desconstruções da narrativa oficial da arte* (CARVALHO, MORESCHI, PEREIRA, 2019), os livros mais usados nas disciplinas de história da arte de cursos de ensino superior são, em grande maioria, de homens que falam a partir do Norte Global, o que acaba reverberando no conteúdo desses livros, visto que em poucos deles aparecem artistas mulheres.

Assim, por meio de obras de artistas e pesquisadores que questionam e expõem as histórias de invisibilidade e opressão, percebe-se a necessidade de que esses modelos de opressão deixem de existir para que se possa contar uma história da arte que não reproduza valores coloniais, machistas, patriarcais, capitalistas, racistas, LGBTQIA+fóbicos. Dessa maneira, no âmbito do ensino também se teria uma decolonização, visto que, com livros e exposições mais plurais, a formação de docentes também é ampliada. Assim, percebesse a importância de instituições que se disponham a mudar o estado atual de desigualdade e apagamento de artistas mulheres nos seus espaços, ajudando a abrir caminhos para a construção dessa história da arte mais plural.

Referências

- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BECHELANY, Camila; PEDROSA, Adriano. **Guerrilla Girls**: gráfica 1985-2017. São Paulo: MASP, 2017.
- CARVALHO, Ananda; MORESCHI, Bruno; PEREIRA, Gabriel. A HISTÓRIA DA _RTE: Desconstruções da narrativa oficial da arte. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, SESC, 2019.
- FAJARDO-HILL, Cecilia; GIUNTA, Andrea. **Mulheres Radicais**: Arte Latino Americana. Catálogo. São Paulo: Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2018.
- GARCIA, Carla Cristina. **Breve história do feminismo**. São Paulo: Claridade, 2011.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista crítica de ciências sociais**, 2008, 80: 115-147.

NOCHLIN, Linda. **Por que não houve grandes mulheres artistas?** São Paulo: Edições Aurora, 2016.

PARKER, Roszika. A criação da feminilidade. In: LEME, Mariana; PEDROSA, Adriano; RJEILLE, Isabella; SCHWARCZ, Lilia M.; BRYAN-WILSON, Julia (org.). Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand. **Histórias das mulheres, histórias feministas**: Catálogo. São Paulo: MASP, 2019.

PEDROSA, Adriano; CARNEIRO, Amanda; MESQUITA, André (org.). Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand. **Histórias das mulheres, histórias feministas**: antologia. São Paulo: MASP, 2019.

