

PRÁTICAS ESTÉTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CAMPO DA ARTE

Rosiane de Jesus DOURADO¹
Adriana Hoffmann FERNANDES²

Resumo

O presente artigo propõe contribuições da Arte para o desenvolvimento do sensível na formação dos estudantes. Busca provocar reflexões sobre a importância da Arte na educação, entendendo as artes como áreas de conhecimento e como experiência sensível e intelectual. Parte de Dewey, Barbosa, Pérez Gómez e do conceito de partilha do sensível, de Rancière, e procura analisar o problema da desvalorização do sensível na educação, apontando posturas e práticas pedagógicas para a valorização da cultura, da imaginação e das subjetividades. Vale-se da pesquisa bibliográfica e da prática pedagógica desenvolvidas numa pesquisa de Doutorado que aborda a formação cultural e artística de jovens estudantes, numa perspectiva metodológica interdisciplinar e criativa fundamentada na Pesquisa Baseada em Arte, estudando também a questão da visualidade através do diálogo entre a área de Artes Visuais e a Cultura Visual. Propõe, então, perceber os estudantes como espectadores emancipados e o campo da Arte como constructo prático do modo de ver e pensar com o sensível.

Palavras-chave: Práticas estéticas e pedagógicas. Experiência estética. Partilha do sensível. Arte. Cultura Visual.

¹ Mestre em Design – PUC-Rio; doutoranda em Educação – UNIRIO; professora de Artes Visuais no Colégio Pedro II, Rio de Janeiro; pesquisadora do grupo de pesquisa CACE/CNPq (Comunicação, Audiovisual, Cultura e Educação), UNIRIO; coordenadora do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Audiovisual (NEPA-CP2); artista visual.
E-mail: rosidourado@cp2.g12.br

² Professora Associada do PPGEDU e Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, líder do grupo de pesquisa CACE (Comunicação, Audiovisual, Cultura e Educação)/Cnpq e Jovem Cientista do Nosso Estado pela FAPERJ.
E-mail: profadrihoff@gmail.com

AESTHETIC PRACTICES AND PEDAGOGIC PRACTICES IN ARTS

*Rosiane de Jesus DOURADO
Adriana Hoffmann FERNANDES*

Abstract

This study explores the extent to which art can help students become more sensitive and perceptive in the course of their education. The overall objective is to prompt the reader to reflect about the important educational role played by Art. We define the arts as fields of knowledge as well as sensory and intellectual experiences. Building upon the work of John Dewey, Ana Mae Barbosa, Pérez Gomez, and Jacques Rancière's concept of the distribution of the sensible, we propose to analyze the problem of the devaluation of the sensory domain in education, identifying attitudes and pedagogic practices that recognize the value of culture, imagination, and subjectivity. This study consists of a literature review and an investigation of pedagogic practices developed as part of a PhD research on the cultural and artistic education of secondary school students, employing a multidisciplinary methodology drawn from arts-based research to examine visibility through exchanges between the Visual Arts and Visual Culture. Ultimately, we propose that students be regarded as emancipated viewers and the field of Art as the concrete realization of a framework for perceiving and reflecting upon the sensible domain.

Keywords: Pedagogical and aesthetic practices. Aesthetic Experience. Distribution of the sensible. Art. Visual Culture.

Enquanto a arte for o salão de beleza da civilização, nem a arte nem a civilização estarão seguras.

(John Dewey, *Arte como experiência*)

Introdução

A pergunta que define este dossiê pode ser vista como um convite para pensar que importância tem a arte na sociedade e na educação. Esse questionamento gera outros: como a arte é vista pela sociedade e pela educação? Que importância dá a sociedade ao sensível? Que importância o sensível tem para a educação? Nestes tempos de pandemia, a arte vem sendo acionada a partir de várias ações e eventos, em várias de suas formas e linguagens, para acalantar, trazer afeto, “respiro” e ajuda social prática na vida das pessoas. Algumas dessas formas são as *lives* artísticas, com ou sem causas solidárias, e os projetos coletivos e individuais para significar de modo sensível o ser/estar neste tempo de necessário isolamento social. Os editais de fomento estão sendo também fundamentais para salvar os profissionais das artes e da cultura. Todas essas ações deixam evidente o poder vital da arte para a sociedade, nas instâncias: estética, política, ética, social, cultural e econômica.

A epígrafe, que traz uma afirmação de John Dewey, trecho de seu livro *Arte como experiência*, publicado pela primeira vez em 1934 e traduzido para o português somente em 2010, coloca em questão como a arte é compreendida e acionada na dinâmica social. Dewey (2010) defendia a valorização da racionalidade prática, apresentando a concepção de que a experiência ativa e dinâmica é a base para a Arte, entendida como experiência e forma de linguagem e considerada como uma experiência intelectual e emocional, que foge das convenções práticas e inteligíveis. A experiência a que Dewey se refere é uma experiência inteira, “singular”, como o próprio exemplifica, “àquela refeição, àquela tempestade, àquele rompimento de amizade” (2010, p. 112). É diferenciada do comum, tem uma qualidade estética, emocional. Várias ideias de Dewey e suas práticas pedagógicas foram importantes para educadores de diferentes países, inclusive do Brasil. As ideias deweyanas inspiraram no período de 1930-50 o movimento da Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira (1900-1971), e na década de 1990 a Formação de Professores, especialmente a corrente do professor reflexivo, proposta por autores como Antônio Nóvoa (1992), Donald Schön (2000) e Pérez Gómez (1992) (SOUZA; MARTINELLI, 2009). De modo mais amplo, algumas das ideias da teoria de Dewey sobre a arte estão presentes na Arte/Educação brasileira, com incidência temporal irregular. A entrada das ideias deweyanas na área de ensino de arte, no Brasil, se deve sobretudo a Ana Mae Barbosa (1982; 2015) que, por sua vez, continua contribuindo muito para pensar a Arte/Educação. Hoje, ainda timidamente, as ideias deweyanas são articuladas ao debate sobre as metodologias baseadas em artes.

Segundo Dewey, a importância humana que têm para nós as artes, seja as de nossas culturas ou as de outras, é que elas “acarretam um alargamento e aprofundamento de nossa experiência, tornando-a menos localizada e provinciana, na medida em que, por seu

intermédio, captamos a atitude básica de outras formas de experiência” (DEWEY, 2010, p. 561). Podemos experimentar, através das artes, o ser com o outro e o estar com o outro, o pensar sobre nós mesmos e o pensar em sociedade. Segundo o autor:

A arte é uma qualidade que permeia a experiência; não é a não ser em sentido figurado, a experiência em si. A experiência estética é sempre mais do que estética. Nela, um corpo de materiais e significados que em si não são estéticos torna-se estético, ao entrar em um movimento ordeiro e ritmado para a consumação. O material em si é largamente humano. (DEWEY, 2010, p. 551).

Dewey (2010) discorre sobre a experiência estética, própria do humano e, por isso, também social. Para ele, a experiência estética é uma manifestação e uma celebração da vida social, um meio para promover seu desenvolvimento social, e também o juízo supremo sobre a qualidade das sociedades e de suas culturas pois, embora a experiência estética seja produzida e desfrutada por indivíduos, “esses indivíduos são como são, no conteúdo de sua experiência, por causa das culturas de que participam” (DEWEY, 2010, p. 551).

Mas por que, de modo geral, a Arte, em suas diferentes áreas de expressão e conhecimento (dança, teatro, música, artes plásticas, artes visuais, cinema e artes híbridas e tecnológicas), ainda é tão negligenciada na construção de uma sociedade e também na construção das bases educativas formais? Os motivos são diversos. Há os históricos, como a formação cultural do pensamento das sociedades, especialmente aquelas em que as bases epistêmicas têm muita ressonância das ideias platônicas no que se refere à distinção e à maior valorização do trabalho intelectual sobre o trabalho manual. Outros motivos envolvem o processo de desconexão da arte com a vida social e cultural, empreendido seja pelos processos de industrialização e as formas mecânicas de produção, seja pela interpretação equivocada da ideia moderna de autonomia da arte, interpretação essa que advoga a negação do caráter comunicativo da arte e que acaba por desvalorizar as relações construtivas e complexas de visualidades que a arte tem com as culturas. Há, ainda, motivos políticos, agindo em projetos educacionais nacionais que por vezes confinaram a arte como ornamento do saber ou como instrumental técnico na educação, e projetos educacionais contemporâneos, que apesar de reconhecerem a necessidade das áreas artísticas na educação, sobretudo na formação escolar básica, ainda não as tratam de fato como partes diferentes de um campo de conhecimento. A interdisciplinaridade está no estado da arte, assim como na formação da Cultura Visual, porém, ao invés de incluir de modo acessório a arte na formação dos estudantes, é necessário pensar mais a arte como efetiva construção nessa formação. A autonomia da arte está no reconhecimento de que, com as linguagens e meios das distintas áreas artísticas, são engendrados conhecimentos intelectuais e sensíveis singulares.

No Brasil, a educação precisa estar sempre em alerta, construindo defesas. As comunidades escolares e acadêmicas precisam estar sempre ocupadas em defender os espaços de atuação, as garantias de direitos. Isso porque as políticas públicas para a Educação, que deveriam visar o fortalecimento de todas as áreas do conhecimento, sem

restrições e sem distinções valorativas, reproduzem, muitas vezes, o senso comum baseado em ideologias que desprezam a inteligência crítica e a inteligência emocional construtiva de um senso comunitário e solidário. Tais políticas também são marcadas por interesses financeiros que sobrepõem-se aos educacionais. Assim, revivemos, hoje, a necessidade da defesa da garantia do ensino das diferentes áreas artísticas na Educação Básica, com a finalidade de evitar equívocos e retrocessos pela aplicação da nova Base Nacional Comum Curricular e da Reforma do Ensino Médio, a MPV 746/2016. Isso demonstra que a visão geral sobre o campo da Arte, incluindo a governamental, ainda é limitada e prejudicada por interesses diversos que afetam a Educação como um todo, como alguns já citados anteriormente e outras situações mais recentes, como a tentativa de contenção de investimentos nas pesquisas nas áreas de Humanas. Como afirma Ana Mae Barbosa (2002), a importância da arte na escola é tanto para o desenvolvimento da percepção, da imaginação, quanto para a inteligência racional. A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é, segundo Ana Mae (2002), um importante instrumento para a identificação cultural e para o desenvolvimento. Por meio da arte, os estudantes podem desenvolver a capacidade crítica para analisar a realidade percebida e instigar a criatividade de maneira a mudar essa realidade.

Focando na relação Arte/Educação, é necessário termos atenção ao conceito da imaginação, que está inevitavelmente conectado ao da sensibilidade. O modo como a imaginação é tratada na educação é também um ponto crucial para entendermos a pouca atenção dada à importância das artes na formação cultural e social dos estudantes. Para Dewey (2010), a imaginação é a capacidade humana de perceber oportunidades no presente, mas ainda não realizadas. Trata-se de uma visão imaginativa voltada para uma experiência imaginativa – ela não está fora da realidade, é o olhar consciente e crítico sobre ela. “É através da ideia das possibilidades abertas de nós que nos conscientizamos das restrições que nos cerceiam e dos fardos que nos oprimem” (DEWEY, 2010, p. 581). Para Dewey (2010), a função moral e a função humana da arte só podem ser discutidas no contexto da cultura, e é por via da comunicação que a arte torna-se parte da educação dos indivíduos; contudo, ele observa criticamente que os métodos literais da educação excluem a imaginação e não tocam nos desejos e emoções. Dewey (2010) é contemporâneo da Pedagogia Construtivista e tem contribuições para as tendências pedagógicas progressistas. Apesar do tempo cronológico que separa Dewey da atualidade, a crítica que consta na epígrafe deste artigo ainda faz muito sentido, pois enquanto a relação com a Arte estiver centrada apenas na beleza ou na visualidade descontextualizada de suas relações culturais, sociais, éticas e políticas, estaremos com possibilidades restritas de conhecer as potências do campo da Arte. Se a imaginação encontra terreno maior na Educação Infantil, sua consideração no ensino e nos processos de aprendizagens se torna cada vez mais remota à medida em que aumenta a complexidade das disciplinas. De modo geral, é difícil que práticas docentes, que são desenvolvidas em um ambiente escolar marcado por processos de aprendizado conteudistas

e de avaliações principalmente quantitativas, criem espaço para a potência imaginativa. Ao criarmos espaço para trabalhar e experienciar a imaginação, podemos descobrir outras formas de investigação e de conhecimento. Esse problema também pode acontecer no ensino da arte pois, dependendo da metodologia e da prática docente, as aulas de artes podem cair no mesmo caminho, o de uma educação com exagerada ênfase nas capacidades formais, mas pouca importância aos conteúdos da cultura e pouco acesso à imaginação e ao sensível. Nessa postura, não se faz uso das próprias potências comunicacionais e simbólicas do campo da Arte. Há a necessidade de também trazer as obras de arte para a realidade cultural e social dos alunos. Segundo Dewey (2010, p. 561): “as obras de arte são meios pelos quais entramos, através da imaginação e das emoções que elas despertam, em outras formas de relacionamento e participação, diferentes das nossas”.

As aprendizagens como partilhas do sensível e o comum compartilhado

Em *A partilha do sensível* (2015), Jacques Rancière refere-se a três regimes de identificação da arte – o ético, o representativo e o estético. Segundo o autor, a partilha do sensível é “o modo como se determina no sensível a relação entre um conjunto comum partilhado e a divisão de partes exclusivas” (RANCIÈRE, 2015, p.7). Uma partilha do sensível evidencia:

[...] um *comum* partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como o comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte dessa partilha. (RANCIÈRE, 2015, p.15, grifo do autor).

Essa partilha, no caso dos processos educacionais, se dá no microespaço social da escola, podendo ter ou não espaços de extensão a ele, e o comum compartilhado é o aprendizado de uma determinada linguagem artística ou de outro tipo de conhecimento, que nasce das trocas simbólicas e práticas entre as pessoas e o próprio espaço da escola – portanto, que passa a ser ressignificado pelas experiências educativas. A prática artística, ou prática da arte, reserva ainda as exclusividades de papel e as atividades exercidas por cada estudante nessa partilha, assim como as exclusividades de conhecimento (de signos e de linguagens) em cada uma das áreas acionadas e relacionadas. Nessa partilha, os jovens estudantes podem ser espectadores/visualizadores-realizadores emancipados e compartilhar visualidades críticas.

Entretanto, a partilha do sensível está ainda relacionada à questão da in/visibilidade, pois evidencia o fato de ser ou não ser visível em função de um espaço comum, daquilo que se faz e do tempo em que a atividade é feita. Tem, portanto, uma relação com a política, pois esta, segundo Rancière, ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, “de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo” (RANCIÈRE, 2015, p. 17). Rancière compreende as “práticas estéticas” como formas de visibilidade das práticas da arte, do lugar que ocupam,

do que “fazem” no que se refere ao comum; sendo assim, as “práticas artísticas são ‘maneiras de fazer’ que intervêm na distribuição geral das maneiras de fazer e nas suas relações com maneiras de ser e formas de visibilidade” (RANCIÈRE, 2015, p. 18). Por conseguinte, há também uma relação com as identidades. Para considerar o conceito rancièreano de partilha do sensível na análise das práticas artísticas na escola, podemos pensar as qualidades das trocas no processo das aprendizagens. É também preciso reconhecer o que está (in)visível, para propormos e provocarmos o trânsito sensível entre as culturas, as vivências e os referenciais não hegemônicos.

Também presente nas análises de Dewey sobre a arte e a civilização, a questão da relação estética/política está, para Rancière, baseada no sensível comum da comunidade, nas formas de in/visibilidade e na disposição das práticas da arte. Essa compreensão serve ainda para nos relacionarmos sensível e dialeticamente com os ativismos estético-políticos de artistas contemporâneos, como Ai Weiwei, o coletivo Guerrilla Girls, Paulo Nazareth e Banksy, dentre outros. Podemos inclusive ter essa compreensão ao olhar e pensar criações artísticas de outras temporalidades, pois as criações artísticas são meios de falar com e sobre o mundo. Até mesmo uma arte abstrata pode ter uma estética-política, dependendo do projeto intencional e conceitual de quem a criou.

Pérez Gómez (1998), abordando o processo educativo, menciona a relação professores-alunos/as por meio da criação de “âmbitos de significados compartilhados” entre eles. Ele aponta duas condições para o processo de reconstrução do pensamento dos estudantes: a cultura experiencial desses atores e a aula como espaço de conhecimento compartilhado. Pondera que se queremos que os conhecimentos (científicos, filosóficos, artísticos etc.) sejam incorporados como ferramentas mentais tanto na estrutura semântica acadêmica, para análises e soluções de problemas, como na estrutura semântica experiencial, para reafirmá-los ou reconstruí-los pelo potencial cognitivo, a aprendizagem precisa ser desenvolvida num processo de negociação de significados. Para o autor, nós aprendemos reinterpretando os significados da cultura, mediante contínuos e complexos processos de negociação; por isso, ele considera que os estudantes deveriam também aprender reinterpretando na vida acadêmica, não apenas adquirindo a cultura elaborada nas disciplinas acadêmicas. Sendo assim, a aula deve “tornar-se um fórum de debate e de negociação de concepções e representações da realidade” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 61). Sem imposição de culturas, na aula precisa ser criado um “espaço de conhecimento compartilhado”.

A aprendizagem em aula jamais é meramente individual, limitada às relações professor-aluno; antes se dá em grupo social, com interesses, necessidades e exigências que configuram uma cultura própria. Vale considerar que “é uma aprendizagem que se produz dentro de uma instituição e limitada por funções sociais que esta cumpre” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 64). Pérez Gómez lembra, então, a função avaliadora da escola, que muitas vezes adquire um peso desproporcional no processo de formação dos estudantes.

Então, ele pergunta: “como conseguir harmonizar tantos e tão diversos interesses na complexa vida atual pra provocar uma assimilação criativa da cultura pública por parte da criança?” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 64). A mesma pergunta pode ser feita em relação aos jovens estudantes do Ensino Médio.

A resposta, segundo o autor, está em trabalhar com conhecimentos de diferentes áreas – como as áreas do campo da Arte – e criar um espaço de compreensão comum com o compromisso de participação dos estudantes e dos professores em processo aberto de comunicação, ou seja, “processos vivos de comunicação”, uma vez que a função dos professores é facilitar a participação de todos e cada um no fórum de trocas simbólicas em que a aula deve transformar-se. É tão potente quando esses estudantes expressam suas ideias e sentimentos sobre essa carga da função avaliadora da escola em seus trabalhos artísticos, nos quais, com estéticas e diferentes tipos de linguagens, eles organizam e comunicam visualmente e conceitualmente suas impressões sobre o sistema escolar.

Pérez Gómez (1998) aposta em uma postura provocativa na prática docente, que não parta das disciplinas para tentar uma aproximação motivadora nos alunos/as, mas sim do estado atual desses, de “suas concepções, inquietações, propósitos e atitudes”, ou seja, de suas subjetividades. Segundo Pérez Gómez, os alunos entram em contato com instrumentos e produtos culturais por vias de canais de comunicação mais poderosos e atrativos que a escola, em termos de transmissão de informação. Por isso, cabe aos professores e às professoras, em suas práticas pedagógicas, utilizar as potencialidades explicativas das disciplinas e da cultura pública para provocar a reconstrução das ideias pré-concebidas dos estudantes, a partir de seus próprios conhecimentos, inquietações e propósitos, sendo que o “objetivo imediato não é a aquisição da cultura adulta mas a reconstrução, em alguma medida sempre incerta, das pré-concepções vulgares do aluno/a” (p. 62). Pérez Gómez (1998) se ocupa em pensar as teorias para a compreensão e orientação dos processos educativos, e foca nas mudanças e implicações das teorias da aprendizagem na prática educativa, bem como nas propostas sociológicas sobre a cultura como construção social, que promovem a visão do objetivo fundamental da educação ser a reconstrução do conhecimento individual a partir da reinvenção da cultura. Nessa perspectiva, temos a valorização das trocas simbólicas entre as pessoas, e o modelo de aprendizagem é caracterizado pela colaboração, baseada mais na interação simbólica com pessoas do que na interação prioritária com o meio físico. O movimento progressista, centrado no estudo e na promoção das habilidades formais que constituem o raciocínio, na didática da construção cultural, compreende o raciocínio e a capacidade de pensar como ações dependentes dos conteúdos imbricados nos intercâmbios culturais. A partir da análise desse movimento, Pérez Gómez (1998) identifica que o problema que fica para a educação contemporânea é como provocar no aluno/a uma participação de forma ativa e crítica na reelaboração pessoal e grupal da cultura de sua comunidade, que geram algumas questões: como fazer com que os alunos/as aprendam por si mesmos, com envolvimento ativo, a

cultura produzida pela comunidade dos adultos? Como compreender de forma relevante e criadora a herança cultural da humanidade?

Pérez Gómez afirma que “o mundo real não é um contexto fixo, não é apenas nem principalmente o universo físico” (p. 59). Podemos perceber que o mundo do século XXI é cada vez mais complexo em razão das tecnologias criadas, pois elas oferecem novas possibilidades de construções de ver e de pensar o mundo, e a função da escola e dos professores torna-se cada vez mais a de oferecer caminhos e formas de usar de modo criativo e ético essas tecnologias. Com a arte podemos trabalhar a estética, a ética e a política promovendo o pensamento crítico sobre a cultura e sobre o social. A educação com projetos intensifica ainda mais o aprendizado da arte dessa maneira.

Segundo Pérez Gómez (1998), o déficit que nossa cultura contemporânea cria reside na formação do pensamento e desenvolvimento das atitudes.

O déficit na capacidade de pensar, de organizar racionalmente os fragmentos de informação, de buscar seu sentido, de modo que os esquemas de significados que vai consolidando lhe sirvam de instrumentos intelectuais para analisar a realidade, mais além das impressões empíricas da configuração superficial, para ignorar o sentido tácito, a complexidade que sustenta as aparências. (GÓMEZ, 1998, p. 63)

Ou seja, é imprescindível fomentar o pensamento reflexivo e crítico e o desenvolvimento humano ético. A disseminação e a criação de *fake news* podem igualmente ser compreendidas dentro desse déficit.

Segundo Pérez Gómez (1998), existem múltiplas realidades, assim como existem múltiplas formas de viver e dar sentido à vida, individualmente e em grupo: “existem tantas realidades como versões da realidade, quanto representações subjetivas que se elaboram sobre as múltiplas formas de viver” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 59).

É importante, na prática pedagógica e em qualquer área do conhecimento, a visão dos estudantes não apenas como receptores mas também como produtores de culturas, pois essa é uma das formas de reconhecê-los a partir de suas sensibilidades afetivas e cognitivas. A ideia de emancipação intelectual (RANCIÈRE, 2019) aplicada à relação entre mestre e aprendiz se estabelece como fio condutor da crítica sobre a condição problemática do espectador – ou, como Rancière denomina, o paradoxo do espectador, que é o de se ver e ser visto como aquele que não sai do lugar de contemplação passiva, que olha e não conhece. Em contraponto, o autor traz a ideia do espectador capaz da emancipação intelectual. E como os jovens estudantes podem tornar-se espectadores/visualizadores críticos e éticos? Para desenvolver o entendimento sobre essa questão a partir da noção de espectador emancipado, proposta por Rancière, podemos buscar entender os estudantes como aqueles que são ao mesmo tempo narradores e tradutores de visualidades, que já guardam em si, e também já expressam, o potencial para refletir e desenvolver suas próprias narrativas sobre o que veem; no caso, o desafio da postura pedagógica é o de sempre estimular o olhar e a produção crítica, ética-estética das imagens.

O ensino da arte e a pesquisa em arte têm escopo e conhecimentos que trazem contribuições para pensarmos e praticarmos essa visão nos ambientes educacionais. Além de contribuições para as práticas pedagógicas, as artes também contribuem na área de pesquisa educacional, uma vez que as metodologias de pesquisa baseada em artes trazem alternativas que integram prática e teoria, sensível e inteligível. A seguir, estão apresentadas algumas posturas pedagógicas que caracterizam as pesquisas/práticas com essas metodologias.

Posturas de Pesquisa Educacional Baseada em Arte: alternativas para a aproximação de uma educação com e para o sensível

A prática e pesquisa do arte-educador Elliot Eisner em curso de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Stanford, nos Estados Unidos, entre os anos de 1970-1980, quando buscava estudar a arte como elemento essencial para o desenvolvimento de pesquisas, costuma ser citada como seminal para uma mudança epistemológica-metodológica (SINNER et al., 2006; DIAS, 2013; HERNÁNDEZ, 2013b; CHARRÉU, 2019) que ganhou corpus teórico e suscitou uma “onda de mudanças” (COLE; KNOWLES, 2008) no início da década de 1990. Eisner é, então, considerado o fundador das pesquisas educacionais baseadas em artes, como metodologias alternativas aos métodos tradicionais de pesquisa.

As pesquisas baseadas em artes se formam nas artes criativas para informar e moldar a investigação em ciências sociais de forma interdisciplinar, redefinindo assim veículos metodológicos no campo da Educação (SINNER et al., 2006). Esse conjunto de pesquisas e de práticas pedagógicas gerou mudanças no saber e no fazer pedagógico, que requisitaram a criação de modos específicos para enunciá-las, visando ao atendimento dos fundamentos epistemológicos e ressaltando os conceitos nos quais estão baseadas. Assim, surgem a ABR (*Arts-based forms of research*), que no Brasil é chamada de PBA (Pesquisa Baseada em Arte) ou IBA (Investigação Baseada em Arte), e a ABER (*Arts-based educational research*), que no Brasil é chamada de PEBA (Pesquisa Educacional Baseada em Arte) ou IEBA (Investigação Educacional baseada em Arte). Já da Espanha e de Portugal, vêm as chamadas MAI (Metodologias Artísticas de Investigação) (ROLDÁN; MARÍN VIADEL, 2012, apud CHARRÉU, 2019, p. 89).

Segundo Sandra Weber e Claudia Mitchell (2004 apud HERNÁNDEZ, 2013b, p. 54-56), a IBA contém as seguintes posturas metodológicas:

- **Reflexividade**, pela qual acontece a conexão das distâncias entre o eu e o nós pela autoexpressão artística, que nos permite estar em uma situação de performance autobiográfica. Trata-se de uma reflexão crítica. Hernández observa que algumas propostas de pesquisas baseadas em arte não apresentam de fato a reflexividade, pois continuam operando com a ideia modernista de considerar que as obras artísticas falam por si mesmas.

- Pode ser usada para **capturar aquilo que é difícil de ser colocado em palavras**, pois tem “métodos” que podem colocar em evidência aspectos do nosso conhecimento prático, que sob outra forma de abordagem permaneceriam ocultos, inclusive para nós mesmos.

- **Demanda nossa atenção sensorial, emocional e intelectual**, pois as respostas do visual e do artístico podem ao mesmo tempo ser multissensoriais e intelectuais. Segundo Hernández, “as imagens ou experiências que têm uma referência emocional permanecem conosco, talvez ocultas em nosso inconsciente, para aparecer e provocar uma resposta mais tarde” (2013, p. 55).

- Pode ser usada **para comunicar de uma maneira mais holística, combinando ao mesmo tempo a totalidade e a parte que vemos**; uma única imagem pode transmitir ao mesmo tempo ideias, reações e identificações.

- **Através de um detalhe e um contexto visual**, mostra o universal mediante o reconhecimento no particular, se dá pela empatia para com as experiências vividas.

- **Permite mediar a teoria de maneira elegante e eloquente, por meio de metáforas e símbolos**. O uso de códigos culturais pelo visual para fazer declarações teóricas efetivas e cuidadosas pode ser mais valorizado na educação.

- **Faz com que o ordinário pareça extraordinário, na medida em que provoca, inova e quebra resistências, levando-nos a considerar novas maneiras de fazer coisas**.

Novas maneiras de ver as coisas implicam novas maneiras de fazê-las, e também de ser/estar, que implicam diretamente na nossa relação com o sensível. Por exemplo, ao pensarmos na experiência cotidiana de andar de metrô, podemos nos perceber atravessados de alguma maneira pelas características da ação ordinária: transitoriedade do momento, lugar fechado, gelado, cheio/lotado, sensação de segurança, pressa para chegar ao destino. Já numa perspectiva artística ou numa experiência estética, no sentido de Dewey, todas essas sensações, sentimentos e relações entre nós e aquele espaço, nós e aquelas pessoas que compartilham o mesmo espaço são potencializadas; uma nova lógica sensível também se instaura em um momento de pandemia, como o que vivemos, revalorando e ressignificando os espaços-tempos. Perceber-nos-emos, então, experimentando na prática não só o que dizem Weber e Mitchell (2004), e também Aguirre (2013), a partir da perspectiva da Cultura Visual, sobre os modos de ver, como também o que já dissera Dewey (2010) sobre a experiência estética, e ainda o que afirma Hernández (2013, p. 56): “dar uma nova virada simbólica a coisas ordinárias funciona porque não temos quem nos proteja frente ao trivial. Isso faz com que seja uma arma poderosa para quebrar nossas percepções diárias”.

Pesquisas baseadas em artes na educação afirmam que as artes oferecem um modo de investigação e representação que proporciona perspectivas significativas para tomar decisões considerando teoria, política e prática. Apesar das pesquisas baseadas em artes

terem se desenvolvido significativamente nos anos 1990 e terem sido adotadas em diversos campos de estudo acadêmicos, existem aspectos que demandam atenção. Foram necessários esforços para definir os méritos, qualidades e métodos das pesquisas criativas que faziam nascer questões sobre o rigor teórico desse novo tipo de pesquisa, e esse debate foi protagonizado por pesquisadores interessados em investigações baseadas em artes (*arts-based inquiry*) (SINNER et al., 2006).

Um dos conceitos presentes nas metodologias de pesquisas baseadas em artes é o da “pesquisa viva”. A pesquisa viva é “uma maneira de ser e de tornar-se no mundo” (IRWIN, 2013, p. 33), é um processo contínuo de questionamentos, de produção de significados complexos e em tensão. Essa tensão é “im/previsível”. O nervosismo é entendido, nessa perspectiva, como também relacional, reverberando entre a arte e o texto. A pesquisa viva é um movimento contínuo. Por exemplo, na a/r/tografia, que é uma das metodologias de Pesquisa Educacional Baseada em Arte, os processos visual, escrito e performático são desempenhados como uma prática viva de fazer arte, pesquisar e ensinar. Esses processos de produção de significado e de ser estão indissociavelmente ligados à consciência e à compreensão de arte (ROSE, 2001). Parte do processo de pesquisa viva é vivermos uma vida engajada em trabalhos criativos e reconhecermos o poder de transformação da arte. A a/r/tografia se constitui como “uma prática viva, uma escrita da vida, que cria experiência de vida nos aspectos pessoal, político e profissional de nossas vidas” (SPRINGGAY; IRWIN; WILSON, 2005, p. 903, tradução da autora)³.

Educação do olhar sensível: Cultura Visual e Artes Visuais

É necessário falar do sensível pelo campo da Arte considerando ainda a educação do olhar. O olhar não só observa, ele analisa, relaciona e imagina possibilidades de representação e de ação no mundo. Os modos de ver desse olhar constituem as visualidades, que são por sua vez construídas nos contextos social e cultural. Muitas das contribuições para o entendimento da visualidade vêm dos estudos de Cultura Visual e dos Estudos Visuais, desenvolvidos academicamente desde o fim da década de 1980. Um precursor de destaque do campo é o livro *Ways of Seeing* [Modos de ver], de John Berger (1972), que já abordava como o olhar das pessoas é mediado por imagens de diferentes tipos e mídias, produzindo realidades. Quando o assunto é Cultura Visual, são analisados não apenas os diferentes tipos de produtos culturais e de artefatos visuais, mas principalmente as suas recepções. Nesse âmbito da recepção estão: os modos de ver e de sentir, as interpretações, as percepções e os significados; nesse sentido, o entendimento das práticas artísticas na produção audiovisual estudantil na escola tende a ganhar complexidade quando as estudamos junto à questão da visualidade – que, como mencionado, carrega outras, como a da visibilidade. Na perspectiva da Cultura Visual e dos

³ “A/r/tography is a living practice; a life writing, life creating experience into the personal, political, and professional aspects of one’s life.”

Estudos Visuais, compreendemos a visualidade de modo interdisciplinar, como uma construção social e cultural (MITCHELL, 2002; DUSSEL, 2009).

Mitchell (2015) observa que a Cultura Visual explora as fronteiras da visualidade em relação com as Artes Visuais, suas implicações com a linguagem, com outros sentidos, e com os limites de negação da visualidade, como a cegueira ou invisibilidade, e com os elementos esquecidos, negligenciados, da vida cotidiana. Ele afirma que ela está especialmente ligada aos fenômenos da intersubjetividade, na dinâmica do ver e do ser visto pelo outro. Mitchell explica que a Cultura Visual, com base também nos textos de Jean-Paul Sartre (*The Look*) e de Franz Fanon (*Algerian Unveiled* [A Argélia se desvela]), ajuda-nos a ver como as produções artísticas olham de volta para os espectadores. Segundo Mitchell (2002, 2015), a Cultura Visual, por estudar a percepção e a representação visual, explica não só a construção social da visibilidade como a construção visual do campo social, nos modos de espetáculo e de vigilância combinados com as mídias sociais. Para ele, a questão da natureza da visão é, portanto, uma questão central e que deve ser enfrentada.

Para alguns autores, como Nicolas Mirzoeff, a Cultura Visual é entendida com uma perspectiva de investigação interdisciplinar. Ele afirma que “a Cultura Visual explora as ambivalências, os interstícios e lugares de resistência da vida cotidiana pós-moderna, buscando formas de trabalhar com as informações visuais desta nova realidade” (2003, p.17). Lembrando o quão amplo é esse conjunto de repositórios visuais e de relações, Mirzoeff (2016) afirma que a Cultura Visual coloca em jogo a questão dos modos de ver o mundo. Diz ainda que o conceito de visual mudou nas últimas décadas, em decorrência de transformações na relação entre o ver e o espaço no qual vemos alguma produção artística ou outro elemento da cultura e da mídia. Por exemplo, em 1990 tínhamos de ir a lugares específicos (cinemas, museus, casas das pessoas) para ver algo, e hoje podemos fazer tudo isso *on-line*. Segundo o autor, as redes redistribuem e expandem o espaço da visão, ainda que as telas nas quais as imagens são visualizadas sejam de tamanhos reduzidos e que a qualidade das imagens tenha se deteriorado. Mas, quanto a essa qualidade, podemos observar que cada vez mais as empresas produtoras de tecnologias móveis buscam o realismo, uma espécie de hiper-realismo tecnológico, ou seja, as imagens das telas precisam ter cada vez mais *pixels* e as lentes devem ser cada vez mais potentes para proporcionar-lhes texturas, cores, profundidades e volumes mais semelhantes aos objetos e espaços físicos. Há ainda as tecnologias de realidade aumentada que, por meio da representação e construção visual, demonstram que não há mais barreiras ente o real e o virtual, que se tornaram uma coisa só.

A maioria dos jovens estudantes assistem a vídeos e produzem vídeos nas telas pequenas de seus celulares. Alguns produzem também desenhos nessas mesmas telas, sendo que o tempo dessas produções e audiências é, muitas vezes, concomitante ao tempo das atividades na escola, provocando concorrência e um ruído na comunicação

educacional, assim como ocorre com os desenhos, em cadernos ou sobre algum outro objeto escolar, principalmente nas aulas que não são as de Artes Visuais. Quando esses dispositivos móveis são incorporados às práticas de criação e de audiência educativa no ambiente escolar, a concorrência dá lugar a novas possibilidades de produção de conhecimento, de sensibilidades e de visualidades, cabendo avaliar o impacto disso na qualidade das experiências. Pode ser como se deixássemos de estar em um filme entediante e passássemos a um filme envolvente, que deixa dados afetivos em nossa memória. Porém, não há garantias, pois muito depende de como os processos educativos são desenrolados, de como os sujeitos se relacionam nesses processos, de como as partilhas acontecem.

Ricardo Campos (2012), com seu olhar antropológico sobre a Cultura Visual, defende que as principais contribuições que a Antropologia traz para este campo são o método etnográfico e as reflexões sobre o conceito de cultura, e que quando falamos de Cultura Visual estamos assumindo que o visual encontra-se em um certo ambiente cultural, o qual justifica o que é criado, assim como o seu significado. Sendo assim, as imagens criadas permitem identificar um certo ambiente cultural. A partir de três acepções de Cultura Visual: *estudos visuais* como território de investigação da Cultura Visual (MITCHELL, 2002); Cultura Visual como um subuniverso particular do universo cultural; e *Cultura Visual* como cultura contemporânea, globalizada, consumista, alimentada pelas tecnologias e pelas “media audiovisuais” (MIRZOEFF, 2003), para a qual Campos prefere o qualitativo de *visualista*, o pesquisador apresenta sua própria perspectiva de Cultura Visual: “um sistema em que os modos de olhar e de representar visualmente o que nos rodeia são, histórica e culturalmente, modelados” (CAMPOS, aaaa, p. 00). Abrangendo os processos de produção de artefatos visuais e de comunicação visual e também a forma particular como se processam as relações estabelecidas no âmbito do visível (CAMPOS, 2012, p. 23), ele afirma, nesse sentido, que, a visualidade está presente na ideologia, na economia, na religião, na mente individual e coletiva, forma ideias, pensamentos, desejos e necessidades, e esses a alimentam.

A questão da visualidade está conectada à questão da visibilidade, e ambas estão conectadas aos sentidos e à sensibilidade, pois evocam a percepção sensível. Campos (2013, 2016) trata a visibilidade como uma esfera central no relacionamento com o mundo e com os outros, e nisso acompanha Mirzoeff, para quem ela é o modo como vemos o mundo. No entanto, há uma problematização nas relações entre o ver e o ser visto que evoca a tensão entre visualidade e visibilidade, ou melhor, in/visibilidade. Campos (2016) nos lembra que nem todos nós olhamos a partir do mesmo lugar e da mesma perspectiva. Mas, até mesmo quando estamos falando do mesmo campo de estudo/pesquisa/investigação, há diferenças nas visões. Ele esclarece que isso significa que os contornos, fronteiras, da visibilidade são complexos e desiguais.

Ana Mae Barbosa, que prefere usar a expressão *culturas visuais* para falar da Cultura Visual ligada ao ensino da arte, faz uma análise de como os estudos visuais e a

Cultura Visual se aproximaram e entraram nessa área de ensino, no Brasil, comparando com outras áreas do conhecimento:

Em nosso país, a área de cultura visual na história, comunicação, antropologia, design, publicidade, história da arte, estudos da mulher, estudos pós-coloniais, estudos da *performance*, estudos de mídias, arqueologia, arquitetura e urbanismo, ecologia e sociologia é mais embasada, mais plural que a cultura visual na área do ensino da arte. (BARBOSA, 2011, p. 293).

Ana Mae justifica essa diferença pelo fato de existirem várias linhas de ensino de arte no Brasil, alinhadas a diferentes linhas de Cultura Visual (BARBOSA, 2011, p. 294). Para a pesquisadora, três das principais linhas são:

1 – *Cultura Visual excludente*, que “rejeita o passado do ensino da arte, desconhece o caminho da Cultura Visual nos outros campos do conhecimento”, e considera que a Cultura Visual só foi “plantada” no Brasil no século XXI. Esta tendência só reconhece a Cultura Visual produzida por seus seguidores e alunos, com foco na Cultura Visual norte-americana; para a autora, a querela (disputa política) entre a Cultura Visual e a arte (leiamos do ensino da arte e da história da arte) é alimentada por esta linha;

2 – *Cultura Visual includente*, que “respeita a história, busca os precursores e, especialmente, considera a cultura e as visualidades como matérias-primas da arte, e a arte como campo expandido para as outras mídias”. Ana Mae se reconhece como pesquisadora nessa linha, mas fala ainda de uma terceira:

3 – *contracultura visual*, que, segundo a autora, abomina o discurso verbal sobre a visualidade. Considera a Cultura Visual praticada até agora no ensino da arte como uma apologia da publicidade e da indústria cultural; clama por uma crítica mais contundente ao capitalismo que questione a submissão da cultura ao sistema político. Esta linha se aproxima dos questionamentos de Foster e de outros historiadores da arte dos Estados Unidos; aliás, Ana Mae afirma que, apesar de ter poucos adeptos no Brasil, essa linha ganha terreno na Argentina, Inglaterra e nos Estados Unidos. A autora discorre, no entanto, sobre a potência dessa linha em ações e produções artísticas contemporâneas, em grafites e intervenções urbanas no Brasil.

Podemos perceber a contracultura visual como uma importante estratégia que visibiliza o potencial de comunicação das imagens. Segundo Ana Mae, Lindström (2009) concebe que a importância do conhecimento da Cultura Visual vai além da análise, contribuindo também em termos de estética, fascinação, experiência, envolvimento e participação. Essa percepção solicita que professores desenvolvam práticas pedagógicas que convidem alunos a serem participantes e não apenas observadores. Tanto a percepção quanto a produção ganham destaque nessa perspectiva. Ana Mae afirma que “as artes digitais ou computacionais vieram para ampliar sem nenhuma sanha destrutiva do passado, honrando seus precursores” (2011, p. 295).

Segundo Hernández (2013, p. 78), “os estudos da Cultura Visual são, de fato, ‘uma atitude intelectual’, uma sensibilidade que nomeia uma problemática”; no caso, a

“problemática” tem como principais questões a visualidade (à qual se ligam as ideias sobre o olhar, sobre a visão, o sentir, e sobre a in/visibilidade) e a imagem. Hernández (2007, p. 27) propõe que pensemos sobre: a relevância que as representações visuais e práticas culturais têm dado ao olhar em termos de construção do sentido e das subjetividades na contemporaneidade; o papel das manifestações da cultura popular na construção das subjetividades da infância e da juventude; as novas necessidades da educação em tempo de incertezas e de sujeitos em desenvolvimento para os quais o aprender que causa obrigação é muito mais frequente do que o aprender que resulta numa experiência significativa, “apaixonante”, ou seja, aprender com/por prazer; as propostas dos produtores visuais, nas artes e fora das artes, que questionam os limites/fronteiras nas artes visuais e sobretudo a importância do visual e das formas de ver/sentir nas sociedades contemporâneas.

Para entender os sujeitos por seus processos de criação, nesse caso, é necessário investigar como esses estudantes absorvem e produzem visualidades e imagens, o impacto que as práticas artísticas têm no ver/sentir a escola, o mundo e eles mesmos, como se colocam nesse mundo como produtores de arte e de cultura visual.

A relevância dos projetos de iniciação artística e cultural, por exemplo, também é dada pelo interesse dos alunos por novas experiências com a arte; dos professores, por oferecerem propostas diversificadas das práticas em sala de aula, que contribuam para maior visibilidade da área de conhecimento artístico, inclusive fora dos muros da escola. Os projetos de iniciação artística e cultural, assim como os de iniciação científica, ambientam os alunos aos métodos de pesquisa e do conhecimento empírico, iniciando-os em práticas que poderão desenvolver em projetos de pesquisas na faculdade ou fora desta. Especificamente, a iniciação artística e cultural pode indicar um encaminhamento para futuras escolhas profissionais dos alunos, na criação, na pesquisa, na curadoria e na crítica de arte, sendo importante também para a sementeira de posturas mais críticas, éticas e sensíveis dos jovens na sociedade. Neste ponto, podemos pensar também em desenvolver práticas educativas que promovam a reflexão baseada nessas posturas sobre o uso, a produção e divulgação de imagens, considerando as problemáticas com imagens e a partir delas nas várias mídias, sobretudo as digitais.

Considerações finais: por uma educação do/para o sensível

Certamente este artigo não tem a pretensão de dar conta de todas as possibilidades de contribuição do campo da Arte para o desenvolvimento do sensível, visando ao desenvolvimento artístico, cultural e social dos estudantes. Contudo, por meio das ideias aqui apresentadas, foram mostrados alguns caminhos pelos quais com as artes podemos unir o sensível e a razão para a construção de conhecimentos na educação e na compreensão de mundo, sendo o estar nesse também uma experiência sensível. Esses conhecimentos precisarão, necessariamente, ser formas de ver/sentir e agir de modo sensível às diferenças, aos problemas éticos e políticos das relações humanas, e também a

partir das visualidades e representações que as pessoas fazem de si e dos outros. A vida em sociedades altamente midiáticas, em que a Cultura Visual é produzida e compartilhada excessivamente, exige que a educação esteja atenta ao que e como aprendemos e fazemos com as imagens, com a visualidade e com a in/visibilidade. O campo da Arte e a Cultura Visual ajudam a problematizar de modo crítico essas questões. Assim, compreendemos as práticas artísticas como práticas éticas-estéticas, e que as estéticas também são políticas.

Portanto, as práticas pedagógicas no campo da Arte trazem contribuições para o campo da Educação, uma vez que podem problematizar de forma sensível nosso pensamento e nossa ação em sociedade, no mundo. Pensar mundos possíveis pelas artes, pela cultura, pela força da imaginação e da sensibilidade pode ser também uma forma de pensar “ideias para adiar o fim do mundo” (KRENAK, 2019).

Perceber o valor da arte para o desenvolvimento do sensível na formação dos estudantes passa pelo reconhecimento dela enquanto campo de saber, portanto, pelas áreas de ensino, da prática e da pesquisa em educação. A arte não deve ser salão de beleza na escola, na educação, pois ela não é apenas contemplação da vida, é ação e pensamento nesta.

Referências

- AGUIRRE, I. Reflexividade e desafios na pesquisa com jovens produtores de Cultura Visual. Tradução de Danilo de Assis Climaco e Inês Oliveira Rodriguez. In: MARTINS; Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2013, p. 269-296.
- BARBOSA, A. M. T. B. *Recorte e colagem: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1982.
- _____. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, e-book, sem paginação, 2018.
- _____. A cultura visual antes da cultura visual. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 293-301, set./dez. 2011. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9288>>. Acesso em: 1 fev. 2020.
- _____. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 8ª ed., São Paulo: Cortez, 2015.
- BERGER, J. et al. *Ways of Seeing*. Londres: BBC & Penguin Books, 1972.
- CAMPOS, R. Cultura visual e olhar antropofágico. *Visualidades*, Goiânia, v. 10, n.1, p.17-37, jan./jun.2012.
- _____. *Introdução à cultura visual*. Abordagens e metodologias em ciências sociais. Lisboa: Mundos Sociais, 2013.
- _____. Visibilidades e invisibilidades urbanas. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 47, n. 1, p. 49-76, jan./jun. 2016.
- CHÁRREU, L. A Cartografia e a Artografia como métodos vivos de investigação em Arte e em Educação Artística. *DIACRÍTICA, Revista do Centro de Estudos Humanísticos*, v. 33, n. 1, p. 77-103, 2019.
- COLE, L.; KNOWLES, G. Arts-Informed Research. *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*. SAGE, 2008.
- DEWEY, J. *Arte como Experiência*. Tradução de Vera Ribeiro; Introdução de Abraham Kaplan. São Paulo: Martins, 2010.

- DIAS, B.; IRWIN, R. L. (Orgs). *Pesquisa Educacional baseada em arte: a/t/ografia*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2013.
- DUSSEL, I. Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafios. *Nómadas*, Universidad Central, Colombia, n. 30, p. 180-193, abr. 2009.
- HERNÁNDEZ, F. *Catadores da Cultura Visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- HERNÁNDEZ, F. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. Tradução de Mirela Adriele da Silva Castro. In: MARTINS; Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2013, p.67-84.
- HERNÁNDEZ, F. A pesquisa baseada nas artes: propostas para repensar a pesquisa educativa. Tradução de Tatiana Fernandez. In: DIAS, B.; IRWIN, R. L. (Orgs). *Pesquisa Educacional baseada em arte: a/t/ografia*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013b, p. 39-62.
- IRWIN, R. L. A/t/ografia. Tradução de Belidson Dias. In: DIAS, B.; IRWIN, R. L. (Orgs). *Pesquisa educacional baseada em arte: a/t/ografia*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013, p.27-35.
- KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LINDSTRÖM, L. (Org.). *Nordic visual arts education in transition*. Stockholm: Swedish Research Council, 2009.
- MIRZOEFF, *Una introdución a la Cultura Visual*. Barcelona: Paidós, 2003.
- _____. *How to See the World: an Introduction to Images, from Self-Portraits to Selfies, Maps to Movies, and More*. Basic Books, 2016. (e-book)
- MITCHELL, W. J. T. Showing seeing: a critique of visual culture. *Journal of Visual Culture*, v. 1, n. 2, p.165-181, 2002.
- _____. *Image Science*. University of Chicago Press, 2015. (e-book)
- NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PÉREZ GÓMEZ, A. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: SACRISTÁN, J.G.; PÉREZ GÓMEZ, A. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 53-65.
- _____. O Pensamento Prático do Professor: A Formação do Professor como Profissional Reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- RANCIÈRE, J. *A partilha do sensível: estética e política*. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO Experimental / Editora 34, 2015.
- _____. *O espectador emancipado*. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.
- ROLDÁN, J.; MARÍN VIADEL, R. *Metodologías artísticas de investigación em educación*. Málaga: Ediciones Aljibe, 2012.
- ROSE, G. *Visual Methodologies: An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. Londres: Sage, 2001.
- SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- SINNER, A.; LEGGO, C.; IRWIN, R.; GOUZOUASIS, P; GRAUER, K. Art-based educational research dissertations: reviewing the practices of new scholars. *Canadian Journal of Education*, v. 29, n. 4, p. 1223-1270, 2006. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ766913.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2020.
- SOUZA, R.; MARTINELLI, T. A. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. *HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 9, n. 35, p. 160-172, 2009. DOI: 10.20396/rho.v9i35.8639620. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639620>. Acesso em: 2 jul. 2020.

SPRINGGAY, S.; IRWIN, R. L.; WILSON, K. Artography as living inquiry through art and text. *Qualitative Inquiry*, v. 11, n. 6, p. 897-912, 2005.

WEBER, S.; MITCHELL, C. About art-based research. Extracts of visual artistic modes of representation for self-study. In: LOUGHRAN, J. et al. *International handbook of self-study of teaching and research education practices*. Dordrecht The Netherlands: Kluwer Press, 2004.

Recebido em: 11/07/2020

Aprovado em: 26/11/2020