

O vitalismo queer da cibercultura: por uma pedagogia cultural¹

*Tatiana FERNÁNDEZ*²

*Grazielle Oliveira Santana RIBEIRO*³

Resumo

Este artigo parte de investigação realizada no ciberespaço para o PIBIC 2020-2021 na Universidade de Brasília, por meio de uma observação participante em ambientes virtuais e redes sociais durante onze meses na pandemia do vírus SARS Cov-2, para refletir formas de operar Pedagogias Culturais produtoras de cultura na Educação em Cultura Visual. Com esse objetivo indaga formas em que a cibercultura produz visualidades. Este artigo amplia os dados com uma investigação documental de outras iniciativas nas redes de Instagram e Facebook que nasceram ou transformaram-se na situação de distanciamento social. A análise dos dados se baseia na concepção de Pedagogias Culturais de Henry Giroux; agenciamentos maquínicos de Gilles Deleuze e Felix Guattari, vitalismo queer de Claire Colebrook, além de discussões sobre emancipação, contravisualidades e criatividade. Se identificaram operações relevantes para Educação em Cultura Visual: as ações colaborativas como corpo, a aprendizagem autônoma, as operações transdisciplinares e a criação como variação latente.

Palavras-chave: Cibercultura. Educação em cultura visual. Pedagogias culturais. Vitalismo queer.

¹ Pesquisa PIBIC 2020-2021 com bolsa CNPq.

² Dra. em Arte, Departamento de Artes Visuais, Instituto de Artes, Universidade de Brasília. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7638-4448>. E-mail: tatiana.fernandez@unb.br

³ Licenciada em Artes Visuais, Universidade de Brasília. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8135-3830> E-mail: graziosr16@gmail.com

Ciberculture queer vitalism: toward a cultural pedagogy

Tatiana FERNÁNDEZ

Grazielle Oliveira Santana RIBEIRO

Abstract

This article departs from an investigation on cyberspace for a University of Brasilia's PIBIC 2020-2022, through a participant observation in virtual learning environments and social networks during eleven months of the virus SARS Cov-2 pandemic, to reflect on modes of operating a Cultural Pedagogy, cultural producer in a Visual Culture Education. With that aim it inquires forms in which the cyberculture produce visualities. This article amplifies the data with a documental investigation of other initiatives in the social network of Instagram and Facebook, that were born or transformed on the social distancing situation. The data analysis is based on Cultural Pedagogies conception; machinic assemblages of Gilles Deleuze and Felix Guattari; queer vitalism from Claire Colebrook, as well as discussions over emancipation, countervisualities and creativity. There were identified relevant operations for a Visual Culture Education: collaborative actions as a body, autonomous learning, transdisciplinary operations and creation as a latent variation.

Keywords: Ciberculture. Cultural pedagogies. Queer Vitalism. Visual Culture education.

El vitalismo queer de la cibercultura: por una pedagogía cultural

Tatiana FERNÁNDEZ

Grazielle Oliveira Santana RIBEIRO

Resumen

Este artículo parte de investigación realizada en el ciberespacio para el PIBIC 2020-2021 de la Universidad de Brasilia, por medio de una observación participante en ambientes virtuales y redes sociales durante once meses de la pandemia del virus SARS Cov-2, para reflexionar formas de operar Pedagogías Culturales, productoras de cultura en la Educación en Cultura Visual. Con ese objetivo indaga formas en que la cibercultura produce visualidades. Este artículo amplía los datos con una investigación documental de otras iniciativas en las redes de Instagram y Facebook que nacieron o se transformaron en la situación de distanciamiento social. El análisis de los datos se basan en la concepción de Pedagogías Culturales de Henry Giroux; conformaciones maquínicas de Gilles Deleuze y Felix Guattari, vitalismo queer de Claire Colebrook, además de discusiones sobre emancipación, contravisualidades y creatividad. Se identificaron operaciones relevantes para Educación en Cultura Visual: las acciones colaborativas como cuerpo, el aprendizaje autónomo, las operaciones transdisciplinares y la creación como variación latente.

Palabras clave: Cibercultura. Educación de la cultura visual. Pedagogías culturales. Vitalismo queer.

Introdução

O que aprendemos da produção de visualidades pela cibercultura? Como essa produção pode reverberar na forma como se constroem conhecimentos na escola básica pública? Se admitimos que estamos completamente imersos na cibercultura, em diferentes intensidades e com diferentes interesses, faz-se necessário estudar as formas em que se articulam os processos de autogerenciamento da aprendizagem no meio cibernético. Nos anos da pandemia do Covid-19, entre 2020 e 2022, fomos cobaias dos nossos próprios experimentos e passamos a usar, com muita frequência, a última tecnologia em informação e comunicação: as redes sociais e as videoconferências. Aprendemos a lidar com o distanciamento social e aprofundamos nossas atividades através das redes sociais. Esta investigação, então, analisa como as comunidades cibernéticas operam para produzir visualidades de forma remota na pandemia e o que podemos aprender com elas para a educação formal e básica.

Visto tais condições, articulamos uma investigação realizada para o PIBIC 2020-2021⁴, na Universidade de Brasília (UnB) em tempo de pandemia, em base a uma observação participante complementada neste artigo com estudo documental de outros espaços cibernéticos nascidos ou transformados na situação de distanciamento social na pandemia, situados geralmente no Instagram e Facebook. A investigação se realizou dentro do projeto de pesquisa de Educação em Visualidades Descolonizadoras, do Departamento de Artes Visuais (VIS) do Instituto de Artes (IdA) da UnB, cuja problemática é indagar como se instituem formas de pedagogia cultural na educação formal, não formal ou informal, e em espaços culturais que afetam suas comunidades. Também investiga que papéis têm os participantes nesses processos e como se distribui o sensível nas condições particulares que vivem. Nesse sentido, estudamos formas produtivas e emancipadoras de operar na construção do conhecimento comunitário que podem servir como referência para a formação dos estudantes da Licenciatura em Artes Visuais.

Este artigo tem por objetivo identificar e refletir formas de operar Pedagogias Culturais produtoras de cultura para a Educação em Cultura Visual, observando e analisando como a cibercultura produz visualidades. Nessa linha o artigo apresenta na primeira parte as Pedagogias Culturais e a Educação em Cultura Visual, na segunda parte reflete sobre os agenciamentos

⁴ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

maquímicos e a cibercultura, na terceira parte analisa o vitalismo queer e a virada criativa, e na quarta parte apresenta as observações na comunidade Vilarejo 21 e o estudo de outras iniciativas na pandemia. Finalmente o artigo argumenta por um vitalismo queer na Educação em Cultura Visual para uma pedagogia produtora de cultura.

Pedagogias Culturais e Educação em Cultura Visual

As Pedagogias Culturais surgem da confluência entre as Pedagogias Críticas e os Estudos Culturais na última década do século XX. As primeiras se originam no pensamento de Paulo Freire, estudadas principalmente por Henry Giroux (2016) e Joe Kincheloe (2008) nos Estados Unidos e Canadá, e a segunda dos Estudos Culturais da Universidade de Birmingham, na Inglaterra, a partir da década de 1960 com Richard Hoggart e Stuart Hall. Giroux reúne a Pedagogia Crítica e os Estudos Culturais na Pedagogia Cultural (WEINER, 2001) porque tem um interesse político na relação entre cultura e educação. Ambas convergem em uma prática que enfatiza sobre as relações entre poder e conhecimento e na relação que se estabelece entre teorias e práticas pedagógicas e a produção cultural. David Trend (1992) conceitua como Pedagogia Cultural a proposta de Giroux, também chamada Pedagogia de Fronteira (TREND, 1992; WEINER, 2001; GIROUX, 2005; 2011; 2012) como práticas que consideram a pedagogia uma forma de produção cultural e ao mesmo tempo, a produção cultural uma forma de pedagogia. Por esse motivo, o estudo das visualidades é de grande relevância para estas pedagogias. Nesse caso o cinema, o vídeo, os desenhos animados e em quadrinhos, a publicidade, a televisão, as redes sociais, as festas populares, a arte e tudo que faz parte da cultura visual responde às preocupações contemporâneas que vivem na tensão entre manifestações, produtos e fenômenos da cultura visual, que estão na educação, pois ela faz parte da cultura.

Devido à ênfase na produção da cultura visual contemporânea, professoras e professores de arte trabalham formas de Pedagogia Cultural no Brasil e em outras regiões do continente sul-americano (MIRANDA et.al., 2017; MARTINS e TOURINHO, 2014) mesmo sem teorizar sobre essas práticas. Nos lugares distantes dos centros urbanos a escola é um centro cultural produtor de visualidades porque são as e os estudantes as gerações que configuram um mundo para eles (CAMPOS, 2010). Uma perspectiva curricular que promove Pedagogias Culturais é a Educação em Cultura Visual. Conceituada por educadores da Espanha (HERNÁNDEZ, 2018), do Brasil (DIAS, 2011), do mundo anglo-saxão (FREEDMAN, 2003; DUNCUM, 2020), entre outros autores e países, é uma proposta

O vitalismo queer da cibercultura: por uma pedagogia cultural curricular com uma visão ampliada da Educação em Artes Visuais. A integração da cultura visual no ensino da arte não busca a desvalorização da arte, mas a valorização de outras manifestações da cultura visual usando as formas com que opera a arte. A arte faz parte da cultura visual, emerge dela para depois alimentar a tradição estética regional novamente, isso significa que na escola é importante ir além das manifestações artísticas no estudo da arte. Por outra parte, a Educação em Cultura Visual valoriza e centra os estudos nas visualidades locais e do contexto das e dos estudantes, em concordância com a pedagogia freiriana, para promover a produção cultural a partir das próprias realidades e vivências.

A Educação em Cultura Visual é uma perspectiva que não se limita à visão como fenômeno ótico nem trata somente do fenômeno de proliferação de imagens e signos, mas se amplia às formas em que vemos o mundo, e isso acontece com todos os sentidos conectados. Como pensa Graeme Sullivan, poderíamos dizer que é uma proposta que vai "de uma visão moderna do ver visual a uma visão pós-moderna do saber visual que reconduz a noção do olho inocente ao olho interpretativo, o olho que sabe" (2010, p. 17, tradução nossa). Por isso, as práticas pedagógicas da Educação em Cultura Visual vão além de uma leitura e releitura de imagens: produzem visualidades, isto é, produzem cultura. Nesse sentido as práticas dessas e esses professores se abre a novas variáveis contextuais nas relações entre espectador, artista e contexto, onde todos são coautores e são ao mesmo tempo afetados por essas práticas produtoras de cultura. Com as tecnologias de informação e comunicação e as tecnologias da imagem em crescimento, o domínio das visualidades se tornou relevante para as comunidades cosmopolitas como para as comunidades originárias de qualquer parte do mundo.

Nicholas Mirzoeff (2011) observa que o conceito de visualidade se origina na ideia de controle visual, ou visualização, nas relações de poder entre os colonizadores e colonizados no século XVIII e grande parte do XIX. Visualizar é um controle político. A esta visualidade se manifesta o que ele chama de contravisualidade, ou o direito de ver e ser visto. Na contravisualidade as imagens ou, mais amplamente, as formas de ver o mundo, são confrontadas às visualidades instituídas nos sistemas de poder, como são os vazamentos de informação secreta que revela a ilegalidade do controle, ou eventos midiáticos que influenciam a opinião pública por meio de vídeos ou fotografias. As visualidades e contravisualidades são eventos políticos nas relações de poder que se expressam de diversas formas e em diversos meios, enquanto afetam as formas de ver o mundo.

Nessas condições as Pedagogias Culturais promovem espaços de participação na construção do

saber visual na ênfase sobre a produção cultural como pedagogia porque se abrem à diversidade de manifestações, relações inter e transdisciplinares, interesses, dimensões, ou objetivos diferentes e sobretudo porque promovem a criação de contravisualidades, geralmente manifestas nas gerações mais jovens. A participação é o meio para a emancipação intelectual porque parte-se do princípio da equidade de inteligências. Os estudantes são participantes conscientes da construção coletiva e responsáveis por si mesmos. Esse é um princípio da descolonização: não é o colonizador que concede a emancipação ao colonizado (BIESTA, 2010). O colonizado se descoloniza de diversas formas, mas qualquer forma de descolonização é o exercício da emancipação (territorial, económica, cultural) num plano de equidade de inteligência entre diferentes. A ideia de ‘participante’ na construção de si mesmo é uma forma de descolonização sem a qual não há relações de equidade. Até que ponto as e os estudantes escolhem o que aprender para sua vida e como aprendem?

Entretanto Paul Duncum (2020) pensa que a ação participativa nem sempre significa uma contribuição à democracia. Muito do que se produz nas redes sociais se baseia em informação falsa, medíocre ou repetitiva. Por isso é de grande importância manter processos de crítica e autocrítica na Educação em Cultura Visual. De toda forma se faz evidente que se formou uma cultura que aprende por si mesma e dessas redes de participação. Duncum (2020) identifica a aprendizagem autônoma como uma “pedagogia auto-gerenciada” para aprender por si mesmo. É preciso estar atento nesse caso, como Gert Biesta (2006) adverte, para distinguir a aprendizagem autônoma, que surge do querer aprender por necessidade ou desejo, tão banal ou sério que isso possa ser, para a construção de si mesmo, da aprendizagem continuada que se exige dos trabalhadores em formatos digitais de aprendizagem autônoma, para funcionar eficientemente no mercado laboral e que somente beneficia o sistema do capital e não assim os trabalhadores, como pessoas que aprendem.

A ação participativa não é somente nominal em grupos de estudo ou criação. No campo da educação em artes visuais o conceito de participação se usa para avaliação de trabalhos artísticos e muitas vezes é tudo que se avalia. Mas, no plano artístico e educacional a participação se refere à construção de si mesmo como sujeito que sabe, isto é, uma participação criativa (HELGUERA, 2010). A aprendizagem autônoma só é possível quando o interesse da investigação ou criação atravessa o/a estudante, ou quando começa sua experiência do mundo. Nesse caso o estudo é para se autoconstruir e construir seu mundo. A sua participação se dá na organização, pesquisa e avaliação da sua aprendizagem, na determinação dos seus objetivos e na identificação das suas próprias necessidades e interesses. Ninguém pode pensar por ele/ela. Nesse sentido a participação é entendida como uma

O vitalismo queer da cibercultura: por uma pedagogia cultural coautoria com professores, com outras/outros estudantes, ou com qualquer grupo ou comunidade, além das relações interespecies, multinaturais ou com as tecnologias.

Os agenciamentos maquínicos e a cibercultura

A coautoria e a participação em toda construção de conhecimento é uma característica da aprendizagem autônoma. Isto sempre foi possível em diferentes graus. Não somente aprendemos de forma autônoma, mas também de forma compartilhada com outros, quando nos ensinamos. Nos processos de aprendizagem e criação em arte a aprendizagem autônoma é fundamental para abrir linhas de fuga (DELEUZE e GUATTARI, 2002) na subjetividade. E não somente aprendemos de outros sujeitos, mas de outros objetos e condições. Nossos corpos aprenderam dos vírus que nos matam, ou nos adoecem, sem termos consciência disso. O que os cientistas aprenderam com a pandemia do Covid-19 foi muito, mas nossos corpos aprenderam de forma diferente, e mais permanente, que por meio da ciência.

Considerar essas relações na construção do conhecimento é, de muitas formas, descolonizador porque não estabelece hierarquias de valor entre participantes, porque se reconhece que o Eu não termina nos limites do corpo biológico (COLEBROOK, 2014, p. 12) e porque o corpo coletivo é uma subjetividade que atravessa o corpo individual. Esses acoplamentos entre seres e entre estes e suas tecnologias são o que Gilles Deleuze e Felix Guattari (2002) chamam de agenciamentos maquínicos. Os filósofos definem os agenciamentos maquínicos como subjetividades formadas pelo encontro entre os corpos, suas enunciações coletivas e as tensões entre o estável e o fluído. Isto é, a vida que se forma no encontro entre corpos vivos e estáticos, como acontece entre seres humanos e suas máquinas, ou o encontro entre espécies; a vida que se forma no pensamento e memória que produzem os enunciados que esses corpos articulam y que operam transformações incorpóreas e a vida que se forma entre os limites das regras, normas, modelos estáveis e as correntes fluidas das mudanças que atravessam fronteiras, rompem regras. Na contemporaneidade esses acoplamentos se dão com as tecnologias digitais ao ponto de usar nossos aparelhos tecnológicos como extensões do corpo. A fusão do corpo humano com as tecnologias de informação e comunicação produz uma subjetividade que muda a cultura: a cibercultura.

É evidente que toda cultura muda à medida que acontecem acoplamentos fortuitos ou planejados entre tantas variáveis de corpos, expressões, eventos de mudança e resistência e com ela

os sujeitos e os objetos. As tecnologias da imagem são o melhor exemplo de como estão entretidas com a vida da espécie humana. Se originam na antiguidade com a câmara obscura e depois as lentes. São tecnologias capazes de ampliar nossa visão a dimensões macro e micro, o que nos proporciona o poder de ver além de nossos limites biológicos. A cibercultura se forma no meio da explosão potencial das tecnologias da imagem associadas às tecnologias de informação e comunicação que abrem um mundo de participação ativa na construção do conhecimento. A participação na criação de subjetividades, no entanto, tem o preço do controle social e do surgimento de uma vigilância óptica e controle da vida de todas e todos. De toda forma, nesses espaços também se produzem contravisualidades. Como toda tecnologia a Internet e as suas interfaces virtuais são neutras, só fazem o que as comunidades querem fazer delas. Nela, a cibercultura produz visualidades e contravisualidades que afetam de forma direta a construção de conhecimento e de subjetividades.

Vivemos em um estado de imersão nas tecnologias, viabilizando a cibercultura. Esta, está integrada a três características fundamentais das tecnologias contemporâneas: digitação, para a comunicação; interface, para a percepção sensorial; e interatividade para a partilha. Características fundamentais que instigam os sentidos humanos e seus desejos, fazendo o processar das culturas estarem “intimamente conectadas a novos hábitos mentais que, segundo o paradigma, deságuam em um novo modo de agir” (SANTAELLA, 2013, p.19). Novos modos que modelam o social e o político no mundo offline e online, acompanham a velocidade dos tramites de dados informacionais. Nesta relação o humano e a máquina se mantêm em retroalimentação, expandindo o ciberespaço e interferindo na atividade humana, ao mesmo tempo que cria atritos nas organizações sociais (SOUZA, 2015; SANTAELLA, 2003) pois, no ciberespaço o humano está fora das barreiras do mundo orgânico, lhe dando liberdade para criar e explorar.

A possibilidade de construção de narrativas no ciberespaço viabiliza o usuário a transportar sua personalidade para o meio digital, construindo visualidades ou se apropriando das já existentes, de forma a modificá-las às suas necessidades. Cria-se uma gama de visualidades que exploram as vivências e partilham ideias, sendo transmitidas em escala global, e interferindo nas opiniões e conhecimentos (SANTAELLA, 2013). Na dupla ação, operar nas visualidades e compartilhar, acaba corroborando para modificar as produções culturais e as organizações sociais, visto que, como a palavra, a imagem também é veículo comunicacional que incita o imaginário humano.

No frenesi das mudanças do meio digital, os sujeitos-usuários se adaptam e modificam o ambiente, deixando assim o social e o cultural em estado de plasticidade que se modelam pelas

O vitalismo queer da cibercultura: por uma pedagogia cultural visualizações e interações. Sujeitos estes reprogramáveis que no tramite das visualidades criam novos hábitos e estilos de vida (HERNÁNDEZ, 2018; DUARTE JÚNIOR, 1995; CAMPOS, 2010). Criaturas híbridas, pois vivem o orgânico e o digital, deixando que os dois mundos se mantenham entrelaçados, de forma a ampliar as possibilidades de personalidades, opiniões e hábitos. Uma mescla heterogeneia de posicionamentos culturais compartilhados em rede. Heterogeneidade que quebra com a uniformidade, tanto cultural como intelectual.

No ciberespaço as hierarquias do saber se fazem fragmentadas. Qualquer um pode ser o mestre, livre para compartilhar seus conhecimentos. E, todo morador do ciberespaço pode utilizar de suas explicações, e/ou navegar no ciberespaço pesquisando e buscando pela experimentação em textualidades e em visualidades, em suas mais variadas formas: ilustração, fotos, vídeos, modelos digitais 3D etc. A ação, somada à interatividade e o compartilhamento, dá ao usuário a autonomia pela busca, pela troca e pela experimentação. Processos de aprendizagem que se desenvolvem de forma espontânea pela curiosidade e circunstância, e, que acompanha a inconstância do ciberespaço (HERNÁNDEZ, 2018). Assim, o aprender se viabiliza pelo querer, o que demanda uma construção crítica capaz de distinguir as informações e pensamentos, trabalhando a reflexão-ação-reflexão para que o sujeito-usuário não seja mero deglutidor de informações, analisando o mundo criticamente e interferindo na reprogramação da sociedade, entendendo os variados pontos de vistas e desenvolvendo seu próprio posicionamento diante as complicações do mundo orgânico e digital.

O vitalismo queer e a virada criativa

Em processos abertos de criação, como é o caso da prática artística, os caminhos se abrem ao andar e são igualmente espontâneos e caóticos. Já os paradigmas educativos modernos apontam métodos criativos predeterminados a partir de estudos científicos. Os paradigmas pós-modernos da educação estabelecem competências e habilidades ligadas à criatividade para serem desenvolvidas nos educandos. Nesses processos não há nada caótico ou espontâneo, tudo precisa ser controlado. Da mesma forma, no campo laboral se espera que os cidadãos sejam criativos para aumentar a capacidade e qualidade da produção capitalista. Na vida cotidiana se espera que as pessoas sejam criativas para lidar com a pobreza ou para reciclar o detrito industrial que os responsáveis da sua produção não reconhecem como próprias. Com isso surge a exigência de desenvolver estratégias de controle da criatividade nos sistemas de educação. No século XX se fizeram muitas pesquisas para encontrar como medir e como desenvolver a criatividade na educação. A capacidade criativa é hoje relevante

em todo campo laboral, mas de forma prescritiva e individualizada, como pensa Jan Jagodzinsky⁵ quando aponta essa mudança como ‘virada criativa’ (2010). Nos últimos 50 anos a relevância da educação em artes visuais vem crescendo nesse contexto porque, na perspectiva moderna ocidental, é o lugar da criatividade por excelência.

Mas a criação emerge a partir de um vazio, uma falta, o que ainda não existe e que nem tem nome ainda. Não pertence por completo a um sujeito porque emerge nos agenciamentos maquínicos da subjetividade, que são coletivos e conectados. Nem é do seu entendimento ainda, porque é sensação. A criação responde a essa falta e aos caminhos que se abrem no processo. São sempre processos caóticos e imprevisíveis. O que é previsível, ordenado, e resulta do conhecimento de uma práxis não é poético, mas útil, o que não é um valor, mas uma ênfase. O útil não cria, repete o já conhecido a partir de passos e conhecimento estabelecidos, as vezes arrancados de contexto e sentido. É a diferença entre a intenção de investigar e a intenção de manifestar. A ênfase muda. A criação, como a investigação, se abre a conhecer aquilo que ainda não tem nome. A essa forma de se abrir ao desconhecido podemos chamar de vitalismo passivo, como veremos adiante. Já a manifestação se afirma sobre convicções que estruturam regras de jogo, normas, limites e expectativas, como os manifestos artísticos ou políticos, e que fazem parte das enunciações coletivas. A essa forma de ativismo podemos chamar de vitalismo ativo.

Por esse motivo é fundamental observar como os meios, as tecnologias e os contextos, que sempre se transformam, participam das variáveis criativas. A cibercultura reúne meios, tecnologia e contextos (como aconteceu na pandemia) que favorecem a criação de visualidades: se produzem práticas, métodos, técnicas, conceitos que mudam a forma como vemos o mundo. A cibercultura se forma como um território de existência virtual que cruza fronteiras ou estruturas modernas seja pelas coincidências ou pelas intenções. Ela modifica assim os corpos e a forma de construir subjetividades. Para Jagodzinsky

Estas máquinas interativas e cibernéticas – não somente o vídeo câmera e o computador, mas também as gravações audiovisuais e tecnologias de playback – são as últimas próteses integradas aos nossos corpos e mentes. Mudaram nossa percepção da ‘realidade’ por meio da modulação das velocidades e intensidade que criam no fluir afetivo dos nossos corpos. O agenciamento maquínico Foucaultiano do panóptico agora se inverteu: vivemos o sinóptico onde os muitos olham os poucos na tela e os poucos olham os muitos pela vigilância – (2010, posição 474 a 548,

⁵ O teórico escreve seu nome e sobrenome com minúsculas.

tradução nossa)

A capacidade interativa que as mídias digitais têm para, por uma parte, provocar desejos e afetar emocionalmente e por outra controlar, somado às tecnologias de vigilância óptica, pensa jagodzinsky, faz do sinóptico uma máquina de desejo perfeito para o capitalismo designer: a ‘virada criativa’ que a contemporaneidade tanto destaca e que se espera da educação em artes visuais, pode apagar as diferenças entre trabalho e desejo e entre o que é público e privado,

Por esse motivo a educação em artes visuais não pode mais teorizar a percepção “em termos de imediatez, presença, pontualidade” [...] que é uma herança fenomenológica. Isso leva a um *essencialismo visual*. Agora o interesse pela percepção está em como a percepção é intensificada, esticada, desacelerada, acelerada, ampliada, condensada e mais, a través de técnicas interativas contemporâneas. (JAGODZINSKY, 2010, posição 498 a 548 itálicas do autor, tradução nossa)

As interfaces cibernéticas conformam um sistema sinóptico ideal para o controle total das subjetividades ou para formar redes de resistência ao poder constituído. Para os povos indígenas da América o vídeo se tornou uma arma de contravisualidades e a Internet o melhor e mais veloz meio para elevar o coeficiente de visibilidade dos conflitos. Para os povos urbanos as câmeras são armas de defesa e ataque de crimes e injustiça na luta do poder. Essas técnicas interativas contemporâneas que aponta jagodzinsky, passam pelas imagens e visualidades em geral. Dessas interações surgem encontros interessantes que criam variações em rede, sem centros nem sequencias lineares. A melhor imagem é a mesma rede mundial de computadores, WWW. Ao invés de uma linearidade de causa-efeito há uma rede interconectada que cresce em todas as direções em que as coisas acontecem.

Na cibercultura a potência para a variação está sempre ali. Essa potência é criativa. Colebrook (2014) chama essa potência de vitalismo queer justamente porque tem a potência para a variação latente. Colebrook associa o vitalismo queer à ideia de vitalismo passivo de Deleuze e Guattari: o vitalismo ativo é aquele da “[...] ideia que atua, mas não é – que atua, portanto, do ponto de vista de um conhecimento cerebral externo” (1994, p. 213, tradução nossa) e o vitalismo passivo é “[...] aquele da força que é, mas não atua – que é, portanto, pura consciência interna” (Idem). A primeira, platônica, identifica o vitalismo na Idea, governada pela razão e o estudo. A segunda, aristotélica, identifica o vitalismo na potência daquilo que não tem governo nem um fim predeterminado. Para Deleuze e Guattari (1994) a vida é um plano de forças não determinada por autogovernança e controle, mas por meio de encontros inesperados, desvios. O vitalismo passivo é aquele que acontece nesses desvios incontrolados. Dessa forma o real e o virtual (a potência da variação) convergem. Para

Colebrook “o vitalismo passivo é queer {...} na sua diferença e distância de imagens já constituídas da vida como necessariamente frutíferas, generativas, organizadas e humanas.” (2014, p. 101, tradução nossa) e mais: o queer tem o poder de imaginar coisas que o olho não viu antes porque não fazem parte dos seus desejos.

O que jagodzinsky chama de vitalismo positivo é o que Colebrook chama de vitalismo ativo. Nessa forma de vitalismo “o sujeito toma decisões, dá significado à vida através de vários significantes, categorizações, autobiografias, dados históricos [...]” (2018, posição 1191, tradução nossa). Na perspectiva do vitalismo passivo, ou queer, o sujeito lida com as mudanças que o afetam e transformam tornando plástica a sua identidade. Mas o vitalismo queer excede, pensa jagodzinsky (2018), os corpos e suas ações. Ele lembra que o conceito de vitalismo queer de Colebrook não se refere ao rompimento com a normatividade, se refere à criação de diferenças que não estão ancoradas nos sujeitos, mas nos afetos: é passivo porque há forças (intensidades) que entram em relações indecisas, de onde surge o sujeito que toma decisões. É passivo porque o corpo está imerso no seu ambiente onde é atravessado pelo que o afeta, pelos seus apegos: “[...] a potencialidade da *queerificação* é o que é vital. A vida é queer nesse sentido, enquanto toma de todas essas diferenças potenciais que excedem e dividem infinitamente cada corpo.” (JAGODZINSKY, 2018, posição 1199, tradução nossa).

Dessa forma podemos pensar, que na cibercultura há uma potencialidade de *queerificação* na forma em que se constroem os conhecimentos. Os desejos que afloram com as tecnologias de comunicação e informação e das imagens não são produzidos pelas tecnologias, mas as tecnologias são um meio ideal para a formação dos desejos, que como pensa jagodzinsky, já estão antes da formação do indivíduo na sua “força genética, política, social, metabólica, fantástica” (2018, posição 1199, tradução nossa). A forma como as redes sociais são usadas, mudando de forma monumental os desejos, apenas responde às necessidades que já estão inscritas na vida, como a necessidade de pertencimento ou socialização.

Para refletir sobre a aprendizagem autônoma na cibercultura é necessário entender também que essa é uma nova conformação maquínica que surge na contemporaneidade e que reclama novas formas de entender a criatividade e a formação de visualidades. Esta investigação estuda um caso a partir de uma pesquisa de PIBIC na graduação da Licenciatura em Artes Visuais do VIS/IdA/UnB: o grupo Vilarejo 21. Para ampliar o contraste esta investigação observa os dados documentais de outras experiências no campo da arte e a cultura que nasceram ou mudaram suas formas de operar durante

O vitalismo queer da cibercultura: por uma pedagogia cultural a pandemia de Covid-19 que assolou o planeta.

Vilarejo 21 e outras iniciativas pandêmicas

O Vilarejo 21 é uma comunidade artística cibernética situada geograficamente em Brasília em um Espaço de Arte, Criatividade & Cultura e conectada virtualmente na plataforma do Facebook e Instagram⁶. É formada por um coletivo de artistas visuais, antropólogos, arte terapeutas, arte educadores e administradores. O espaço físico é um ateliê voltado para o compartilhamento dos conhecimentos em artes, de forma teórica e principalmente prática. A observação participante das atividades do grupo se deu durante onze meses do primeiro ano da pandemia de Covid-19 no processo de pesquisa de PIBIC. Nesse período acompanhamos as oficinas de produção visual da comunidade Vilarejo 21 que nesse momento se abrigou no ambiente de rede para dar continuidade as suas atividades. Dessa forma a observação e interação com os colaboradores e participantes foi realizada online.

Trata-se de uma comunidade artístico-cibernética porque ocupa tanto o ambiente e as ferramentas digitais como se projeta o fazer físico ao formato digital na interação online e nas exposições dos participantes nas plataformas sociais que valorizam a imagem e o vídeo. Os encontros físicos e virtuais são divulgados via redes sociais (Facebook e Instagram), com inscrição gratuita o que possibilita uma comunidade heterogênea. Os encontros são orgânicos, não tendo datas e nem temáticas regulares e as propostas transitam entre variadas técnicas, movimentos e pensamentos filosóficos sobre arte. Assim, o funcionamento favorece aberturas à variação, ao desvio, ao caótico, mas não necessariamente ao dissidente. Como pensa jagodzinski (2010) nesse caso a percepção é intensificada, esticada, desacelerada ou acelerada, ampliada, condensada ou fragmentada. Isso dificilmente poderia acontecer sem a estrutura rizomática e interativa do ciberespaço. A heterogeneidade de áreas que convergem numa comunidade de arte, criação e cultura, e a potência latente de atividades e processos que se abrem sem qualquer previsão ordenada, parece de alguma maneira imitar a estrutura caótica da construção de conhecimento na Web.

As oficinas acompanhadas durante esse período foram as mais variadas: *Casa proposta*,

⁶ Vilarejo 21 site web: <<https://www.vilarejo21.com.br/>>; Instagram <<https://www.instagram.com/vilarejo21/>>; Facebook: <<https://www.facebook.com/vilarejo21>>.

FERNÁNDEZ; RIBEIRO.

morada, corpo; Colagem, rasgo, corte, cola; Tipografia, design da escrita, arte de trabalhar com texto; Retrato Feio, o belo versus o feio; O olho e a câmera; e, Pintando com que se tem, pigmento, corante e aglutinante. Ao todo somaram seis encontros online com média de duração de uma hora e meia até quatro horas, contendo introdução teórica com referencial visual e/ou bibliográfico e uma produção prática.

O objetivo da observação participante era captar o contexto e o espaço de experimentação e os resultados dos processos; e, observar os fluxos e possíveis bloqueios culturais durante as atividades propostas pelo Vilarejo 21 para compreender, como as artes visuais podem articular uma pedagogia cultural em ambiente de grande fluxo cultural que é o ciberespaço? Durante as atividades expositivas dialogadas e os desenvolvimentos práticos realizadas nas oficinas, foi possível observar que as oficinas instigaram a construção de narrativas para entendimento, denuncia e ação em relação às mudanças sociais (BULHÕES, 2011). Situações presentes nas atividades dos colegasicineiros, como por exemplo, na oficina de tipografia, que a letra “J” ganha uma boca a vomitar (Fig. 1), referenciando o estado do governo brasileiro, ou, na oficina *Casa Proposta* onde uma sala de estar se transforma em um cômodo acolchoado (Fig. 2), voltando-se para a condição da quarentena de 2020.



Figura 1. Letra J. Participante de oficina de tipografia. Vilarejo 21, 2020. Coleção (do autor).

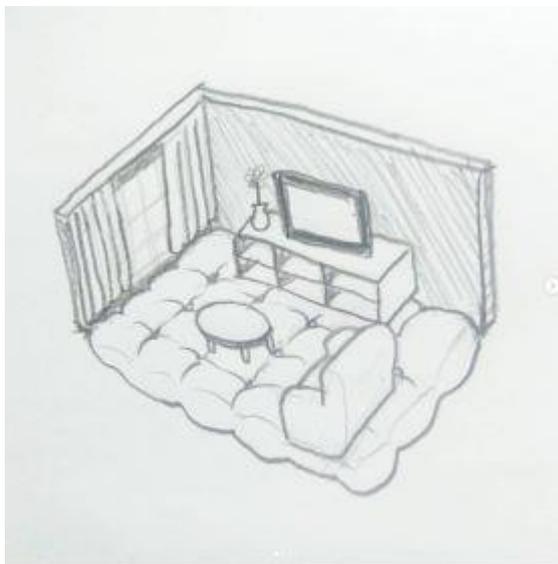


Figura 2. Cômulo acolchoado. Participante de oficina Casa Proposta. Vilarejo 21, 2020. Coleção (do autor).

Na pandemia o uso da videoconferência ganhou uma relevância crucial para a vida. Antes disso o uso era pouco comum na sociedade e na educação. No caso do Vilarejo 21 os encontros online possibilitaram a quebra de fronteiras geográficas da comunidade. Nesse período houve participantes do Canadá. Os encontros foram realizados com suporte de um software de navegação, que viabilizava a partilha de informação e conhecimentos, indo além do diálogo, deixando os participantes livres para transitar em sites e pescar informações e imagens a mais, sobrepondo visualidades, intercalando camadas, dinamizando a comunicação (BULHÕES, 2011). Isso deu liberdade aos usuários para agir sobre as visualidades compartilhadas, seja debatendo ideias, utilizando-as como referência visual ou sendo parte de suas produções.

Isso aconteceu com a oficina de *Retrato Feio* onde as imagens coletadas na internet foram compartilhadas pelo grupo para produção visual. Os desafios feitos aos participantes geraram tensões que obrigavam a abandonar o traço em sua precisão: desenhar com a mão contrária à mão dominante ou desenhar de cabeça para baixo. Esta atividade nos levou a debater as condições de beleza do corpo e da arte, colaborando para a construção de significado, em uma ação de reflexão visual e “conferindo-lhe uma ordem sígnica” (CAMPOS, 2010, p. 113). Um ciclo compartilhado de representação e construção de arquiteturas de signos, que, quando compartilhados nas redes sociais passaram a abranger além do círculo dos participantes.

Por outra parte, observamos que, como pensa Ricardo Campos, os usuários são coerentes com

suas produções no sentido em que carregam uma carga histórica, ideológica e social, agindo “sobre a realidade, nutrindo-a continuamente, contribuindo para a sua metamorfose e recebendo em retorno os ecos destas mudanças” (2010, p. 118). Na oficina o *Olho e a Câmera* um participante trans de 16 anos realizou um trabalho de fotografia do seu corpo com uma montagem em preto e branco de selfies com ar de mistério. Ao apresentar seu trabalho, o participante argumentou que o fazer fotográfico foi uma forma de aceitação do Eu e uma forma de ir de encontro às pessoas. Isso indica que a comunicação, a percepção e a partilha que caracterizam a cibercultura, contribuem na construção fluida da subjetividade na relação e o diálogo das visualidades nas redes sociais em eterno crescimento do *timeline* (ABREU, 2017).

Observamos que no Vilarejo 21 as propostas de oficinas e atividades estão mais voltadas para aprender técnicas e materiais, poucas tinham uma intenção crítica, ou apresentavam os participantes a uma situação antagônica, muito usada na Arte Socialmente Engajada, ASE, como observa o artista Pablo Helguera (2011), onde os participantes se envolvem em experiências de confrontação, críticas, incômodas, irônicas ou violentas. As situações eram mais em direção a diálogo e colaboração dos participantes, formas também muito usadas na ASE. No entanto, o fato de que as atividades eram à distância, no ciberespaço, e na solidão do distanciamento social, levou a um pensamento transgressor que levantava nos participantes a necessidade de questionar e tomar uma posição crítica. Na oficina de colagem, por exemplo, um dos participantes utilizou um suporte transparente para montagem de obra frente e verso. Na sobreposição das imagens recortadas, em um dos versos, uniu as palavras “*the shadows*” com “*Once upon a time in America*”; um rosto negro com a língua para fora; braços negros esticados com a palma a mostra; e no fundo bombas, um sorriso e nádegas nuas em preto e branco. Uma imagem que instiga uma leitura para as condições sociorraciais na América, retomando as discussões sobre a morte de George Floyd; norte-Americano morto em uma ação policial, que foi o estopim para as manifestações contra a violência racial, levantando a bandeira Black Lives Matter em 2020. A reflexão crítica, no entanto, não prevaleceu devido ao curto período das oficinas. Os processos pedagógicos online foram mais lúdicos do que críticos. O tempo de reflexão se deu mais nos processos de criação das atividades propostas, pelo que indicaram as imagens e artefatos produzidos.

Como o Vilarejo 21, há outras comunidades em rede na Internet que frente à pandemia se reinventaram ou nasceram nesse contexto. Esses grupos usaram em sua máxima potência as qualidades da cibercultura ou foram criados a partir da necessidade de interação social. São

O vitalismo queer da cibercultura: por uma pedagogia cultural geralmente iniciativas culturais e ativistas que autogerenciam sua aprendizagem. Ensinar os outros ou aprender dos outros foi muito usado para a interatividade. É o caso da Rede Urbana de Ações Socioculturais (Ruas) de arte e cultura urbana da periferia com o Laboratório de Empreendimentos Criativos, LECria em Brasília; ou o grupo de Rap da Batalha da Escada, do Teatro de Arena da UnB, também no Distrito Federal, que criou o Escada de Casa pelo Instagram e o YouTube. No Brasil grupos de graffiti como o Comité (Permanente) do Grafite nasceu com a pandemia e organizou o 1º festival de Grafite em Casa (VEIT, 2020). Todos esses grupos se abriram a debates na rede para refletir sobre questões que iam da política à saúde. Entre ativismo, arte e política as iniciativas são diversas no mundo, mas podemos destacar o coletivo mexicano “ellas.artes”⁷, uma plataforma de difusão e educação em artes visuais com perspectiva de gênero, formada em agosto de 2019 no Instagram por Grécia Pérez, professora da Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM. O projeto tem diversos apoios entre eles da UNAM e do Programa *Creative Collective* do British Council. Elas ofertam cursos e oficinas para uma comunidade de mulheres criativas. São iniciativas que continuam porque o formato a distância amplia os espaços de ação.

A pesquisa de Maria Amelia Bulhões (2012) destaca as microrredes sociais virtuais na arte no Brasil e no mundo já há décadas. Mas, nos anos da pandemia muitas mais comunidades culturais se organizaram para se manter operando virtualmente. É evidente, como pensam Eva e Franco Mattes, artistas da primeira obra Net Art *0100101110101101.org* que “graças à pandemia nós estamos ficando ‘extremamente online’” (RYAN, 2020). Tina Ryan (2020) observa que a Net Art pode nos dar uma pauta das vantagens e desvantagens- emocionais, políticas, económicas e ambientais – que estão desde o surgimento da Internet e do que é se reunir em espaços físicos frente ao ciberespaço.

Sentados sozinhos, juntos, sofremos nosso infortúnio enquanto suportamos presenciar remotamente as relações interrompidas, carreiras rompidas, ruína financeira, a demissão de milhões de pessoas, de seres queridos a completos estranhos. Depois que isto acabe, os que ficamos teremos que recalibrar o rádio das nossas vidas online e offline, que requer pensar no significado e valor da proximidade – e da distância- permitida pelas tecnologias modernas” (2020, s/n, tradução nossa).

As conformações maquínicas entre as máquinas, os seres e suas circunstâncias criam novas formas de ver. A potência para construir o ciberespaço já está ali há décadas, mas a pandemia revelou

⁷ Instagram ellas.artes:< https://instagram.com/ellas.artes?igshid=YmMyMTA2M2Y=>

FERNÁNDEZ; RIBEIRO.

a profundidade e intensidade dessas conformações maquínicas. Novas formas de aprender em uma estrutura que tem a potência para a variação, como o ciberespaço, levou às comunidades a desenvolver um maior domínio para navegar em territórios que antes eram inexplorados pela grande maioria dos cidadãos e comunidades. Hoje é possível aprender online tudo que provavelmente nunca teríamos querido aprender se não tivéssemos interfaces de comunicação, percepção sensorial e partilha em uma rede que pode nos levar por caminhos nunca imaginados e surpreendentes, afetando nosso querer, nossos desejos e a percepção de que não sabemos do que somos capazes até que somos capazes (JAGODZINSKY e WALLIN, 2013) como aconteceu na pandemia.

O vitalismo queer da cibercultura na Educação em Cultura Visual

O vitalismo queer da cibercultura alimentou a resistência do corpo coletivo e comunitário que precisava manter a mínima conexão com o corpo social em tempos em que nem se sabia quanto tempo duraria a adaptação. As comunidades com vínculos culturais, artísticos e políticos se fortaleceram: se realizaram muitas conferências e cursos online que reuniram participantes do mundo inteiro em torno de discussões acadêmicas, culturais e políticas. Eram tantas que foi difícil acompanhar tudo que interessava ver na Web para artistas, artesãos, ativistas, acadêmicos e gente querendo aprender algo. O ciberespaço se tornou a pluricidade do mundo. O primeiro que podemos aprender destas experiências é que somos capazes de ações colaborativas como corpo. Se torna possível a participação em diversas comunidades ao mesmo tempo e em diversos lugares.

Assim também a arte no ciberespaço alcança um número maior de observadores, ficando a disposição para intervenções e discussões, assim como aproxima os sujeitos que estão dentro dos circuitos das artes para atuar e compartilhar com aqueles que estão fora, podendo colaborar para romper hierarquias e controles sociais, trazendo a inquietação sobre aquilo que se mantinha invisível pelo estado de normalidade (BULHÕES, 2011), promovendo uma visão emancipatória do ensino e aprendizagem. Da mesma forma podemos pensar, como Rancière, que a arte constrói “rupturas no tecido sensível da percepção e na dinâmica dos afetos”, “mudando quadros” e “construindo novas relações” (2014, p.64). Por isso as ações culturais e artísticas tiveram uma relevância extraordinária, no contexto da pandemia, para evidenciar a capacidade de aprendizagem autônoma.

As experiências observadas em Vilarajo 21 e o estudo de outras iniciativas semelhantes, contribuiu para entender como pode-se articular uma pedagogia cultural no ciberespaço e quais as

O vitalismo queer da cibercultura: por uma pedagogia cultural
operações que produzem visualidades e contravisualidades. A situação pandêmica veio a potencializar a observação das estratégias e métodos que se estabelecem no ciberespaço para essa autoaprendizagem em rede e esse crescimento caótico que a vitalidade queer do ciberespaço permitem. Particularmente no campo da criação, como Pedagogia Cultural, o que observamos é que há uma reconfiguração da noção de ensinar e aprender como formas de se autoconstruir em comunidades conectadas no ciberespaço.

No processo de criar, o sujeito transita e equilibra a racionalidade e o emocional humano, exercita a imaginação, de forma a se desprender da racionalidade imutável e conseqüentemente sem controle (DUARTE JÚNIOR, 1995). Dessa forma, no imaginar e no criar, o indivíduo problematiza e reprograma conceitos. O uso de interfaces audiovisuais, imagens, textos que são mais visuais que verbais, abre possibilidades estéticas infundáveis. A interatividade promove um movimento transdisciplinar que integra grupos heterogêneos em atividades criativas de diferentes âmbitos de profissão ou estudo. As comunidades usam essas possibilidades que se abrem ao mesmo tempo em que outras se fecham, como a proximidade social. Algumas formas se extinguem, outras sobrevivem de outra forma a partir da experiência do isolamento social na pandemia. Foi muito evidente que não sabíamos do que éramos capazes no campo artístico que trabalha sobre o tempo e o espaço social. Assim como se fecharam as salas de cinema, os teatros, as galerias, os concertos, ou as festas tradicionais, se abriram formas que ampliaram, em pós-pandemia, os espaços públicos e políticos. O regime sinóptico permite uma troca maior entre comunidades, enquanto se perdem práticas e tradições culturais.

O vitalismo queer das comunidades no ciberespaço, especialmente no cenário pós-pandêmico, desatou um crescimento na compreensão da capacidade de ação comunitária que atravessa o espaço físico e a distância. De forma não prevista ou planejada se integraram as tecnologias nas formas de existência e nos processos de aprendizagem. As experiências destas comunidades cibernéticas mostram que o querer aprender acontece no processo da aprendizagem autônoma, que é por si mesma um processo de chances ou variáveis latentes que se abrem à medida que se aprende e que despertam outras construções da subjetividade. Com isto podemos pensar que a *queerificação* da educação em artes visuais passa pela adoção do vitalismo queer característico do espaço cibernético. O que podemos aprender da forma como aprendem estas comunidades, observadas em tempos pandêmicos? Podemos identificar operações que são relevantes para uma Educação em Cultura Visual no sistema de educação básico: as ações colaborativas como corpo, a aprendizagem autônoma, as operações

transdisciplinares e a criação como variação latente. Isso significa concretamente percursos mais abertos e conectados de aprendizagem colaborativa e comunitária.

Para as Pedagogias Culturais, que acontecem principalmente na Educação em Cultura Visual (MARTINS e TOURINHO, 2014), são importantes a comunicação, a percepção sensorial e o compartilhamento em contextos criativos da forma como acontece na cibercultura. Não somente usando as plataformas digitais de redes sociais e outros, mas adotando o vitalismo queer como uma metodologia de ensino baseada nas artes. Isto é, uma pedagogia queer. A aprendizagem autônoma é uma forma de autogovernança e controle, próprio do vitalismo ativo, mas no ciberespaço ganha a potência da variação que permite encontros inesperados, desvios, mutações em universos inexplorados. O ciberespaço é, assim, um espaço potente de aprendizagem para as Pedagogias Culturais da Educação em Cultura Visual, que se consolidou em tempos de pandemia.

Considerações Finais

Com esta investigação identificamos o vitalismo queer como uma das principais formas de operar na produção de visualidades em uma comunidade cultural cibernética em Brasília no período mais alto da pandemia. Observamos que nesta comunidade encontraram formas de oferecer, mais do que aprendizagens, espaços para que os participantes explorem universos inexplorados, universos estéticos de participação no mundo, da mesma forma que acontece com outras iniciativas da cibercultura. Refletimos sobre a disposição das pessoas em aprender nesse espaço em um momento de distanciamento social doloroso e observamos que estes modos de aprender permitem uma flexibilidade de desvio que é criativo, não somente de novos artefatos, mas de novas configurações de si mesmo nos agenciamentos maquínicos. Podemos dizer que nossos corpos ficaram “extremamente on-line”. Vimos também que a participação na produção de visualidades pode ser banal e alienada nestes contextos, mas também mostra que os processos criativos, como potências de variação, exercitam o olhar emancipado de si e do mundo. Para a educação básica isto significa que, os espaços abertos à aprendizagem autônoma, onde os participantes integram os encontros inesperados na configuração do seu mundo, que é um mundo tecnológico e cibernético onde aprendem (quase tudo) o que desejam, são espaços de criação e exploração estética.

Argumentamos aqui pelas Pedagogias Culturais na Educação em Cultura Visual porque é a que possibilita esse trânsito entre os modelos de vitalismo ativo (ou positivo), que segue o modelo de

O vitalismo queer da cibercultura: por uma pedagogia cultural educação moderno, ocidental e tradicional, onde tudo que se aprende está controlado ao longo de todo o sistema (GIROUX, 2011, 2012, 2021) e normatizado em todos seus aspectos para o controle social do poder; para ir em direção ao vitalismo passivo (ou vitalismo queer) que se abre, como acontece nos processos artísticos, ao desconhecido, ao que está em processo contínuo de transformação e que reconhece a conexão entre os seres, as coisas e sua circunstância. As comunidades cibernéticas constituem formas de aprendizagem no modelo do vitalismo passivo, ou queer, que, por ser criativas, interessam às áreas que estudam a arte na educação ou a educação, na arte.

Como pensa Colebrook (2014), o corpo não se limita ao corpo biológico. O ciberespaço amplia a potência criativa de outros territórios de existência, mas também fecha outros. A pandemia do Vírus SARS CoV-2, que não se importou com a vontade ou as necessidades dos humanos, nos obrigou a aprender e a nos reinventar. O vírus usou o vitalismo passivo para crescer, ampliar e mutar tantas vezes quantas condições se apresentavam. Vencemos ele depois de quase três anos e o alto custo de mais de 6 milhões de mortes no mundo, muitos deles no Brasil, mas aprendemos que não temos a vida sob o domínio da vontade humana e que há muitas coisas que não conhecemos. O vitalismo ativo ou positivo é parte da forma em como construímos a vida em sociedade, mas hoje, frente a todos os desafios, se faz necessário se abrir, com a mesma disposição, ao vitalismo passivo da variação latente para a virada criativa.

Referências

- ABREU, Carla de. **Gêneros y sexualidades no heteronormativas en las redes sociales digitales**. Tesis de Doctorado. Universidad de Barcelona, 2014.
- BIESTA, Gert. What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. **European Educational Research Journal**. Volume 5, Numbers 3 & 4, 2006.
- BIESTA, Gert. A New Logic of Emancipation: the methodology of Jacques Rancière. **Educational Theory**. vol. 60, n° 1, p. 39-59, 2010.
- BULHÕES, Maria. **Web Arte e Poética dos Territórios**. 1ª ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.
- CAMPOS, Ricardo. Juventude e visualidade no mundo contemporâneo: uma reflexão em torno da imagem nas culturas juvenis. **Revista Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 63, p. 113-137, 2010. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/sociologiapp/issue/view/464>> Acesso em: março de 2021
- COLEBROOK, Claire. **Sex after Life: Essays on Extinction**. Vol 2. Michigan: Open Humanities Press, 2014.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **What is philosophy?** New York: Columbia University Press, 1994.

- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Mesetas: Capitalismo y Esquizofrenia**. Valencia: Pre-Textos, 2002.
- DIAS, Belidson. **O I/Mundo da Educação em Cultura Visual**. Brasília: Editora da Pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011.
- DUARTE JÚNIOR, João-Francisco: Como a Arte Educa? In: DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Papirus, p. 95-118, 1995.
- DUNCUM, Paul. **Picture Pedagogy: Visual Culture Concepts to Enhance de Curriculum**. New York: Bloomsbury, 2020.
- FREEDMAN, Kerry. **Teaching Visual Culture: Curriculum, Aesthetics and the Social Life of Art**. N.Y: Teachers College Press, 2003.
- GIROUX, Henry. **Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education**. New York: Routledge, 2005.
- GIROUX, Henry. Public Pedagogy as Cultural Politics. In ALLEN, Felicity (Org.). **Education: Documents of Contemporary Art**. London: Whitechapel Gallery, Cambridge: MIT Press, 2011.
- GIROUX, Henry. Dangerous Pedagogy in the Age of Casino Capitalism and Religious Fundamentalist. **Truthout**. News Analysis. Wednesday, 29 February, 2012, 05:17. Disponível em: < <https://truthout.org/articles/dangerous-pedagogy-in-the-age-of-casino-capitalism-and-religious-fundamentalism/>> Acesso em: 4 jul. 2022.
- GIROUX, Henry. **Pedagogia Crítica, Paulo Freire e a coragem de ser político**. Revista e-Curriculum. PUC São Paulo, v. 14, n. 01, p. 296-306, jan./mar., 2016.
- GIROUX, Henry. **Race, Politics, and Pandemic Pedagogy: Education in a Time of Crisis**. London: Bloomsbury Academic, 2021.
- HELGUERA, Pablo. **Education for Social Engaged Art: A material and Tecniques Handbook**. New York: Jorge Pinto Books, 2011.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual: Proposta para uma Nova Narrativa Educacional**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2018.
- JAGODZINSKY, jan. **Visual Art and Education in an era of Designer Capitalism: deconstructing the oral eye**. N.Y.: Palgrave Macmillan, 2010.
- JAGODZINSKY, jan. **Anthropocene, ecology, pedagogy: the future in question**. Canadá: Palgrave Macmilian, 2018.
- KINCHELOE. Joe. **Critical Pedagogy**. New York: Peter Lang Publishing, 2008.
- MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Pedagogias Culturais**. Santa Maria: Editora UFSM, 2014.
- MIRANDA, Fernando; VICCI, Gonzalo; ARDANCHE, Melissa. **Investigaciones Pedagógicas en Contextos Hipervisuales**. V Seminario Internacional em Educación y Visualidad. Montevideo: Universidad de la República, 2017.
- MIRZOEFF, Nicholas. **The Right to Look: a counterhistory of visibility**. United Kingdom: Duke University Press Books, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador Emancipado**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

RYAN, Tina. No Fun. Tina Rivers Ryan on Net art in the age of Covid-19. **Artforum**. March 30, 2020. Disponível em: <<https://www.artforum.com/slant/tina-rivers-ryan-on-learning-from-net-art-in-the-age-of-covid-19-82622>> Acesso em 01 out., 2022.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do Pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. 1ª ed. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. 1ª ed. São Paulo: Paulus, 2013.

SOUZA, Narrira Lemos de. **Contingência ciborgue e tecnologias do corpo**: personagens para repensar a ciência. Dissertação Mestrado em Sociologia, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2015.

SULLIVAN, Graeme. **Art Practice as Research**: Inquiry in Visual Arts. LA: SAGE Publications, 2010.

TREND, David. **Cultural Pedagogy**: Art, Education, Politics. New York: Bergin & Garvey, 1992.

VEIT, Lisa. Artistas e coletivos culturais buscam se reinventar diante da pandemia. **Correio Braziliense**. Cidades. Postado em 10/07/2020. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2020/07/10/interna_cidadesdf,870930/artistas-e-coletivos-culturais-buscam-se-reinventar-diante-da-pandemia.shtml> Acesso em 10 set., 2022.

WEINER, Eric. Making the Pedagogical (Re) Turn: Henry Giroux's Insurgent Cultural Pedagogy. **JAC**. vol. 21 n°. 2, p. 434- 451, Spring, 2001.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)*

Recebido em: 15/10/2022

Aprovado em: 23/03/2023