

VISUALIDADES E AFETOS NA EDUCAÇÃO¹

Leisa SASSO²

Resumo

A disciplina Arte pode conduzir o diálogo interdisciplinar, multidisciplinar e até transdisciplinar a partir da educação em visualidades. Conferir a essa disciplina uma maior importância na escola, assim como a educação em visualidades, permite que a expressão de sentimentos e visões de mundo, a estética e a produção criativa sejam incorporadas à pedagogia, imprimindo uma conotação mais sensível e humana na educação eminentemente racionalista que praticamos. A partir de temas do cotidiano recontados em eventos artísticos pedagógicos na escola é possível estabelecer diálogos entre a arte, a cultura de massa, a cultura popular e as demais disciplinas curriculares em aulas mais interativas, prazerosas e criativas. Entre as novas abordagens educacionais que enfatizam a Arte na educação está a A/r/tografia, criada inicialmente como uma Pesquisa Baseada em Artes, mas que também pode ser uma filosofia de educação, uma vez que defende uma educação baseada na teoria, na prática, mas também na poética.

Palavras-chave: Cultura visual. Práticas artísticas. Pedagogia cultural. A/r/tografia.

1 Esse artigo vincula-se à tese “Educação em Visualidades no Chicão: Centro Educacional São Francisco do Distrito Federal” realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Arte da Universidade de Brasília, com estágio doutoral realizado na Faculty of Education no Department of Curriculum & Pedagogy da University of British Columbia em Vancouver no Canadá. Financiamento da CAPES processo nº (88881.13352/2016-01)

2 Doutora em Arte pela Universidade de Brasília (UnB-2018). Prêmio Teses e Dissertações (UnB 2015) pela Dissertação Livro-Objeto a/r/tográfico. Coordenadora do Programa Educativo do Museu Nacional da República em Brasília, Territórios Culturais, parceria entre a Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Distrito Federal (SECEC) e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural da Universidade Presbiteriana Mackenzie liderado pela Professora Mírian Celeste MARTINS e do Grupo de Pesquisa em Metodologias, Educação e Materiais em Artes Visuais liderado pela Professora Thérèse HOFMMAN da Universidade de Brasília. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4398-2297>. E-mail: leisa.sasso@gmail.com.

VISUALITIES AND AFFECTS IN EDUCATION

Leísa SASSO

Abstract

The discipline of Art can lead interdisciplinary, multidisciplinary, and even transdisciplinary dialogue through visual education. Granting greater importance to this discipline in schools, as well as visual education, allows for the incorporation of the expression of feelings and worldviews, aesthetics, and creative production into pedagogy, imparting a more sensitive and humane connotation to the predominantly rationalist education we practice. By exploring everyday themes through artistic pedagogical events in schools, it is possible to establish dialogues between art, mass culture, popular culture, and other curricular subjects, creating more interactive, enjoyable, and creative lessons. Among the new educational approaches that emphasize Art in education is A/r/tography, initially created as Arts-Based Research, but which can also be a philosophy of education, as it advocates for an education based on theory, practice, and also poetics.

Keywords: Visual culture. Artistic practices. Pedagogical culture. A/r/tography

VISUALIDAD Y AFECTOS EN LA EDUCACIÓN

Leísa SASSO

Resumen

La disciplina Arte puede dar lugar a un diálogo interdisciplinario, multidisciplinario e incluso transdisciplinario a partir de la educación en visualidades. Darle a esta disciplina una mayor importancia en la escuela, así como la educación en visualidades, permite incorporar a la pedagogía la expresión de sentimientos y cosmovisiones, la estética y la producción creativa, imprimiendo una connotación más sensible y humana en la educación eminentemente racionalista que practicamos. A partir de temas cotidianos narrados en eventos artísticos pedagógicos en la escuela, es posible establecer diálogos entre el arte, la cultura de masas, la cultura popular y otras materias curriculares en clases más interactivas, amenas y creativas. Entre los nuevos enfoques educativos se encuentra la A/r/tografía, inicialmente creada como una Investigación Basada en las Artes, pero que también puede ser una filosofía de la educación, ya que aboga por una educación basada en la teoría, la práctica, pero también en la poética.

Palabras clave: Cultura Visual. Prácticas artísticas. Pedagogía cultural. A/r/tografía

Introdução

Os projetos desenvolvidos no Centro Educacional São Francisco (Chicão), uma escola da rede pública do Distrito Federal, situada a 25 km do Plano Piloto de Brasília, foram concebidos como eventos artísticos pedagógicos. Ao refletir acerca das práticas exitosas no contexto da Educação Básica, foi possível observar que esses eventos produziram resultados satisfatórios em termos de aprendizagem, pois permitiram uma maior articulação entre as experiências cotidianas e visualidades dos estudantes com o conhecimento formal.

Como Diretora dessa escola, defendi junto ao corpo docente e estudantes a importância da disciplina Arte na construção do Projeto Político-Pedagógico da escola, o chamado PPP, que prefiro nomear como Proposta de Potência Pedagógica. Conferir à disciplina Arte esse status singular e transformá-la em base norteadora das atividades pedagógicas da escola ampliou sua atuação e transformou a disciplina em uma ferramenta pedagógica poderosa, uma vez que trouxe para a sala de aula, com fins de análise e reflexão, as representações da cultura popular e de massas. Nesse momento histórico em que as representações imagéticas povoam nosso cotidiano, considerar as visualidades é um imperativo, se desejamos ampliar o conhecimento de outras culturas e de outros contextos diversos da cena escolar. Ao explorar as visualidades, pode-se analisar a estética, os significados, as práticas sociais, as representações e os discursos presentes nas imagens e produções visuais. Isso pode abranger desde análises de obras de arte e fotografia até estudos sobre publicidade, cinema, design, cultura visual e outras formas de expressão visual.

Sendo assim, defendi um novo papel para a disciplina arte e a multiplicação de eventos artísticos e pedagógicos na escola. A ideia foi ampliar o seu entendimento para além das aulas sobre as representações da cultura ocidental que visam prioritariamente os programas de acesso ao Ensino Superior. Vista apenas como História da Arte, a disciplina se torna despreziosa, renunciando a sua potência capaz de inserir discussões mais aprofundadas a respeito da sociedade, da cultura e da política, a partir de imagens do cotidiano dos estudantes.

O trabalho do professor Fernando Hernández (2000) foi uma das influências mais marcantes na condução de nossas práticas pedagógicas em sala de aula e na construção do PPP do CEd. São Francisco. Levando em consideração os desdobramentos dos projetos como o Festival de Cinema de 5 minutos, as Fotonovelas da vida real, os Desfiles performáticos, os Cordéis e Vozes do Chicão e sua ampliação, envolvendo outras disciplinas curriculares do Ensino Médio e o campo de influência dos Estudos Culturais e Estudos de Cultura Visual, foi possível ultrapassar as fronteiras do

conhecimento relacionado somente às técnicas artísticas ou à História da Arte na Arte/Educação Contemporânea. Nosso objetivo foi dialogar com outros conhecimentos e saberes, a fim de compreender as conexões curriculares que existem entre o ensino artístico e as demais disciplinas.

Paulo Freire (2002) ensinou que a educação é um processo de nos vermos a nós mesmos e ao mundo ao nosso redor. Nesse sentido, a Pedagogia Crítica, a Pedagogia Cultural e os Estudos da Cultura Visual desempenham um papel fundamental na Educação das Artes Visuais, auxiliando na formação de indivíduos críticos. Através dessas abordagens, os alunos podem adquirir experiências que os ajudam a refletir, desenvolver valores, sentimentos, emoções e uma visão questionadora do mundo que os cerca. Além disso, buscar conexões entre o conhecimento formal e a realidade cotidiana facilita o trabalho dos profissionais, permitindo que naveguem em mares que não são completamente desconhecidos para os estudantes.

Esses dois teóricos, Freire e Hernández, inspiraram nossas atividades e nortearam a condução deste trabalho colaborativo, além de outras referências relevantes, como os diálogos com os professores do Instituto de Arte da Universidade de Brasília (UnB) que defendem um currículo mais amplo que inclua o cinema, o transculturalismo, multiculturalismo, pós-colonialismo, sexualidade e gênero. Este trabalho foi enriquecido com questionamentos que nos estimularam na busca de respostas para aprimorá-lo com os escritos da Professora da UnB, Dra. Maria del Rosário Tatiana Fernández (2015), sobre a "confluência da virada pedagógica da arte com a virada da visualidade na educação" (FERNÁNDEZ, 2015, p.26). Essa mudança pedagógica da arte pode ser entendida como a utilização da arte em processos investigativos na academia, mas também se refere à utilização da arte como forma de condução dos processos pedagógicos nas escolas, o que aumenta nossa responsabilidade em relação a uma transformação social a partir da escola.

A perspectiva Freireana que conduziu o trabalho na escola possibilitou que os docentes, que ingressaram na instituição entre 2008 e 2015, transviassem metodologias e aderissem a essa nova forma de trabalho. O Centro Educacional São Francisco, em seus primeiros 8 anos de existência, tornou-se referência para o MEC, sendo considerada uma escola criativa e inovadora, pois tinha um plano de trabalho que convergia para uma mudança nas práticas de ensino e um polo de produção de projetos em todas as áreas do conhecimento no âmbito do Programa Ensino Médio Inovador. Das 149.098 escolas públicas brasileiras (INEP, 2014), essa escola está entre as 178 instituições educacionais brasileiras que foram reconhecidas pelo Ministério da Educação como exemplo de inovação e criatividade na educação básica (SIMEC, 2015). Para tanto, é pertinente avaliar em que

medida a educação em visualidades contribuiu para esse desempenho, uma vez que os eventos artísticos e pedagógicos, os projetos, figuram no PPP do (Chicão) como mola propulsora para a mudança na escola.

Além de incentivar outros educadores a olharem com carinho essas práticas pedagógicas experimentais, este trabalho também pretende entender como a disciplina Arte pode conduzir o diálogo interdisciplinar, multidisciplinar e até transdisciplinar a partir das visualidades na escola. Nesse momento, é oportuno conferir a essa disciplina um status de maior peso e importância na educação para que seus fundamentos ligados à expressão de sentimentos e visões de mundo, à estética e à produção criativa sejam incorporados e possam imprimir uma conotação mais sensível e humana na educação eminentemente racionalista que praticamos.

A força da imagem

Eisner (1998) sustenta que "a arte nos faz empregar nossas formas mais sutis de percepção e contribui para o desenvolvimento de algumas de nossas mais complexas habilidades cognitivas" (EISNER, 1998, p. 90). Vista desse modo, a arte articulada aos textos filosóficos e de sociologia reforça as fronteiras tênues e dialógicas entre ela e as demais disciplinas curriculares, podendo tornar-se o fio condutor da aquisição de conhecimento e a mola propulsora da mudança desejada na educação.

Assim como Duncum (2010), considera-se que "as imagens revelam esperanças, medos, expectativas, certezas, incertezas e ambiguidades e que, por meio delas, partilhamos pressupostos sociais sobre o modo e como o mundo é ou deveria ser" (DUNCUM, 2010, p.10). As imagens detêm o poder do discurso, assim, em minha narrativa conduzida pelos dados visuais e pelas representações em criações dos estudantes nos eventos artísticos e pedagógicos e do cotidiano escolar, reflete-se sobre a influência das práticas de pedagogias culturais no trabalho dos profissionais da educação. Foucault (1985) se refere ao poder, e situo aqui como o poder do docente: "não só como uma força que diz não, mas que, de fato, permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso" (FOUCAULT, 1985, p.8). Essas visualidades incorporam o poder de um certo discurso econômico e político, sendo importante direcionar nossos olhares para elas. Esses discursos inclusos nas visualidades demandam questionamentos que podem se transfigurar em práticas pedagógicas no ambiente escolar, suscitando discussões e reflexões sobre a realidade; e possibilitando a crítica à realidade circundante, agenciamentos coletivos e posicionamentos críticos na esfera global.

Nesse sentido, é relevante refletir e apontar para o fomento da crítica cultural, social e política, por meio da disciplina Arte articulada às demais disciplinas, a despeito de toda articulação política no sentido de contê-las, como, por exemplo, a Lei da Mordaza no Distrito Federal (FARAJ, PL 01/2015) e o Programa Escola sem Partido, que tramitou no Senado Federal (MALTA, PL 193/2016), ou ainda, a militarização das unidades escolares no Distrito Federal. Essa crescente oposição às ideias de Paulo Freire é uma ameaça a educação que pretende ser transformadora da realidade e particularmente ao ensino da Arte. A professora Ana Mae Barbosa (2005) que trabalhou com Paulo Freire argumenta que:

Através da Arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2005, p. 100).

Discutir questões sensíveis que afetam a sociedade, como parte do processo pedagógico de estudar, entender e discutir sobre a realidade pode provocar tomadas de posições contrárias à manutenção do *status quo*. Quando se articula o conhecimento que as visualidades aportam com a ciência e os saberes da comunidade em uma atitude cidadã, em um movimento em prol de responsabilidade, que foi o norteador da gestão dessa escola, pode-se estar dando os primeiros passos no sentido de despertar consciências amortecidas pela sedução que as imagens carregam e pelos discursos em prol da criação de legislações anacrônicas e antidemocráticas.

Essa perspectiva política ou a crítica de um contexto político a partir da Arte e de projetos de trabalho e eventos artísticos e pedagógicos tem, no Projeto Político-Pedagógico (PPP), a pretensão de empoderar os estudantes, com base na crítica da realidade, e de proporcionar aos professores uma ferramenta de trabalho poderosa que aporta resultados mais significativos e duradouros. Essa trajetória no caminho da nova educação conhece e reconhece pessoas capazes de enfrentar desafios, gente mais solidária, mais apta ao trabalho em equipe. Também encontra pessoas mais sensíveis e afetivas em seus olhares sobre o mundo que empregam a imaginação e a criatividade em suas atividades, emprestando ao outro a atenção, a preocupação e a consideração que ele merece e tem direito. Apesar das dificuldades, o que se procurou nesse processo foi enfatizar um pensamento orgânico, que se percebe como aventura, em experiência complexa de um caminhar juntos na criação e na transformação da escola.

Torna-se urgente e importante compartilhar com outros educadores e gestores a condução desses projetos de trabalho em eventos artísticos pedagógicos, como forma de multiplicar essas

práticas e dar uma significação mais crítica às visualidades que povoam o imaginário e o ideário dos estudantes. É atribuição da escola ressignificar as visualidades, a fim de contribuir para a edificação de uma sociedade mais consciente de suas limitações e responsabilidades sociais.

Além disso, o cruzamento cultural decorrente dessas novas práticas amplia o repertório dos estudantes e dos profissionais em entrelaçamentos culturais, em e entre saberes, com o conhecimento científico. Esses eventos artísticos e pedagógicos criam possibilidades de diálogos entre a arte, a cultura de massa e a cultura popular, além dos diálogos com os conhecimentos que as disciplinas curriculares aportam. Trata-se de trabalhar na fronteira de saberes e a partir do entrelaçamento das compreensões de mundo. Esse cruzamento pode ter sido construído no Centro Educacional São Francisco e seu anexo a Unidade de Internação Provisória de São Sebastião, a UIPSS, pelos estudos acadêmicos de seus profissionais e pela consideração do “*background*” dos estudantes que são influenciados, sobretudo, pela cultura de massa e pela cultura popular.

Nesses cruzamentos, o aporte de novos referenciais culturais enseja a relativização de certezas construídas a partir das mídias, da publicidade e dos referenciais comunitários. Essa fronteira (MIGNOLO, 2003; SANTIAGO, 2000) entre conhecimentos acadêmicos e saberes populares pode ser visto como espaço de intersecção cultural de tolerância, de diversidade e de construção de novas visões de mundo e para o mundo. Define-se como um ato de partilha e emancipação, na medida em que “localizam histórias, se reinventam os outros e nos reinventamos a nós próprios” (BARONE, 2000). Nesse momento, a escola pode subverter os significados pré-definidos por essa profusão de imagens que turvam nossa sensibilidade para questionar a realidade e educar, considerando as visualidades, a beleza, o caminho da criatividade e o resgate dos sentidos da própria escola. Reaprender a ver o real em vista do ideal.

Nessas narrativas e reflexões, compartilha-se com outros docentes essa forma de conduzir as práticas de ensino que fazem parte de minha biografia profissional como gestora. Procura-se também atrair outros artistas e pesquisadores, para que vejam o papel do docente de outra forma, como criadores de inovações pedagógicas e artísticas. Essa inovação na educação prevê transpor essa encruzilhada em que nos encontramos na educação reprodutora de desigualdades sociais (BOURDIEU, 1993), não sozinhos e isolados em nossas respectivas especificidades disciplinares, mas em conjunto com todas as disciplinas curriculares, além de ampliar o currículo e relacioná-lo com a vida. Consequentemente, trata-se de um olhar do profissional da disciplina Arte para além da História da Arte, que se serve dos fazeres artísticos considerando os estudos da cultura visual e as

visualidades presentes nas mídias e publicidades, em trocas de saberes e conhecimentos disponíveis para significá-los no âmbito escolar de outra maneira, com novas perspectivas que incluem a articulação dos conhecimentos, a cooperação inter, multi e transdisciplinar, bem como a reconstrução das identidades que passam a considerar a alteridade, não só dos estudantes, mas também dos docentes.

A ampliação das possibilidades e da influência da disciplina Arte - e em seu âmbito a Educação em visualidade na perspectiva dos projetos de trabalho e eventos pedagógicos e artísticos - foi experienciada por essa escola que trabalhou com desafios não só para os estudantes e professores, mas também para a gestão escolar. O foco na gestão da inovação pela educação em visualidades leva em consideração as fundamentações teóricas e práticas da arte e, dentre elas, destaca-se o trabalho pedagógico baseado em projetos ou desafios interdisciplinares, multi e transdisciplinares, conduzidos a partir de temas do cotidiano, na perspectiva artística e no resgate cultural da comunidade. Para tanto, verificou-se que as visualidades demonstram fôlego e eficácia como ferramenta motivacional em uma pedagogia que busca aulas, performances mais interativas, prazerosas e criativas. Verificou-se também o argumento constitutivo do PPP em favor das disciplinas artísticas como elemento agregador e mediador do trabalho interdisciplinar e transdisciplinar, e essa premissa encontrou respaldo na realidade.

Divulgar iniciativas que conduzem a uma mudança nas práticas pedagógicas na perspectiva de influenciar as gestões escolares e os profissionais da educação, de modo que considerem os eventos artísticos e pedagógicos como mola propulsora da transformação da escola, é mais que um ato de compartilhamento, é um ato de generosidade diante da encruzilhada em que se encontram os profissionais da educação. Infere-se que esses eventos artísticos pedagógicos contribuíram para a criação da identidade da escola (Chicão) e para a transmutação das práticas pedagógicas tradicionais de todas as disciplinas acadêmicas em outras práticas experimentais que são inovadoras, na medida em que consideram outras possibilidades de atuação. Verificou-se que as pedagogias culturais, essa forma de se considerar as práticas pedagógicas a partir da realidade dos alunos e da crítica deles a essa realidade, geraram um sentimento de pertencimento e cuidado com a escola, bairro, cidade, país, e com o planeta.

O evento artístico como evento pedagógico situa-se nesse espaço e momento de mudanças, em que "a Educação em Visualidade figura na confluência da virada da visualidade na educação com a virada pedagógica da arte" (FERNÁNDEZ, 2015, p.26), ou seja, a educação precisa considerar as

visualidades para se inserir em um novo tempo em que as visualidades dominam a vida cotidiana, com a arte se direcionando para uma interação não somente de fruição, mas também pedagógica. Nessa interseção, na qual a arte e a educação pensam práticas e teorias alternativas, também é importante considerar o entendimento de Dennis Atkinson (2011, 2012) de que o evento artístico é pedagógico, uma vez que hibridiza a poética com a prática e contamina a teoria, “espaço onde se funde a arte com a educação, como em um ‘encontro de águas’” turbulentas (FERNÁNDEZ, 2015, p.26). Nessa união conflituosa, o evento artístico e pedagógico engendra uma aprendizagem real, uma vez que retira o participante de uma situação ordinária e o situa no domínio do extraordinário, do pensar perturbador, do refletir, do que não é esperado.

A partir dessas relações com o conhecimento, criam-se eventos que permitem as rupturas com as situações correntes que nos levam a estabelecer novas conexões e questionamentos em busca por respostas. Imanol Aguirre (2011) defende que “os estudos de cultura visual devem avançar de uma pedagogia da crítica cultural a uma pedagogia da experiência” (AGUIRRE, 2011, p.70). Paulo Freire, com outras palavras, acredita numa pedagogia que é feita com o estudante, “uma ação que parta da compreensão crítica do seu dia a dia, da sua cotidianidade [...] da própria apreensão por elas dos instrumentos de resistência” (FREIRE, BETTO, KOTSCHO, 1986, p. 73). Não são mais abordagens puramente metodológicas, mas abordagens que situam a política na educação; são desafios que se concretizam no agora e que não têm precedentes, nem prescrições. Assim, os velhos problemas da educação em arte se abrem para a construção coletiva, para o diálogo interdisciplinar — quiçá transdisciplinar — envolvendo a prática, a teoria e também a poética. Entre as finalidades da educação em visualidades está a preocupação de democratização cultural, a humanização das relações educacionais e a relação experimental com o conhecimento.

Não interessa simplesmente criar eventos somente artísticos, uma vez que “a arte há muito deixou de ser a mais importante expressão visual de identidade cultural” (RAMPLEY, 2005, p.1), mas refletir sobre o poder das imagens no/do cotidiano, uma iniciativa que envolve a pedagogia, a crítica e o conhecimento integrado. O evento artístico, que é pedagógico, trata de problemas que se estabelecem nas relações entre a arte, cultura e conhecimento; entre o saber da arte e da cultura e o saber sobre a arte e sobre a cultura; entre o produto cultural ou artístico e o sistema da história da arte; entre a produção artística e cultural e os modelos de ensino artístico.

Nesses eventos, é possível expor uma estética singular e periférica e busca-se, a partir disso, a ressignificação dessas visualidades marginalizadas por uma cultura hegemônica acomodada, na qual

é possível perceber a falha em problematizações envolvendo a realidade. A consideração da cultura de massa e popular excluídas do sistema da arte tem, nesse espaço, uma possibilidade de voz ativa. Há de se observar, entretanto, que, no momento em que essas culturas são incorporadas pelo sistema da arte, elas perdem sua potência original e se apresentam desfiguradas e dissociadas do contexto de crítica e transgressão em que originalmente se inserem.

A/r/tografia

A arte, contudo, associada às manifestações do EU, às experiências pessoais que extraem da realidade uma aventura própria e à singularidade das narrativas, esteve afastada das investigações e pesquisas científicas embasadas em uma "ilusão de racionalidade" (ONFRAY, 2006, p.79). Essa lacuna epistêmica passa a ser considerada e novas formas de apreensão da realidade se apresentam nas Investigações Baseadas em Artes (IBA); nas Investigações Educacionais Baseadas em Artes (IEBA), uma denominação espanhola; em Pesquisas Baseadas em Artes (PBA); e nas Pesquisas Educacionais Baseadas em Artes (PEBA), denominação americana e canadense.

Entre as novas abordagens para as práticas investigativas está a A/r/tografia, originalmente concebida por pesquisadores americanos e canadenses (IRWIN, SPRINGAY, GOUZOUAZIS, SINNER et al, 2013). *A/r/tography* é uma metáfora para o *artist/ researcher/ teacher* (ou artista/pesquisador/ professor) e *graphy* (escrita), uma nova forma emergente de pesquisar nas Ciências Humanas, onde textos e imagens se complementam e onde os diálogos se estabelecem sem hierarquizações. Espaço onde as imagens podem ser protagonistas de uma narrativa e não meras ilustrações. Essa abordagem possibilita a inclusão de um discurso sensível — associado à racionalidade necessária ao trabalho acadêmico —, mas também pode ensejar uma nova abordagem ao trabalho escolar. Se dissociada do contexto acadêmico na qual se insere, também pode ser trabalhada na escola como metodologia pedagógica. Seus fundamentos (*poiesis, theoria e práxis*) podem ser adotados na escola de modo a inserir a poética nas práticas pedagógicas articuladas às suas teorias ou às pesquisas. Dessa forma, esses conceitos teóricos fusionados revelam um evento pedagógico que ganha força como evento artístico. A articulação desses conceitos com os relatos, narrativas e registros visuais em eventos artísticos e práticas pedagógicas pretende instrumentalizar os profissionais da educação para a consideração mais embasada de novas formas de proceder que se contrapõem aos procedimentos tradicionais em uma análise crítica.

Além disso, os dados visuais e textuais se apresentam em diálogo e não mais como apêndices presentes em grande parte das investigações acadêmicas. Dessa forma, os dados visuais e textuais, quando articulados, também possibilitam um diálogo mais rico de significação na escola. Trata-se de um casamento exitoso entre o fazer arte em pesquisa para saber mais sobre algo que se deseja conhecer. Rita Irwin (2013) define a Pesquisa Educacional Baseada em Arte como "uma forma de investigação que aumenta a nossa compreensão das atividades humanas através dos meios artísticos, um encontro constituído através de compreensões, experiências e representações artísticas e textuais" (IRWIN, 2013, pag. 28). Abrange as práticas do "artista (músico, poeta, dançarino etc.), do educador (professor/aluno) e do pesquisador (investigador)" (SINNER *et al.*, 2006, 2014). A a/r/tografia permite que a arte seja protagonista na construção do conhecimento.

Dissociada de seu contexto originalmente acadêmico, os conceitos que definem essa metodologia de pesquisa, que propõe associações da poética com a teoria e a prática, podem se tornar os condutores das articulações interdisciplinares nas escolas entre as áreas de conhecimento. Por exemplo: para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico partindo do tema a cidade, é possível dar início ao trabalho considerando as representações desse tema presentes na mídia e estabelecer uma crítica a esse olhar direcionado à promoção do turismo, por exemplo, a fim de entender a *pólis* enquanto formação da aglomeração urbana com diversas representações possíveis ou como espaço de organização democrática de tomada de decisões sobre o viver em coletividade (esses conceitos teóricos se materializam em práticas de projetos arquitetônicos ou reconfigurações do espaço urbanístico, instalações, maquetes, em filmes). Quando se introduz a poética nesses diálogos — entre prática e teoria —, considera-se também as relações afetivas comunitárias que a cidade promove, a cultura que se cria, a beleza das criações artísticas em intervenções urbanas que sensibilizam, que afetam e que transformam essa realidade.

Apesar de já existirem no Brasil trabalhos acadêmicos que consideram a construção do conhecimento a partir de processos de criação artística, de métodos de investigações situados na prática criativa, ainda há uma resistência por parte da comunidade científica a essas novas abordagens, afinal, a escrita é o que sempre definiu o conhecimento científico. As críticas a essas abordagens se relacionam à diversidade dos procedimentos metodológicos de pesquisas, o que impede a normatização e o estabelecimento de critérios acadêmicos para direcionar as práticas investigativas. Também se critica o fato de as pesquisas direcionarem seu olhar para o particular, para a percepção individual subjetiva e pouco confiável, assim como também é problemática a polissemia das imagens.

A inconsistência dessas críticas se torna perceptível quando desconsideram o indivíduo que não está sujeitado a uma função social, visto que este não merece crédito enquanto pessoa sensível que atua de forma orgânica, afetiva, e, quiçá, poética. Essa análise racional e modernista dos processos a/r/tográficos advém sobretudo da "desconsideração, descrédito, desdém, todos os meios são bons contanto que evitemos o sujeito" (ONFRAY, 2006, p. 102). Atualmente, essa questão é mais ampla, pois o foco no indivíduo trata mais do NÓS e do EU e/em nós.

As práticas em curso ampliam ainda mais as discussões de diversas áreas de conhecimento em fronteiras fluidas que incluem, por exemplo, a fotobiografia: a sua grafia e a fotografia de si como verdade (não a verdade da realidade, mas a sua representação em posicionamentos diferentes na arte contemporânea). A polissemia, propriedade de haver vários sentidos em uma imagem, está posta e "o discurso sobre a obra de arte como significante de significados de número indefinido pode ser retomada: a unicidade da definição é substituída pela pluralidade da estética" (SOULAGES, 1992, p.96-97). Trata-se, portanto, de partir da imagem autofotográfica em direção à imagem linguística, à poética da palavra que recria uma obra com potência ao quadrado, a partir da imagem fotográfica e suas relações. A fotonovela em âmbito escolar e "a fotoliteratura são, atualmente, uma necessidade, para artistas e teóricos [...]" (*idem*, p. 97). Eu incluiria também para professores, "[...]As engrenagens desse problema são inicialmente estéticos, mas se revelam também existenciais, culturais e analíticos" (SOULAGES, 1992, p. 98).

A modernidade e a lógica da objetividade racional ainda desconsideram a subjetividade e os significados múltiplos das imagens. Esse enfoque da construção de conhecimento a partir da estética e das visualidades ainda é discriminado em virtude do "estatuto periférico das imagens [...] e modos excêntricos de fazer ciência" (VASCONCELLOS, 2015, p. 123). Sair do centro e da zona de conforto é premissa básica para a edificação de novas práticas e teorias. O ovo ou a galinha, o que vem primeiro? Pouco importa. O que não se pode negligenciar é o poder das imagens no cotidiano nos modos como nos relacionamos com elas e construímos significados a partir delas.

Para Soulages (2015), quando compreendemos que não estamos diante de um sistema fechado, que não é necessário ter medo de transformar o sistema mecânico em algo vivo, em relações de estratégias poéticas de pesquisa e investigação e de outras formas de produção de sentido em processos colaborativos, está-se caminhando na direção de novas perspectivas para pensar em/e sobre visualidades/artes. Pesquisar as imagens para pensar a imagem. É importante guardar a utopia dos dezoito anos e aspirar a um futuro sempre melhor, ao invés de trabalhar dentro de fronteiras protetoras

que nos impedem de estar com os outros. O drama contemporâneo é o fato de que é preciso sair da caixa para criar. O carneiro não entende o rebanho.

Ao sair da caixa de conhecimentos específicos e buscar um olhar em perspectiva e relacional, percebe-se que, a partir do convívio estético de sentir e vivenciar sua potência de construção cultural, de reflexão sobre a realidade e de transcendência dessa realidade, é possível encontrar alternativas para os moldes tradicionais presentes na educação. Para tanto, em sua clara intencionalidade de crítica e transformação social, insere-se, no universo acadêmico ou escolar, os conceitos que definem a *a/r/tografia*, não somente como metodologia de investigação que fusiona a *poiesis*, *theoria* e *práxis*, mas também como diálogo entre conceitos que encontram a emancipação das pessoas. Propõe-se, a partir dessa reflexão, uma estética que utilize sua potência transformadora da realidade, que dialogue com a teoria, que fundamente a reflexão, que realize a vontade dos atores em prática na cena política educacional.

A Educação em Visualidades considera essa tensão entre prática, estética e teoria e tira proveito desse dissenso para fusionar esses conceitos, considerando o aspecto voluntário e autônomo da intencionalidade dos artistas e professores, a fim de utilizar a *poiesis* em contexto educacional ou nas redes, com vistas à transformação da própria educação. A escola e as universidades não são mais diretamente as únicas responsáveis pela formação dos estudantes, professores e artistas, se forem consideradas as mudanças que o advento da autogestão do conhecimento nas redes e a difusão de trabalhos de todas as áreas do conhecimento, incluindo os trabalhos artísticos e visualidades aos quais têm-se acesso. Como significamos essas imagens? Como as articulamos com outras imagens e textos, que já nos são significativos? Como nos posicionamos diante delas?

A cultura contemporânea está dominada pelas imagens, sendo assim, o cerne do problema cultural é o olhar acrítico sobre essas visualidades. Situados na contemporaneidade, entre a virada da visualidade na educação e a virada pedagógica na arte e nos Estudos Culturais, alguns teóricos, como Mitchell (1995, 2005); Hernández (1998); Guattari (1996); Bishop (2006, 2012); Atkinson (2008); Mirzoeff (2009); Bourriaud (2009); Rancière (2009); Fernández (2015); entre outros, se dedicam a estudar os efeitos que as culturas das imagens nos aportam, como nos afetam e como as novas abordagens dos métodos visuais extrapolam as fronteiras disciplinares e permitem um diálogo entre a *poiesis*, *práxis* e *theoria*, (IRWIN, 2013, SINNER; LEGGO; GOUZOUAISIS; GRAUER; 2006), entre a educação da arte nas escolas e nas demais disciplinas curriculares.

Além desses pesquisadores, outros estudiosos, como Trend (1992); Cahan e Kocur (1996); Weiner (2001); Giroux (2005, 2012), defendem a prática educativa como uma possibilidade de produção cultural, ou a criação de representações relacionadas ao desejo, tecnologia, potência e linguagem, que dialogam com o cotidiano em meio a produtos e manifestações da cultura visual. Considerar esses pontos de vista torna-se cada vez mais relevante quando se pretende influir nesse contexto, por meio de práticas de Pedagogia Cultural que se servem da beleza e da crítica social para engrossar as fileiras dos enfeitiçados pelas novas possibilidades educacionais.

Fernández, (2015) define a Pedagogia Cultural como uma prática que vislumbra uma mudança das pessoas envolvidas no processo educativo ao associar conhecimento e poder, enfatizando a cultura como possibilidade de diálogo entre a teoria e a prática pedagógica. Situada na intersecção dos Estudos Culturais, de Richard Hoggart e Stuart Hall, com a Pedagogia Crítica de Paulo Freire, e sua "Pedagogia do Oprimido", a Pedagogia Cultural tem sua gênese nessa relação arquitetada por Giroux (WEINER, 2001) e repercutiu de forma definitiva nos Estados Unidos e no Canadá na década de 70. Essa prática se desenha na utilização da cultura que permite discussões relacionadas à identidade em crise nos espaços de construção do conhecimento; à questão ética que se coloca associada à ecologia, à necessidade de construção da justiça e paz social; às visualidades manipuladas pelas mídias; à dominação política e econômica; às relações de colonialismo cultural e econômico; ao misticismo crescente; à alteridade e às diferenças; ao advento das novas tecnologias da informação e comunicação.

Abreu considera que "as transformações sociais e seus efeitos, principalmente nos entornos urbanos, precisam ser analisados em profundidade, uma vez que essa dinâmica modifica a visão sobre os sujeitos e gera novos sentimentos de identidade, sempre em trânsito, nos relacionamentos sociais" (ABREU, 2010, p.199). Essas questões, mais próximas do novo paradigma que se anuncia, apoiam-se nos Estudos da Cultura Visual, na Teoria Queer, nos estudos feministas e pós-coloniais.

Apesar do evidente enfoque político da Pedagogia Cultural, discute-se atualmente a existência de uma tensão entre política e estética, entre estética e ética nas representações visuais e nas teorias sobre a "emancipação do pensamento dominado" (RANCIÈRE, 2002; RODRIGUEZ, 2008). O "paradigma estético" (MAFFESOLI, 2014, p. 17) é entendido mais como vivência, em sentir-se em comum, o que significa que o EU — enquanto unidade política — perde identidade, uma vez que a pessoa se constrói a partir de sua relação com o outro, estado que Gilbert Durant chamou de "potência de impessoalidade" (DURANT, 1982, p. 207-219). Nesse sentido, na crescente organização social

por agrupamentos formados por interesses e afetos comuns, que Michel Maffesoli (2014) chama de tribalismo contemporâneo, a ênfase é posta naquilo que une muito mais do que naquilo que separa, ou seja, o que favorece um enlace sentimental com o que é coletivo e perceptível, sobretudo nas redes sociais e agrupamentos religiosos. A identidade passa a ter "contornos indefinidos: sexo, a aparência, os modos de vida, até mesmo a ideologia são cada vez mais qualificadas em termos ("trans"... , "meta"...) que ultrapassam a lógica identitária e/ou binária" (MAFFESOLI, 2014, p.19), isto é, o social racional dá espaço à socialidade que se constrói a partir da empatia e da coletividade.

Assim, o lugar do espectador passivo, solitário, do corpo ausente e silenciado começa a ser repensado nas universidades e nas práticas educacionais nas salas de aula. Na educação, o trabalho colaborativo, a interação a partir de interesses comuns já são utilizados, mas o foco das práticas pedagógicas sobre esses aspectos é novo e carece ainda da disseminação de práticas exitosas, sobretudo da necessidade de um fazer interativo que gere resultados perceptíveis e radicalmente mais performáticos que as práticas em vigor. Maffesoli, considera que "a estética do "nós" é um misto de indiferença e de energia pontual" (MAFFESOLI, 2014, p. 21), uma vez que não existe uma adesão plena, que só ocorre quando existe uma demanda que envolve interesses individuais. Para [re]situar essa argumentação, será no grupo que a indiferença relacionada à educação tradicional se situa e, nesse mesmo grupo e a partir dele, uma outra energia pontual de insatisfação pode ser canalizada para a utilização da imaginação, da criação, da realização de eventos artísticos e pedagógicos que sensibilizem e envolvam as pessoas em "grupos criativos" (DE MASSI, 2000). Para subverter uma escolarização ultrapassada pelo seu próprio tempo, considerar a proposição de Vidiella (2015, p.29) parece pertinente e oportuna.

Segundo Britzman (2002), aprender significa, também, desaprender a normalidade que, durante anos de escolarização tradicional, acabou por formar uma inércia de atos de instrução, disciplinas, *scripts* culturais internalizados e poucas práticas (performances) de atuação [...] poderíamos dizer, perverter (melhor que subverter) o docente: atos indecentes para uma teoria docente; atos indecentes para uma teoria (in)decente (VIDIELLA, 2015, p.29).

A teoria (in)decente que propõe Vidiella está em construção, em experimentação com os novos paradigmas que despontam na educação. Os observadores, estudantes ou acadêmicos têm corpos, afetos e não podem mais ser definidos como consumidores de textos e imagens, como receptáculos acrílicos de aulas, mas como produtores de visualidades ativos, a partir de reflexões provenientes não mais do domínio do textual sobre o visual, mas de hibridação ou em processo de "mistura", de junção de diferentes matrizes culturais. Segundo Michel Onfray (2006), "não à escola, à universidade, ao

lugar fechado, mas sim ao teatro aberto do mundo e sua vida cotidiana"(ONFRAY, 2006, p. 96). As imagens do mundo só existem a partir de suas apropriações e significações, uma vez que passam a ser construídas e reconstruídas pelos próprios usuários dessas visualidades. Boaventura Santos alerta para "os novos modos de dominação política, baseados não só na coerção, mas também na integração cultural e ideológica" (SANTOS, 2000, p. 358). Ficar atento ao uso das imagens e às interpretações textuais que as acompanham, ressignificando-as de forma crítica no espaço escolar, significa utilizar a palavra para ressignificar imagens, possibilitar trocas, comunicar ideias, formular e não separar. Em seu manifesto hedonista, Onfray defende a palavra como instrumento prático:

A teoria propõe uma prática, ela visa uma prática. Fora disso, ela não tem nenhuma razão de ser. Em uma lógica nominalista, as palavras servem de maneira utilitária e não são nada além de instrumentos práticos. Não à religião do verbo... (ONFRAY, 2006, p. 96, tradução livre da autora).

Além da atenção que se deve ter em relação à primazia do verbo sobre a prática, como descreve Onfray (primazia do texto sobre as imagens), outro cuidado que se deve ter é com o formato acadêmico das explicações "que torna o professor em conhecedor dos saberes totalizantes e, ao mesmo tempo, em um reproduzidor de mecanismos disciplinares mediante a ritualização da palavra" (CONTE e PEREIRA, 2013, p. 99). Essas práticas podem ser desconstruídas, uma vez que as imagens de obras artísticas e de visualidades do cotidiano conduzem as discussões, nas quais o professor é mediador, quem concede a palavra e é o formulador de questões. Dessa forma, a plateia participa, não se porta mais como receptáculo mudo de informações. Nesse contexto, também é possível elaborar críticas às imagens, intervir, se posicionar, compartilhar ou criar outras visualidades.

O ideal, para a Educação em visualidades, que nem sempre é possível diante das limitações da realidade, seria que, nessas explicações habituais feitas em salas de aula, também ocorresse a interação de vários professores, com ideias opostas e de diversas áreas do conhecimento, compondo a mesa principal, conversando entre si e com a plateia, respondendo às perguntas formuladas a partir das imagens. Ademais, é importante que esses docentes formulem questões para serem respondidas pelos participantes do evento artístico pedagógico. Essas práticas já acontecem com determinada frequência no (Chicão) — Centro Educacional São Francisco; ocorreram também na ocasião do Seminário Métodos Visuais e Culturas das Imagens, promovido pelo PPG-Arte da Universidade de Brasília. Dessa forma, invertem-se os papéis socialmente determinados e trocam-se as percepções e as análises sobre imagens, conceitos, críticas e sensações.

Essas trocas artísticas e de conhecimentos que abordaram questões sensíveis, como as tensões entre política e estética, as mudanças no campo da cultura, dos valores e da ética, são proposições em construção, em vias de vir a ser, de tornar-se realidade, ou que acontecem de forma pontual em alguns eventos escolares e acadêmicos, sem que os docentes se sintam ainda confortáveis com a proposta, uma vez que o inusitado, o não previsto pode ocorrer, ou ainda pior, que se tenha de admitir publicamente que não se sabe. Mesmo inseguro, apesar do desconforto (ou do conforto da ignorância), ultrapassar nossos próprios limites é um desafio porque somos feitos de histórias e nos construímos em narrativas de êxitos e superação de dificuldades.

Além disso, mesmo que a linguagem escrita tenha sido enfatizada na educação até então, as imagens — da mesma forma que o texto — também têm o poder e a potência de um discurso, algumas vezes afetando a própria sensibilidade. Segundo Rancière “as palavras não estão no lugar das imagens” (RANCIÈRE, 2014, p. 95), ou seja, elas não competem entre si, mas são complementares. As imagens podem, portanto, conduzir as palavras e vice-versa, em uma explanação. Da mesma forma, as histórias narradas a partir das imagens criadas ou apropriadas, entremeadas de textos construídos pelos estudantes, são manifestações legítimas de (re)significação, reação e resistência contra os procedimentos pedagógicos padronizados. A hegemonia da palavra escrita, predominante nas instituições educacionais, pode também ser (re)situada em diálogos com as imagens quando são consideradas as visualidades da vida cotidiana e a arte.

Dessa maneira, a a/r/tografia é entendida como mais do que uma metodologia de investigação, mas como sinalizadora de uma metodologia de trabalho na educação em visualidades, a partir da disciplina Arte. Nesse contexto, a fusão das visualidades com a pesquisa e a prática pode ser, ou já é, norteadora de alguns projetos de aprendizagem. Essas visualidades produzidas podem se tornar *poiesis* eventualmente, mas a intenção é subverter a lógica dominante de que existe uma arte referendada pelo mercado e que só essa merece o interesse da educação das artes visuais.

Essa abordagem historicista e colonialista está impressa em muitos livros didáticos destinados à educação das artes visuais (GOMBRICH, 1993; HAUSER, 1995; PROENÇA, 2001) e, infelizmente, ainda está presente nas práticas de muitos arte/educadores da Educação Básica. De forma ainda tímida, algumas publicações (UTUARI e al, 2013; FRENDA, 2013), em concorrência pública proposta pela MEC para a inclusão da arte no Programa Nacional do Livro Didático, a partir de 2013, passaram a considerar imagens da cultura visual. Isso ainda não significa, entretanto,

trabalhar a partir das visualidades que as pessoas carregam consigo, a fim de estabelecer um diálogo crítico com outras disciplinas curriculares e, por fim, se chegar à arte.

A poética intrometida na Educação

Essa racionalidade interdisciplinar não se restringe às quatro disciplinas que atualmente são priorizadas no estudo da arte: a estética, a história, a crítica e a produção artística. Elas, de fato, conferiram um reconhecimento similar ao das outras matérias do currículo à Arte, mas, de forma ampliada, a disciplina arte na educação "é por si mesma transdisciplinar" (ABREU, 2010, p. 194) e precisa dialogar com todas as disciplinas curriculares, para que se possa compreender de forma mais crítica a cultura visual. Trata-se, então, de promover um ensino da arte com finalidade de influir nas mudanças sociais e culturais, de considerar a ecologia, de criar um conhecimento mestiço e relacionar a disciplina arte com o restante do currículo.

Outra questão importante a ser considerada está relacionada à argumentação de que a poética não pode ter uma utilidade prática e, se caso isso ocorra, deixa de existir como tal. Jagodzinski (2013) chega a sugerir que se busque uma arte não representacional, que não a signifique. Como criar imagens não contaminadas de humanidade? A percepção de mundo que compõe as individualidades de artistas, estudantes, professores, investigadores não podem ser isolados no ato da criação. Se não é possível uma neutralidade do agente em relação à realidade, como o artefato, a visualidade por ele criada poderia ser isenta, não interpretar, não se posicionar e não julgar a realidade? Até mesmo a abstração é recriação da realidade. Se o produto artístico se desvincula do artista após a criação, então qual seria o problema de sua visão de mundo estar impressa ou visível no produto? Por que a apropriação dos processos artísticos em contexto escolar não poderia sugerir, significar a transformação ou a crítica da realidade? Quais seriam as consequências dessa prescrição de uso, senão a alienação das subjetividades individuais e das percepções de mundo?

Apesar das contingências, toda a produção educacional pode tornar-se processo de um tornar-se indivíduo e, eventualmente, processo de criação poética na escola como outra possibilidade de prática, a partir da Cultura Visual que precisa ser considerada. Mesmo que essas produções não se tornem arte e nem enfatizem um pertencimento ao grupo, elas são processos dignos de vivências e experiências artísticas, possibilidades de recriação de histórias de si mesmo e de nossa relação com o mundo e com a alteridade. Abreu pondera que:

Os sujeitos não têm uma só identidade, mas sim, múltiplos referentes de identidade que se entrelaçam. A identidade não é algo inato, ao contrário, se constrói a partir de

vários aspectos no qual se desenvolvem as experiências pessoais, como os contextos e os intercâmbios, os territórios de interação social e mediação, a capacidade de reinventar-se, os costumes e as normas sociais (ABREU, 2010, p. 194).

Considerar essas identidades mutantes que se reinventam permanentemente é a tônica de um outro olhar sobre os sujeitos, que não estão mais sujeitados a uma única percepção de si ou do mundo, mas que consideram a mudança a partir do outro. Isso significa rever conceitos arraigados e transmutá-los na educação. A inconformidade frente aos valores instituídos pode ser percebida ou sentida. As velhas e novas proposições e práticas pedagógicas estão longe, entretanto, de caminhar na direção de um consenso entre os profissionais, preponderando ainda o confronto. Ainda é minoritária a parcela de teóricos que não se inserem na polêmica, por vezes embate, entre aqueles que sustentam a abordagem triangular e aqueles que defendem as novas abordagens da educação em visualidades. Hernández (2015) em entrevista ao quadro Polêmica de maio e junho, da Revista Arte na Escola situa a questão da seguinte forma:

Aprendi com Bruno Lattour que enfrentar perspectivas científicas esconde, na realidade, uma armadilha estratégica: enquanto se reafirma a existência de um foco através da negação de uma tendência anterior ou se defende a superação do que essa posição representava, o que se pretende, de fato, é reconhecer que ‘o novo’ emerge e acontece, porque aquilo que se rejeita, em algum momento, existiu (HERNÁNDEZ, 2015).

Verifica-se que a importância dessa discussão não é tanto a substituição de uma tendência de trabalho por outra, mas, trabalhar com as visualidades do cotidiano e, a partir delas, não excluir trabalhar com as imagens oficiais da arte. Estamos falando de um diálogo e não de uma exclusão de conteúdos curriculares. Rita Irwin (2013) sustenta que não se trata disso ou daquilo, mas disso e daquilo em diálogos e hibridações:

Artistas entendem o poder da imagem, do som, da performance da palavra, não separados ou ilustrativos um dos outros, mas interligados para produzir significados adicionais. [...] Assim, usar arte e texto, prática e teoria, permite a interligação, uma forma de conversação relacional. (IRWIN, 2013, p.29-30).

Trata-se, sobretudo, de escolhas pedagógicas e metodológicas considerando-se determinado contexto. Claro que quando se opta ou se enfatiza uma abordagem, perde-se de vista a outra que já se encontra adicionada, fusionada e incluída na nova. É claro que trabalhar em outra perspectiva que não conta com uma prescrição exige um maior esforço do docente, porque são necessários mais planejamento pedagógico e diálogo com outras áreas do conhecimento.

Alguns educadores têm abordado o currículo fundamentado no cotidiano. Paulo Freire ainda é nossa referência maior. Em sua abordagem que propõe diálogos, é possível associar as visualidades do cotidiano com a História da Arte, com a Arte contemporânea, com a Sociologia, a Filosofia, a Geografia e a História Geral. Da mesma forma, com a Ciência e a Tecnologia, a fim de instrumentalizar os estudantes que almejam o acesso à Educação Superior, com significações visuais e textuais dialógicas. Queremos que as visualidades facilitem a crítica e a abordagem de conceitos de forma mais compreensível e transparente, principalmente aqueles do Ensino Médio. Essa nova perspectiva pedagógica da Arte/Educação Contemporânea pode se realizar na utilização de projetos/desafios em trabalhos que considerem as visualidades, o que demanda aos profissionais da educação uma certa ousadia, coragem mesmo, para se lançar no desconhecido. Dá medo, gera insegurança, mas é muito mais gratificante. Ainda mais quando se percebe que a sua atuação quebra os muros da escola e pode transformar o contexto da educação, quiçá da comunidade em que estamos inseridos.

A Educação em visualidades, conduzida pela disciplina Arte, pode ser a protagonista das mudanças que a Educação demanda, bastando apenas trabalhar o Ensino das Artes com maiores ambições. São inseridas nessa abordagem, as práticas pedagógicas inovadoras que algumas escolas já apresentam, uma vez que consideram a Pedagogia Crítica e Cultural em consonância com as perspectivas que apontam as mudanças de paradigmas. Vivemos nesse momento de mudanças, mas não devemos temê-las, encarando com coragem e acreditando que o nosso trabalho pode mudar a realidade, com pequenas práticas cotidianas que possibilitem aos estudantes considerar as imagens como complementares e auxiliares dos processos de inferências textuais.

É importante considerar outras possibilidades sociais, culturais, econômicas ou políticas. Nosso olhar em relação ao mundo não pode estar acomodado, conformado com as injustiças, desigualdades e arbitrariedades que constatamos. No que se refere à educação, principalmente, é possível observar, verificar e inferir que não estamos satisfeitos com os resultados até então obtidos: não é mais possível nos conformarmos com a função da escola estar atrelada à reprodução cultural e à conservação social promovida nesse âmbito (BOURDIEU; PASSERON, 1964). Entretanto, vai-se levando. Tentamos nos convencer de que não existem outras possibilidades. São desconsideradas a prostração, a indiferença, a falta de motivação, a indolência ou talvez a incompetência relativa à criação de outros modelos, processos e práticas para propor a utilização de outros enfoques menos racionais e mais

emocionais, sensíveis e poéticos. Paulo Freire (1986, p. 9) atribui essa acomodação que verificamos "ao peso de um passado profundamente autoritário", que se reflete na educação que mantemos:

Segundo a qual o que sabe mais, o que tem um certo tipo de saber considerado exato, rigoroso, pensa que só ele sabe. E que os outros, a quem ele quer falar, são exatamente aqueles que, não sabendo, precisam escutá-lo para aprender. E, se é assim, então, cabe a quem sabe determinar o que deve ser dito para que o outro saiba" (FREIRE; BETTO; KOTSCHO, 1986, p. 9).

Esses posicionamentos revelam posturas elitistas que procuram tornar opaca e obscura a realidade e ainda desconsideram o diálogo e o contexto em que se inserem os estudantes, o da cultura de massa e midiática que manipula o desejo dos estudantes e conseqüentemente suas escolhas. Minha experiência como gestora escolar por 7 anos me permitiu constatar que os educadores, enquanto isso, preocupam-se com descrições de conceitos, utilização de técnicas, contextos culturais e históricos, enquanto o que se deve considerar é a articulação de outros objetivos pedagógicos mais críticos dessa realidade e mais consonantes com a dramaticidade da vida. Além disso, nas periferias, onde a educação popular se insere, existem formas diferentes de se pensar e de se expressar; então, antes de ensinar, é importante aprender com a comunidade: "[...]pensar a prática de hoje não é apenas um caminho eficiente para melhorar a prática de amanhã, mas também a forma eficaz de aprender a pensar certo" (FREIRE; BETTO; KOTSCHO. 1986, p. 9).

Um dos temores de um trabalho nessa perspectiva advém de uma associação da prática à poética em contexto desterritorializado de sua origem, como, por exemplo, no capitalismo corporativo e em modulações educacionais corporativas que produzem pessoas com habilidades flexíveis para o mercado (GREGORIOU, 2008, p. 102). Umberto Eco analisou que a cultura de massa é utilizada por grupos econômicos que visam ao lucro, que "é produzida por executores especialistas"; enquanto que "a atitude dos homens de cultura é o protesto e a reserva" (ECO, 2015, p. 50). Essa paralisia não fomenta "a crítica cultural como uma força construtiva" (FREEDMAN, 2006, p. 30) que possibilita às pessoas refletir, emitir opiniões e julgamentos acerca dessa mesma cultura de massa que as envolve e entorpece.

Teme-se "a natureza emocional, intuitiva, irreflexiva de uma comunicação pela imagem" (ECO, 2015, p. 363). Deve-se temê-las de fato, pois as imagens simbólicas, universais e patéticas já estão sendo utilizadas com finalidades diversas que não as educativas. Se os educadores renunciarem a sua responsabilidade de realizar/mediar uma crítica dessas imagens, que são ferramentas de grupos políticos, econômicos, religiosos e corporativos, estaremos vendo os futuros cidadãos à mercê dessas imagens, sendo presas fáceis da cultura do entretenimento. De acordo com Eco:

Uma educação através das imagens tem sido típica de toda sociedade absolutista e paternalista: do antigo Egito à Idade Média. A imagem é o resumo visível e indiscutível de uma série de conclusões a que se chegou através da elaboração cultural; e a elaboração cultural que se vale da palavra transmitida por escrito é apanágio da elite dirigente, ao passo que a imagem final é construída para a massa submetida (ECO, 2015, p. 363).

Para que as massas não sejam submetidas às intenções econômicas e políticas, a educação em visualidades se apresenta para que "as imagens e objetos da cultura visual que se vê constantemente e que se interpretam instantaneamente" (FREEDMAN, 2006, p. 27) possam sofrer a mediação de práticas pedagógicas e de discursos textuais que formam um novo conhecimento, sobretudo a consciência de habitamos um espaço de dominação e submissão.

Nas críticas às práticas pedagógicas, que consideram as visualidades e as ressignificam em contexto escolar, e nas críticas às Pesquisas Educacionais Baseadas em Arte, associadas à *poiesis* em contexto acadêmico, existe a ênfase na ameaça da autorreferência e da subjetividade. Ao se desviar da impessoalidade do discurso orientado para valores de natureza espiritual, erótica e sentimental (no qual, segundo as críticas, se nega a desumanidade), na verdade, nega-se ou questiona-se a inserção da poética na educação e nas pesquisas. "Pensa-se a ação do artista como reformuladora da natureza humana" (JAGODZINKY; WALLIN, 2013, p. 89), entretanto, a ação da arte, sobretudo do objeto artístico, sobre o observador é imprevisível. Essas críticas desconsideram a questão da estética reterritorializada em contexto acadêmico e escolar, o que remete à questão da potência da educação e à necessidade de uma vontade política de utilização da poética artística e cultural para a sua transformação. A partir da busca de definições de estética, potência/política e educação que considerem os aspectos dialógicos entre esses conceitos, encontra-se a inserção das visualidades na educação articulada às novas perspectivas pedagógicas para a arte. Berté e Tourinho reforçam:

Esta perspectiva diz respeito à construção de uma prática educativa que possibilite a transformação de condições ideológicas em práticas socioculturais de empoderamento, habilitando os sujeitos a intervirem na sua formação se reconhecendo e se dando conta dos modos como investem afetos e experimentam relações prazerosas com imagens, corpos, movimentos e artefatos culturais (BERTÉ; TOURINHO, 2014, p. 94).

Portanto, como bem identificaram os autores, trata-se de uma redefinição do conceito de educação, considerando a intervenção do estudante em sua própria formação, na qual a reflexão crítica induz ao posicionamento independente de seus atores. A educação que considera a cultura visual, elabora questões e estabelece diálogos entre conceitos e imagens, permitindo que os estudantes

cheguem as suas próprias conclusões. Instrumento potente que estimula uma compreensão facilitada, associações e inferências criadas pela formulação de novas questões.

A partir da pedagogia cultural e da consideração da estética no contexto educacional, começa-se a vislumbrar a transformação dos estudantes e da própria educação. Ocorre, nesse momento, um rasgo na trama maleável da Educação das Artes Visuais, que passa a ser entendida de forma mais ampla como Educação em Visualidades. Esse fato é positivo, pode ser criativo, mas é conflituoso e prenuncia uma adequação à nova realidade que desponta como mudança paradigmática nesse campo de conhecimento. A poética em contexto escolar e a pedagogia em hibridação com a arte aparecem nessa seara como dissenso, como uma reviravolta e uma mudança paradigmática em curso, como "a virada pedagógica na arte e a da visualidade na educação" (FERNÁNDEZ, 2015, p.26).

Cerzir e recompor a trama do texto com imagens, com outro texto causam dor, dão pena e dão trabalho. Sobrepor outra bordadura à antiga já perfurada, castigada pelo uso, o texto anterior colonialista, do olhar dominado, dá espaço ao bordado criativo que desponta, que extrapola a fronteira do rasgo. O rasgo faz parte do uso, do desuso, do tempo, e da vontade de intervir na trama. A bordadura é quase um texto que se sobrepõe à trama, ao drama, e a refaz de outra forma, com a forma do vem e vai; passa para um lado e para o outro; entra e sai, flexível. Para pensar o drama da trama frágil vulnerável ao rasgo é preciso, pois, refazer a trama, sem drama.

Referências

ABREU, Carla Luzia. **Géneros y sexualidades no heteronormativas en las redes sociales digitales**. Barcelona: Biblioteca Fragmentada. (Tesis doctoral, 2010. Universitat de Barcelona). Disponível em: <http://www.bibliotecafragmentada.org/generos-y-sexualidades-no-heteronormativas-en-las-redes-sociales-digitales/> Acesso em: 2 de novembro de 2016.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2008

BERTÉ, Odailso; TOURINHO, Irene. Entre madonas virgens e eróticas: corpo, imagem e afetos como investimentos das Pedagogias Culturais. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs.) **Pedagogias Culturais**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014.

BISHOP, Claire. (Org.). **Participation**. Cambrigde: MIT Press, Whitechapel Ventures, 2006.

BISHOP, Claire. **Artificial Hell: participatory art and the politics of spectatorship**. (ebook) London: Verso, 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **La Reproduccion: Elementos para una teoria del sistema de la enseñanza**. Barcelona: Ed. Laia, 1977. [1964].

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins, 2009.

CONTE, Elaine; PEREIRA, Marcelo de Andrade. Pedagogia da Performance: da arte da linguagem à linguagem da arte. In: Marcelo de Andrade Pereira. (Org.). **Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas**. 1 ed. Santa Maria, 2013, v. 1, p. 101-120.

DE MASSI, Domenico. **Criatividade e Grupos Criativos**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

ECO, Umberto. **Obra Aberta: formas e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

FERNÁNDEZ, Tatiana. **Eventos Artísticos como pedagogia cultural**. Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 2015.

FREEDMAN, Kerry. **Enseñar la cultura visual: curriculum, estética y la vida social del arte**. Barcelona: Octaedro Ediciones, 2006.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei; KOTSCHO, Ricardo. **Essa escola chamada vida**. São Paulo: Ed. Ática, 1986.

FREND, Perla; GUSMÃO, Tatiane Cristina; BOZZANO, Hugo Luis Barbosa. **Arte em interação**. São Paulo: IBEP, 2013.

GOMBRICH, Ernst H. **A História da Arte**. Rio de Janeiro: LTC Editora S.A, 1993.

GREGORIOU, Greg N. **Encyclopedia of Alternative Investments**. New York: Chapman and Hall/CRE, 2008.

GUATTARI, Felix. **Caosmosis**. Buenos Aires: Ediciones Manantial. 1996.

HAUSER, Arnold. **História Social da Arte e da Literatura**. tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1995.

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

HERNÁNDEZ, Fernando. **Abordagem Triangular e Cultura Visual: Possibilidades no Ensino da Arte. Polêmica**. Boletim Arte na Escola. Edição #76 maio/junho 2015. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/boletim/?id=75442&3289>> Acesso em: 25 julho 2015.

IRWIN, Rita. A/r/tografia. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Orgs.) **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

JAGODZINSKI, Jan; WALLIN, Jason. **Arts-Based Research: A Critique and a Proposal**. Rotterdam: SensePublishers, 2013.

- MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massas**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense, 2014.
- MARTINS, R. Das Belas Artes à Cultura visual: enfoques e deslocamentos. MARTINS, R. (Org.) **Visualidade e Educação**. Goiânia: FUNAPE, 2008
- MIRZOEFF, Nicholas. **An Introduction to Visual Culture**. New York: Routledge, 2009.
- MITCHELL, William John Thomas. **Picture Theory**. London: The University of Chicago Press, 1995.
- MITCHELL, William John Thomas. **What do pictures want?** London: The University of Chicago Press, 2005.
- ONFRAY, Michel. **La puissance d'exister**. Paris: Edition Grasset&Fasquelle, 2006.
- PROENÇA, Graça. **História da Arte**. São Paulo: Ed. Ática, 2001.
- RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**; tradução Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2009.
- RANCIÈRE, Jacques. **O destino das imagens**; tradução Mônica Costa Netto. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**; tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.
- RODRIGUEZ, Simón. **O inventamos o erramos**. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana CA, 2008.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. vol.1. São Paulo: Cortez, 2000.
- SINNER, Anita; LEGGO, Carl; IRWIN, Rita; GOUZOUASIS, Peter; GRAUER, Kit. Analisando as práticas dos novos acadêmicos: teses que usam metodologias de pesquisas em educação baseadas em arte. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (Org.) **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.
- SOULAGES, François. **Communications, Littératures & Signes**. Collection “Les traces de l’image”. Paris, ÉditionsArgraphie, 1992.
- TREND, David. **Cultural Pedagogy: Art, Education, Politics**. New York: Bergin & Garvey, 1992.
- VASCONCELLOS, Sônia Tramujas. **Entre {Dobras} Lugares da pesquisa na formação de professores de artes visuais e as contribuições da Pesquisa Baseada em Arte na Educação para ampliação de relações entre representação visual e produção de (auto)conhecimento**. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/d2015_Sonia%20Tramujas%20Vasconcellos.pdf> Acesso em: 2 de fevereiro de 2015.

VIDIELLA, Judit Pagès. Materialidade e Representação: repensando a corporalidade desde as pedagogias de contato. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs.) **Educação da Cultura Visual: aprender...pesquisar...ensinar...** Santa Maria: Editora da UFSM, 2015.

WEINER, Eric. **Making the Pedagogical (Re) Turn: Henry Giroux's Insurgent Cultural Pedagogy**. JAC. Vol. 21 No. 2, p. 434-451, Spring, 2001.

UTUARI, S.; LIBÂNEO, D.; SARDO, F.; FERRARI, P. **Arte Por Toda Parte**. Volume único. São Paulo: FTD, 2013.



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: 10/11/2022
Aprovado em: 15/06/2023