

Todos os direitos reservados.



All rights reserved

#### REFERÊNCIA

TOURINHO, Irene, et al. Atolados: troupes frouxas, terras instáveis, topografias ambíguas: o fazer docente e da pesquisa em educação da cultura visual no centro-oeste brasileiro. In: EÇA, Maria J. A. Pardiñas (Org.) et al. **Desafios da educação artística em contextos ibero-americanos**. Porto: APECV (Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual), 2010, p. 48-58. Disponível em:  
<[http://miguelpachecogomes.weebly.com/uploads/2/9/1/4/2914916/desafios\\_da\\_educacao\\_artstica\\_em\\_contextos\\_ibero-americanos\\_-\\_aavv.pdf](http://miguelpachecogomes.weebly.com/uploads/2/9/1/4/2914916/desafios_da_educacao_artstica_em_contextos_ibero-americanos_-_aavv.pdf)>. Acesso em: 30 maio 2014.

**- ATOLADOS: TRUPES FROUXAS, TERRAS INSTÁVEIS, TOPOGRAFIAS AMBÍGUAS -**

**- O fazer docente e da pesquisa em educação da cultura visual no centro-oeste brasileiro -**

Irene Tourinho , *Universidade Federal de Goiás*

Raimundo Martins, *Universidade Federal de Goiás*

Belidson Dias, *Universidade de Brasília*

Alice Fátima Martins , *Universidade Federal de Goiás*

Leda Guimarães, *Universidade Federal de Goiás*

## **INTRODUÇÃO**

Esta discussão intenta enfatizar o fazer investigativo e docente como aliados e motores de processos de construção de subjetividades que contribuam para o fortalecimento de sujeitos-agentes na transformação sócio-cultural da sociedade contemporânea. Os trabalhos do grupo dão relevância à práticas ‘frouxas’ - no sentido de não retesar ângulos de visão, métodos e interpretações; salientam a instabilidade dos sujeitos e seus engenhos poéticos e educativos e, também, sublinham a ambigüidade das funções e papéis de docentes e investigadores. Reunindo questões que representam desafios para o campo da educação da cultura visual, os autores refletem sobre a construção do currículo como arquiteturas instáveis, discutindo a expansão crescente e contínua de temas, eventos e manifestações que circundam e marcam o cotidiano de docentes e discentes nas instituições.

A nomenclatura ‘cultura visual’, como outras que ainda preenchem o campo da docência (arte-educação, educação artística, ensino de arte, educação estética), guarda um enfoque, uma concepção, uma filosofia e uma metodologia, convidando a pensar sobre orientações e direcionamentos que possam qualificar e refinar nossas experiências e reflexões. A mudança de foco que a educação da cultura visual propõe exige o enfrentamento das noções de ‘releitura’ e ‘leitura da obra de arte’, assim como da noção de ‘contextualização’, instaurando no nosso campo de trabalho a consideração e trânsito entre as diversas possibilidades de manifestação estética, incluindo aquelas que ocupam os lugares da arte (museus, galerias, etc.) e aquelas oriundas da chamada indústria cultural.

Neste estado emergente de reflexões, o corpo é visto como base da compreensão crítica da cultura visual, pois é através dele que o espetáculo de gênero e sexualidade configuram e informam nosso cotidiano. Os conceitos de bricolagem, intertextualidade e auto-referencialização compõem um tripé que constrói e organiza performances culturais onde o corpo se re-apresenta para estimular pedagogias críticas. Novos contextos e configurações do corpo na cultura mesclam relações entre imagem e poder, relações que se traduzem em espetáculo ao mesmo tempo em que se derramam pela vida social fabricando imagens, tentando organizar, legitimar e resignar à vida contemporânea aqueles que vivem às margens.

A pluralidade de perspectivas de interpretação assentadas na vida social das imagens sustenta propostas de educação da cultura visual nas quais não apenas os significados são entendidos como instáveis, mas também as próprias delimitações de campos disciplinares. A urgência de se repensar estas e outras delimitações encontra terreno fértil de desafios nas questões que dizem respeito ao ensino à distância. Dentre os pontos de discussão que a educação à distância dá relevância sobressaem os conflitos entre

teoria e prática – a teoria pensada como possível e a prática como conflitante com a modalidade não presencial de formação -, a supervalorização das mídias eletrônicas em detrimento de formas tradicionais de expressão e, ainda, a crescente virtualização das relações humanas. Estas e outras questões constituem algumas das preocupações que reúnem esta trupe de educadores/investigadores atentos às demandas e possibilidades de trabalho no Centro-Oeste brasileiro.

### **Trupes, terras e topografias**

O grupo de docentes pesquisadores que encampa esta proposta expõe e problematiza significados e sentidos de práticas de pesquisa e docência no contexto do Centro-Oeste brasileiro, fazendo circular eixos e temas de discussão que têm configurado estas práticas assim como suas implicações para as pedagogias que abordam visualidades cotidianas como centrais no trabalho docente e de investigação. Acontecimentos imprevisíveis e acontecimentos importantes que marcaram a história do ensino de arte no Brasil estimularam a criação de inúmeros grupos de pesquisa que hoje constituem uma rede produtiva e questionadora das práticas e políticas públicas na área.

Um fato recente que reuniu uma trupe numerosa de docentes e discentes da arte em torno de metas comuns foi a retirada do termo Educação Artística como sub-área de Artes na Tabela das Áreas do Conhecimento definida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), órgão do Ministério da Ciência e Tecnologia. O CNPq tem como objetivo fomentar a pesquisa científica e tecnológica e a formação de recursos humanos para a pesquisa. É a definição das áreas de conhecimento que sustenta e direciona grande parte dos recursos para bolsas de estudo e editais de pesquisa que a agência disponibiliza. O impacto resultante deste acontecimento ainda soa entre os profissionais docentes e pesquisadores que se mobilizaram para reunir assinaturas e encaminhar uma petição ao CNPq solicitando a re-inclusão da sub-área educação artística, agora com o nome de arte/educação. Foram mais de três mil assinaturas, número ainda reduzido se confrontado com o universo de docentes e pesquisadores que atuam nas instituições e organizações ligadas ao ensino de arte. Quando a notícia se espalhou ficou evidente que a nomenclatura sugerida para a área caminhava por terras instáveis e topografias ambíguas.

Entretanto, instabilidade e ambigüidade contribuíram para agregar profissionais de várias tendências que discutiram e argumentaram sobre as diversas nomenclaturas que coexistem na prática profissional intensificando a pressão junto ao órgão e expandindo as fronteiras desta solicitação para incluir a participação de profissionais de outros países e trupes de diversos matizes e formações. São docentes e pesquisadores de várias instituições que, juntos, vêm dedicando esforços para mobilizar a participação de todos antes da aprovação da nova tabela. Na tabela em discussão, as subáreas do conhecimento foram ampliadas de 340 para 475. Dança e Música, por exemplo, passam de subárea para área. A antiga tabela continha 865 especialidades e a proposta que está sendo discutida inclui 1400.

Por enquanto, no site da agência, uma proposta de nova tabela inclui as subáreas de Dança e Educação e, também, Educação Musical, além de outras que se encaixam no campo agora denominado de 'Linguagens e Artes', proposto como alteração da antiga denominação de 'Linguística, Letras e Artes'. Porém, a sub-área arte-educação está fora da tabela. Arte-educação? Ensino de arte? Cultura Visual? Educação artística? A discussão virtual e, em algumas ocasiões, presencial, mostra traços curiosos de uma anatomia epistemológica que, entre protuberâncias e depressões, cria diferenças práticas e de compreensão sem, contudo, impedir a área de posicionar-se com seriedade.

A definição do nome da subárea sendo proposta ao CNPq gerou posicionamentos diferenciados. A denominação 'educação artística' foi amplamente rejeitada, parte em função do desconforto que a deturpação desta idéia provocou no cenário educacional brasileiro. Criada durante o período da ditadura, a

denominação 'educação artística' fez emergir, a partir da década de 70, propostas de ensino polivalente (um mesmo professor responsável pelo ensino de artes visuais, música, dança e teatro, com formação, muitas vezes, de apenas dois anos) que nada tinham a ver com trânsitos interdisciplinares, transdisciplinares ou 'in'-disciplinares que hoje nos estimulam. A proposta resultante desta discussão elegeu a denominação 'arte-educação' para constar da nova tabela, porém, até o momento, não há definição a este respeito e 'educação artística' continua incluída na tabela em questão.

Um acontecimento como este evidencia um longo caminho percorrido na docência e na pesquisa, mas, ao mesmo tempo e, paradoxalmente, flagra nossa vulnerabilidade diante do poder público. O debate e engajamento político dos arte-educadores em torno da inclusão da nossa subárea na referida tabela repercute nas salas de aula, especificamente nas definições curriculares, ou seja, nas escolhas sobre o quê e como construir conhecimento e fomentar atitudes críticas nesses ambientes. Repercute, também, nas formas de propor o trabalho docente e investigativo em entornos diversificados, contextos que hoje são inter(tele)mediados configurando-se em espaços virtuais de aprendizagem e ensino que exigem propostas ousadas para atender às demandas de formação da região em que atuamos.

Neste trabalho, iniciamos a discussão focando os tremores resultantes da expansão dos projetos de educação à distância (EaD) no Brasil, apresentando as bases de uma proposta curricular em artes visuais que está sendo desenvolvida em onze municípios do estado de Goiás. Questões que ainda precisam ser investigadas sobre esta modalidade de educação são indicadas no texto, na expectativa de que, ao ser implementada, esta proposta possa refazer e revelar outras indagações oriundas das interações entre os atores envolvidos no processo. Em seguida, nossa atenção recai nos desafios da formação docente, especialmente no que diz respeito à expansão e integração de visualidades circulantes no ambiente escolar. Vivências estéticas contemporâneas, a dinâmica e contínua (re)configuração de identidades solicita nossa atenção para assumir, permanentemente, papéis de sujeitos aprendentes. Estas vivências estéticas circulantes são alvo da discussão que apresentamos na terceira parte do texto.

O entrelaçamento entre imagem e poder, visualidades cotidianas e subjetividades chama nossa atenção para questões da vida social enfatizando a necessidade de romper com distinções e categorias tradicionais promovendo uma miscigenação profícua de saberes e fazeres visuais que a formação docente e a pesquisa devem enfrentar. Finalizando, trazemos à discussão o corpo, suas paisagens e representações, refletindo sobre as contribuições da teoria *Queer* e explorando criticamente os estudos de gênero e sexualidade.

### **Tempos ambíguos, espaços de articulação: educação à distância, cultura e tecnologias**

Propor uma formação docente em cultura visual através da educação à distância é um desafio que conta com o potencial pedagógico das tecnologias de informação e comunicação. No entanto, a justificativa mais forte é a oportunidade de colocar em prática um desenho de currículo que ouse romper certos paradigmas do currículo presencial apostando do ensino superior. Nesse sentido, o curso pretende superar a relação numérica de possibilidade de acesso ao ensino superior (dos 1500 professores de arte do ensino básico de Goiás, apenas 180 têm formação específica na área), investir no desenvolvimento da autonomia da aprendizagem e apostar na relação arte, cultura e educação para uma formação docente que se pautar por uma visão mais abrangente, democrática e processual sobre o que vem a ser arte e cultura.

O conceito de multiculturalismo sustenta a proposta do curso. De acordo com Barbosa (2005) entende-se por multiculturalismo o reconhecimento de diferentes códigos e necessidades culturais. No atual contexto, o acesso a diferentes culturas é condição e direito de todos, sem distinção de classe, sexo, raça, etnia e dificuldades motoras ou mentais. Nessa perspectiva, surgem algumas questões: Como diferentes grupos culturais podem encontrar um lugar para as visualidades em suas vidas? Como o professor/a

pode fomentar reflexão e agenciamentos sobre diferenças (culturais, sexuais, raciais, econômicas, etc.) mediando situações de ensino/aprendizagem que possibilitem o diálogo com tais diferenças?

A proposta orienta-se a partir de três noções que têm por base a articulação entre teoria e prática no processo de formação. Trabalhamos com o conceito de sujeito que pensa e transforma suas práticas durante o seu processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que essas práticas interferem e interligam a construção conceitual, existencial e simbólica desse sujeito. As três noções que privilegiamos partem da articulação do processo de formação docente com (1) o contexto educacional local; (2) o contexto cultural local, e (3) a utilização de novas tecnologias.

A primeira noção pensa a formação docente estreitamente articulada com a realidade educacional do município onde se encontra o aluno, familiarizando-se com a realidade existente e propondo transformações que enriqueçam e reforcem a educação cultural na localidade. Em segundo lugar, pensamos a formação docente em articulação com o contexto cultural local, apoiada numa concepção multicultural de educação na qual a arte é entendida como um bem cultural acessível a todos. Por último, a terceira noção pensa a formação docente articulada com os recursos tecnológicos contemporâneos na direção de uma educação na qual se busca a autonomia dos sujeitos, a descentralização e des-hierarquização de saberes pedagógicos, artísticos e culturais.

Considerando as noções acima procuraremos pistas para as articulações propostas através das seguintes indagações: Como se caracterizam os contextos sócio-culturais nos quais o curso será implementado? Quem são os(as) estudantes que se candidam a fazer o curso de artes visuais à distância? Que motivações os(as) levam a escolher esse curso e essa forma de aprender? Que tipos de experiências têm os(as) estudantes com as tecnologias de informação e de comunicação?

Essas reflexões iniciais ganham corpo e maturidade à medida que avançarmos no processo de ensino-aprendizagem proposto e, paralelamente, passarmos a ampliar o leque de experiências sobre formas de articulação entre arte, cultura e tecnologia. Ansiamos pela construção de uma rede de aprendizagem tecida por interações afetivas, intelectuais, por diferentes saberes e por perspectiva da cultura visual compreendida aqui como ruptura desejável no processo de formação docente à distância. Sabemos que esta idéia tomará corpo, alma e voz à medida que for vivenciada pelos atores que dela participam levando-os(as) a tomar consciência de que também na educação a distância as trupes são frouxas, as terras instáveis e as topografias ambíguas.

### **Lugares emergentes e terras instáveis na formação docente**

Recordando histórias da nossa formação docente, refletimos sobre um incidente ocorrido com um dos membros do grupo. Ela nos conta que, no início dos anos 80, quando ainda era aluna no curso de Licenciatura em Educação Artística, habilitação em Artes Plásticas, em plena vigência da ditadura militar, e sob influências da *escola nova* no ambiente da educação, a defesa vigente na área recaía sobre o direito à livre-expressão e o potencial transformador da arte. Argumentava-se em favor da reciclagem – de idéias e materiais – como uma fonte importante de recursos para o desenvolvimento de aulas de artes visuais. Uma colega de curso, à época atuando na periferia pobre de Brasília (capital do país), explicou aos alunos que nas aulas de artes aproveitariam materiais que iriam para o lixo. Perguntada, por um aluno, sobre quais seriam esses materiais, fez uma relação: papelão, restos de madeira, vasilhames diversos, etc. Então o aluno comentou: – *“Acho que vou trazer meu barraco pra esta aula...”*

O incidente é representativo de um período em que aconteceu uma transição, gradativa, do foco na livre-expressão para a defesa da inclusão das obras de arte na formação básica. Assim, sua narrativa segue apontando que nos anos 90 consolidou-se, tanto nos ambientes de formação de professores, quanto nas escolas de educação básica, a idéia de que os estudantes deveriam entrar em contato com obras de

arte, o que passou a ser feito, sobretudo, por meio das reproduções de trabalhos artísticos. Tratava-se de defender, além da liberdade de expressão, também o direito de acesso ao patrimônio artístico legitimado. Imagens de arte passaram a ser obrigatórias nas aulas de artes visuais. Nos cursos de formação de professores iniciou-se a busca por estratégias que possibilitassem entrecruzar a experimentação, e o fazer, com referenciais históricos e conhecimento de obras de artistas de várias épocas, estilos e regiões. Muitas vezes confundiu-se a *contextualização da obra de arte* com uma cronologia linear da história da arte. Do mesmo modo, disseminou-se a prática da “*releitura da obra de arte*” como um modo de propiciar aos alunos o estabelecimento da relação entre a “*leitura da obra de arte*” e o fazer artístico. Multiplicaram-se, assim, cópias mal feitas de reproduções de obras de arte do período moderno. Merece destaque a necessidade de que os termos *releitura* e *leitura da obra de arte* sejam assunto de discussões mais cuidadosas e críticas, em especial no ambiente de formação dos professores de artes visuais.

Ao mesmo tempo, um número cada vez maior de galerias, museus e outros centros culturais começaram a incluir em seus projetos ações educativas, voltadas não só para os públicos em geral, mas visando especificamente estudantes e professores das escolas de educação básica. Desse modo, visitas a exposições as mais diversas passaram a ser incluídas no planejamento de muitas escolas com possibilidade de acesso às diferentes instituições culturais.

Contudo, o acesso a centros culturais, museus e galerias, está condicionado à existência desses espaços nos contextos em que estão inseridas as escolas. Como o aparelhamento e a oferta de bens culturais, em nosso país, são desiguais, o acesso também resulta profundamente desequilibrado. Pesquisa divulgada pelo Ministério da Cultura em parceria com o IPEA mostra que 60% dos brasileiros nunca foram ao cinema e 70% nunca foram a um museu (Folha online, 2007).

Além disso, não é difícil constatar que, mesmo quando a arte vai à escola, por meio de reproduções de obras de arte, ou quando a escola vai a museus e galerias, os conceitos estéticos trabalhados são aqueles hegemônicos e legitimados pela modernidade. A esse respeito, vale notar também que, se há algum tempo, a obra de arte era definida e expressa por um conjunto de materialidades mais ou menos consensuais entre artista, espectador, comprador, promotores e financiadores, no mundo ocidental, as últimas décadas do século XX instauraram dúvidas mais profundas do ponto de vista conceitual e formal. No entanto, os *lugares da arte*, os mesmos que oferecem os programas educativos, mantêm sua natureza moderna, do ponto de vista formal e conceitual, no trato do objeto de arte. Bienais, salões, galerias e centros culturais ainda se organizam nos termos das propostas artísticas daquele período.

Assim, as possibilidades experimentadas para o ensino de artes visuais acabaram deflagrando processos que pouco levavam em conta as experiências estéticas dos alunos e as visualidades circulantes no ambiente em que a instituição escolar está inserida. Prevaleciam imagens de arte pouco familiares e sem vínculo com a vida de alunos e professores. Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de problematizar as experiências propostas no ambiente do ensino de arte, em particular de artes visuais, ampliando possibilidades, tendo-se em conta as tantas e profundas transformações pelas quais o mundo contemporâneo vem passando, sobretudo no tocante às vivências estéticas, à produção e circulação de imagens, de visualidades, e às (re)configurações dinâmicas e contínuas de identidades de sujeitos, grupos e comunidades culturais. Nesse cenário, as discussões propostas pela cultura visual apontam referenciais que podem contribuir efetivamente para avançarmos sobre essas questões.

Portanto, hoje é inequívoca a necessidade de que a formação de professores para atuar na educação básica, na área das artes visuais, leve em consideração o trânsito entre as diversas possibilidades de expressão e manifestação estética, incluindo aquelas legitimadas pela modernidade, que ocupam os *lugares da arte* (museus, galerias, etc.), aquelas produzidas pela chamada *indústria cultural*, as propiciadas pelas novas tecnologias de imagem e da informação, bem como as manifestações populares, que envolvem conhecimentos e habilidades artesanais, dentre quantas outras. Além disso,

cabe a experimentação de modos e estratégias diferenciados para a aproximação dessas possibilidades, evocando professores e estudantes para a construção de aprendizagens por meio do desenvolvimento de projetos, nos quais assumam o papel de *sujeitos aprendentes*, de modo que as relações de poder sejam também colocadas na pauta de discussões, seja nos processos de aprendizagem, seja nas relações com produção, interpretação e circulação de visualidades.

Não são poucos os desafios a serem equacionados, ante os quais vale lembrar que, dos professores, não se deve exigir performances heróicas, mas o despojamento de localizar-se como cidadãos, sujeitos sensíveis, que também constroem aprendizagens, produzem interpretações, atribuem sentidos e estabelecem co-relações no exercício de sua profissão... E, juntamente aos estudantes, vale experimentar caminhos de interação com as tantas visualidades, reflexão sobre elas, para que possamos agir com e a partir delas, transitando entre as diversas possibilidades de experiência estética, ampliando repertórios...

### **Poder e conflito como territórios atolados na construção do conhecimento visual**

A história do aluno que avisou à professora que traria seu *barraco para a aula de arte*, atendendo a orientação de que trabalhariam com materiais que iriam para o lixo, oferece uma discussão que coloca em evidência cenas contemporâneas nas quais as imagens são não apenas foco de conflitos conceituais e estéticos, mas, também, instrumentos poderosos de subjetivação e diálogo com o outro e com a coletividade. Tendo o lixo como matéria-prima, o artista plástico Sérgio Cezar colocou 'no ar', na maior emissora de TV do país, uma maquete-instalação que reproduz uma favela, invadindo as salas de milhares de brasileiros.



Maquete-instalação do artista Sérgio Cezar

O lixo volta à cena, faz-se arte, financiado por uma rede televisiva, uma das maiores do mundo. Imagens da construção do trabalho e detalhes da obra montada foram divulgados nos principais jornais das capitais que historiaram o processo e entrevistaram o artista solicitando dele comentários sobre particularidades das escolhas dos materiais e vínculos da idéia com sua vida pessoal.

A maquete-instalação foi realizada sob encomenda da emissora para ser exibida na abertura de uma novela, em horário nobre da programação. A vinheta da referida abertura mostra o crescimento de uma favela feita de material reciclável como chapinhas de refrigerante, retalhos, pedaços de fios, palitos de fósforo e tintas de muitas cores. O material que o artista utiliza para a confecção de suas instalações e esculturas, conforme mencionamos, é o lixo, sobras, descartes e desperdícios da sociedade de consumo. Ele explora e seleciona o lixo da cidade pedaço por pedaço, peça por peça, descobrindo, substituindo, reciclando e reinventando suas funções. O papelão, material encontrado em abundância no lixo das cidades e muito utilizado nos trabalhos do artista, tem sua função deslocada. Usado frequentemente

como colchão e cobertor por pobres e indigentes que dormem debaixo de viadutos e marquises, o papelão ganha outras funções e representações nos trabalhos desse artista. Ele constrói e reconstrói barracos, sobrados, bares, cortiços, viadutos, morros e ruelas. Recupera uma memória da cidade e a auto-estima de gente despossuída que vive nas periferias ajudando-os a captar e traduzir seus sentidos, a compreender os colapsos e transformações nos espaços que habitam.

A maquete-instalação de Sergio Cézar aponta, de maneira contundente e sofisticada, a desigualdade, cavidades econômicas, sociais e educacionais presentes na sociedade. Para a maioria dos jovens brasileiros que vivem nas grandes cidades, o local de moradia se converteu em critério de discriminação.

“

O endereço faz diferença: abona ou desabona, amplia ou restringe acessos. (...) Hoje, certos endereços também trazem consigo o estigma das áreas urbanas subjugadas pela violência e a corrupção dos traficantes e da polícia – chamadas de favelas, subúrbios, vilas, periferias, morros, conjuntos habitacionais, comunidades. Ao preconceito e à discriminação de classe, gênero e cor adicionam-se o preconceito e “a discriminação por endereço.”

- NOVAES, 2006, p. 106 -

A vinheta de abertura da novela com suas imagens de favela sugere o reconhecimento e a valorização de identidades, de endereços e espaços urbanos periféricos. Também pode sugerir abertura para uma entrada nesse ‘outro mundo’ marcado por visualidades características dos modos de ser e de viver dos indivíduos que o habitam.

No entanto, na teorização cultural contemporânea, esse conflito de lugares é problematizado como “uma relação entre algo (re)conhecido e nomeado como centro e algo mais difuso, muito mais povoado e multifacetado, que aprendemos a chamar de margens” (MEYER e SOARES, 2005, p. 34). Em outras palavras, a vinheta é também uma síntese das relações entre imagem e poder, relações que se traduzem em espetáculo ao mesmo tempo em que se derramam pela vida social fabricando visualidades ambíguas, tentando incorporar, legitimar e atolar na vida contemporânea o conhecimento vivencial daqueles que estão às margens. Como explica Kehl, “da indústria cultural à sociedade do espetáculo, o que houve foi um extraordinário aperfeiçoamento técnico dos meios de traduzir a vida em imagem, até que fosse possível abarcar toda a extensão da vida social” (2005, p. 44).

Mesmo através do requinte de uma maquete-instalação, as imagens de favela não escapam ao assédio, exploração e controle do capitalismo. Como experiência visual, dentro ou fora das escolas, em diferentes contextos econômicos, políticos e sociais as “imagens estão relacionadas com conhecimento prévio, estão integradas com outras imagens criadas por outras pessoas e são recuperadas com diversos objetivos, inclusive, o objetivo de interpretar e criar novas imagens” (FREEDMAN, 2006, p. 30). São imagens que contam histórias de vidas, de aspirações, fracassos e discriminações que muitas vezes nossos olhos não são capazes de ver e ouvir. Imagens de trupes, terras e topografias habitadas por esculturas vivas, humanas, constituídas por vozes e subjetividades atoladas em conflitos poderosos que miniaturizam um Brasil marginal sobre o qual devemos refletir e com o qual aprendemos e ensinamos.

Este é um aspecto educativo preponderante na cultura visual, ou seja, a ênfase na noção de que o conflito tem força produtiva para acercar temas e inquietações que contribuem para uma compreensão crítica da experiência visual. Nesse sentido, o conhecimento visual “não se fundamenta em valorações ou juízos individuais, mas na pluralidade de perspectivas de análise em relação aos objetos e sujeitos da cultura visual” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 87). A compreensão crítica não centra seu foco no significado das imagens, “mas em ‘como’ [as imagens] significam” (p. 87). Dizendo de outra maneira, como - em interação/diálogo com as imagens - os indivíduos constroem significados e, principalmente, como os



significados se vinculam às experiências subjetivas e são incorporados às práticas culturais. Assim como acontece com as experiências subjetivas e práticas culturais dos indivíduos, os significados dos objetos artísticos e culturais são instáveis e, portanto, suscetíveis à mudança. São frouxos, no sentido de que podem ser alargados, ampliados, podendo deixar revelar fragmentos das subjetividades que os interpretam e os interpelam nas experiências. Com base nesta condição, a cultura nos autoriza a romper com distinções de gosto, com categorias formais/institucionais como “arte” e “arte popular” ou, ainda, com maneiras de definir e delimitar os conteúdos desta área do conhecimento. Nos ajuda também a compreender que “as imagens não estão dentro de campos disciplinares separados como “filme documental” ou “pintura renascentista”, visto que nem o olho nem a psique operam através de tais divisões ou as reconhecem” (ROGOFF, 1998, p. 21).

As formas como o olho e a psique operam é questão que coloca o corpo como elemento central nas experiências estéticas, culturais e visuais. É nele, com ele e através dele que nos encontramos com o mundo simbólico, subjetivo e identitário, assumindo e revendo posições, maneiras de nos relacionar com nós mesmos, com os outros e com o próprio mundo. Assim,

“

o modo como um corpo é descrito e analisado não está separado do que ele apresenta como possibilidade de ser quando está em ação no mundo. Além disso, torna-se cada vez mais evidente que o próprio exercício de teorizar também é uma experiência corpórea, uma vez que conceituamos com o sistema sensório-motor e não apenas com o cérebro. “

- GREINER, 2006, p. 16-17 -

### **Corpo e teoria *Queer* como locais de abjeção e produção de educação da cultura visual**

Para melhor situar as nossas práticas e produções invariavelmente invocamos e destacamos, dentre outros, o conceito de “epistemologias fronteirizas” de Walter Mignolo (2000), pois consideramos que o deslocamento corrente da arte/educação em direção a uma educação da cultura visual permite a materialização da teoria *queer*, como forma de epistemologia de fronteira, que configura-se como nova forma de saber que auxilia na compreensão das representações de gênero e sexualidades. Epistemologia de fronteira entendida aqui como um argumento para a diversidade geopolítica que tem origem na perspectiva subalterna Latino Americana, e como um forma de pesquisa viva, uma abordagem que acontece de fora, por dentro e pelo avesso dos limites (MIGNOLO, 2000, p. 40). A utilização do “pensamento de fronteiras” ajuda a construir novos locais para pensar entre discursos e disciplinas e expandir diálogos. Aponta para um tipo diferente de poder, um poder múltiplo que é em grande parte trans-disciplinar e significativamente aberto, uma vez que o objetivo é desenvolver novas formas de análises a contribuir não somente com sistemas de pensamento já estabelecidos. Assim, como uma atividade de descolonização do conhecimento, a epistemologia de fronteira incentiva o desenvolvimento de um “outro pensamento”, deslocando binários como, por exemplo, eu/outro e centro/periferia, e provocando um deslocamento de noções rígidas do espectador, de análise de imagem, de maneiras de ver, de questões de posicionalidade, de poder, de identidade, de subjetividade, de agência, e de cotidiano.

A cultura do cotidiano é um espaço que configura e informa o espetáculo de gênero e sexualidade em nossa sociedade, e os jovens continuamente fazem uso, no dia-a-dia, da bricolagem, intertextualidade e auto-referencialização como tentativas autônomas de construir e re-apresentar suas percepções destas performances culturais. Estes três conceitos são centrais para as práticas curriculares na educação da cultura visual que lidam com assuntos da abjeção e do corpo estranho e deslocado, pois eles situam os

sujeitos e as possibilidades de desenvolvimento de pedagogias críticas. Numa perspectiva mais ampla, eles têm o potencial de nos assistir a formar experiências curriculares que se constituem em espaços de contra-hegemonia para combater a ignorância, instituir um instrumento de atuação política e social contra privilégios e formas de opressão e, também, explorar criticamente os estudos de gêneros e sexualidades. Portanto, práticas curriculares de educação da cultura visual que destaquem as representações visuais do cotidiano, de gênero e sexualidade são experiências pedagógicas significativas porque fornecem uma miríade de oportunidades para cingir e adotar uma visão diversificada sobre cultura que não somente resiste acriticamente às representações visuais, mas incentiva a visão crítica como uma prática que desenvolve a imaginação, a consciência social e sentido de justiça.

É, portanto, no cruzamento da cultura visual – sobretudo cinema, fotografia e instalação -, da teoria *queer*, da arte/educação e dos estudos de cinema que posicionamos as nossas investigações e, ao mesmo tempo que buscamos, também sugerimos uma estrutura teórica para compreender as construções contemporâneas de representações *queer* na cultura visual e seu impacto no ensino crítico da cultura visual no Ensino Superior e Médio. Conseqüentemente, é dentro da interseção dos estudos culturais, a partir das contribuições do Pós-Occidentalismo, que localizamos nossos estudos. O objetivo das nossas pesquisas tem sido pautado por várias inquietações. Por exemplo, ao considerarmos o olhar *queer* no cinema como um dos locais chave para consolidar e contestar a identidade trans-cultural em um contexto educacional contemporâneo surge uma avalanche de questões. As questões centrais a analisar, por exemplo, têm sido: de que maneiras o olhar e o corpo *queer* transformam-se em ferramenta útil na interpretação ou na análise crítica dos artefatos da cultura visual? Qual a relevância do seu estudo para a construção de gêneros e da sexualidade *queer*? O que podemos compreender destes sistemas de representação que afetam o ensino crítico da cultura visual na educação superior? De que formas podemos utilizá-los como experiência pedagógica na formação de professores e artistas?

Ao focar as análises das nossas investigações em representações culturais da Espanha e do Brasil, trazemos para estes estudos o espaço privilegiado da cultura *queer* espanhola e brasileira, ao mesmo tempo em que concentramos interesses na posição Ibérica-Americana. Este local de interesse representa mais precisamente os benefícios das misturas das culturas Luso-Hispânico da Europa e das Américas. Dai a necessidade de compreender também a propagação dos estudos *queer* e estar ciente das maneiras em que as representações e os discursos *queer* são transculturalmente disseminados e compreendidos. Estes focos no trabalho contestam e simultaneamente conferem visibilidade aos fluxos globais das idéias, dos conceitos e das representações visuais que afetam a construção cultural *queer* a partir de uma posição Ibérica-Americana.

As subjetividades *queer* independente de suas localizações no eixo ibero-americano e suas modalidades de representações visuais ganharam a reputação de ser visivelmente complexas, perigosas e controversas. Buscamos na *teoria queer* elementos da discussão sobre “visibilidade” e “invisibilidade” que ocorrem simultaneamente e sobre a “in/visibilidade”, como formas de representações que procuram traços de sentidos “dentro” ou “fora” da cultura *queer*. A in/visibilidade dos sujeitos *queer* é sempre complexa e isto expressa a necessidade ou ausência de imagens e códigos específicos, mas também a deficiência de práticas interpretativas para entendê-las.

Elegemos o *transgênero* como a categoria de análise privilegiada porque problematiza, abertamente, transgride e torna-se implacavelmente transgressor dos assuntos e das identidades de gênero e sexualidade que seguem normas patriarcais. Focamos a memória como in/visibilidade, entendida como categoria de espaço, mapas, geografias, beiras, migrações, representações e deslocamentos no contexto de representações *queer*. *Transgênero* menos como formação corporal e racional e mais como experiência contextual e relacional que traspasse cartografias, desejos e emoções, e atravesse nosso *loci* de enunciação e articulação de gênero e sexualidade. Portanto, ao articular em seu cotidiano uma “trans-

geografia” temporal, os *transgêneros* mostram-se como um dos símbolos mais críticos da sexualidade *queer* e *transformam-se* em meios que desafiam os outros. Eles tornam visível a estranheza *queer* que provoca crises em categorias de identidade de gênero e sexualidade. Contextualizamos *transgênero* na veia do indecível Derridiano, como um contraponto às noções comuns que se têm dos *transgênero*, de que são inaptos para agir, confusos, vivem em estado patético de indecisão e são des-sexualizados. Ao contrário, reconhecemos no gênero do *transgênero* o suprimento material e possibilidade concreta e oportuna de agir e decidir. Os *transgêneros* e suas representações podem ser um passaporte com ilimitados vistos para uma pedagogia de crises, de confrontos, como transgressor da educação da cultura visual.

### **Grafias móveis, pensamentos e sentimentos in-disciplinados...**

As salas de aula mostram lutas, ruínas, cisternas e nascentes. Mostram-se polimorfas e multiscientes. Dentro e fora delas, no ensino presencial ou à distância, esses ambientes de aprendizagem são coletivos segmentados que se fragmentam em trocas às vezes efêmeras e outras vezes duradouras. Nosso desejo é adicionar esforços e vontade para configurar espaços de contra-hegemonia, para combater discriminação e formas de opressão. Temos a compreensão de que as práticas educativas são fortemente responsáveis pela formação de uma consciência social que reconhece e critica dogmatismos e colonialismos pedagógicos sob suas diversas caras e modos de dominação. Também compreendemos que a formação de uma consciência social interage com pensamento e ação políticos para assim reinventar tramas que possam integrar diferenças culturais, sem eliminá-las. O campo da cultura visual nos permite ver e ser vistos com o corpo inteiro, como seres únicos, porém múltiplos, parciais, vulneráveis e mutantes. Com esta compreensão atuamos como docentes e pesquisadores. Buscamos fazer do nosso cotidiano profissional um exercício que nos impulsiona para olhar, fitar, flertar, passar os olhos, encarar, rever... para disseminar e construir formas de partilhar com mentes e corações um sentido de justiça social e cultural que seduza para a instigante tarefa de conviver com riscos, desafios e atolamentos, sem parar de aprender.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A. (2005), BARBOSA, Ana Mae. Arte: perspectivas multiculturais. A multiculturalidade na educação estética. disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/mee/meetxt3.htm>, acessado em 17/02/2006.
- FOLHA ONLINE (2007), Maioria dos brasileiros nunca foi a cinema ou museu, <http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u70716.shtml>, acessado em 29/12/2007.
- FREEDMAN, K. (2006), Enseñar la Cultura Visual – Curriculum, estética y la vida social del arte, Barcelona: Octaedro.
- GREINER, C. (2006), O Corpo – pistas para estudos indisciplinados, São Paulo: Annablume.
- HERNÁNDEZ, F. (2007), Catadores da Cultura Visual – Proposta para uma nova narrativa educacional, Porto Alegre: Mediação.
- KEHL, M. R. (2005), “O Espetáculo como Meio de Subjetivação”. (orgs. E. Bucci e M. Kehl), Videologias, São Paulo: Boitempo, pp. 43-62.
- MEYER, D. e SOARES, R. (2005), “Modos de ver e de se movimentar pelos caminhos da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme”, (orgs. M. Costa e M. Bujes), Caminhos Investigativos, Rio de Janeiro: DP&A, pp 23-44.
- MIGNOLO, W. (2000), Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking, New Jersey, NJ: Princeton University Press.
- NOVAES, R. (2006), “Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias”, (orgs. M. Almeida e F. Eugenio), Culturas Jovens – novos mapas do afeto, Rio de Janeiro: Zahar, pp. 105-120.
- ROGOFF, I. (1998), Studying visual culture, (ed. N. Mirzoeff). The Visual Culture Reader, Londres: Routledge.