



Universidade de Brasília  
Instituto de artes  
Departamento de Artes Visuais

RAFAELLA LASSANCE LIMA COSTA

**Pedagogias Culturais no Ensino das Artes Visuais: um estudo sobre  
educação como arte e arte como educação**

Brasília  
2022

RAFAELLA LASSANCE LIMA COSTA

**Pedagogias Culturais no Ensino das Artes Visuais: um estudo sobre  
educação como arte e arte como educação.**

Trabalho de Conclusão de Curso de  
Licenciatura em Artes Visuais, do  
Departamento de Artes Visuais do Instituto de  
Artes da Universidade de Brasília.

Orientadora: Prof. Dra. María del Rosário  
Tatiana Fernández Méndez.

Brasília  
2022



Universidade de Brasília  
Instituto de Artes  
Departamento de Artes Visuais

**ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**  
**GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS – LICENCIATURA ARTES PLÁSTICAS**

No dia 12 de maio de dois mil e vinte e dois, às 16h, realizou-se remotamente, via plataforma Teams, a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso do estudante Rafaella Lassance Lima Costa, intitulado “Pedagogias Culturais no Ensino das Artes Visuais: um estudo sobre educação como arte e arte como educação”.

A Banca Examinadora foi composta pela Prof.<sup>a</sup> TATIANA FERNÁNDEZ (orientadora), Prof. Dr. BELIDSON DIAS (membro efetivo) e pelo Prof Dr. CAYO HONORATO (membro efetivo). Após arguição da discente, deliberou-se pela **APROVAÇÃO** da discente com a menção **SS**. Proclamado o resultado, os trabalhos foram encerrados e, para constar, eu, Tatiana Fernández, presidente da sessão, lavrei a presente Ata, que assino em conjunto com os titulares da Banca.

\_\_\_\_\_  
María del Rosario Tatiana Fernández Méndez  
Presidente

\_\_\_\_\_  
Belidson Dias  
Membro efetivo

\_\_\_\_\_  
Cayo Honorato  
Membro efetivo

## **Agradecimentos**

À minha mãe, Maysa, e minha avó, Cecília, que me apoiam em tudo.

À minha orientadora, Profa. Dra. María del Rosario Tatiana Fernández Méndez, por ter me acompanhado e me guiado com tanta paciência e maestria.

Às minhas amigas Giovanna, Lívia, Marcela, Thais, Maria Antônia, Taís, Ana Hortência, Luciana e Letícia, que me acompanham e me apoiam de tão perto.

Ao meu pai, Carlos.

## **Resumo**

Este trabalho busca estudar iniciativas artístico-pedagógicas de artistas e professores-artistas que trabalham, em suas práticas, com a Pedagogia Cultural em articulação com uma perspectiva descolonizadora. Para isso, analisa-se a obra “Cátedra Arte de Conduta”, de Tania Bruguera, e os projetos pedagógicos, de Leísa Sasso, com respaldo nas teorias decoloniais – a pedagogia crítica de Paulo Freire e a teoria da sociologia da imagem, de Silvia Rivera. Dessa forma, torna-se possível pensar uma educação em artes visuais descolonizadora e com aporte no estudo crítico das visualidades, em diálogo com a rede de significados, com o repertório cultural latino-americano e com as realidades sociais dos estudantes.

Palavras-chave: pedagogia crítica, pedagogia cultural, arte, educação, política.

## **Abstract**

This work aims to study artistic-pedagogical initiatives by artists and teacher-artists who work, in their practices, with the Cultural Pedagogy in articulation with a decolonizing perspective. For this, it analyses the work “Cátedra Arte de Conducta”, by Tania Bruguera, and the pedagogical projects, by Leísa Sasso, with the support from decolonial theories – the Critical Pedagogy of Paulo Freire and the Visual Sociology of Silvia Rivera. In this regard, it becomes possible to think of a decolonizing education in visual arts, based in the critical study of the visualities, in dialogue with the network of meanings, the Latin-American cultural repertoire and the social realities of the students.

**Keywords:** Critical Pedagogy, Cultural Pedagogy, art, education, politics.

## **Resumen**

Este trabajo pretende estudiar las iniciativas artístico-pedagógicas de artistas y profesores-artistas que trabajan, en sus prácticas, con la Pedagogía Cultural en articulación con una perspectiva descolonizadora. Así, la obra "Cátedra Arte de Conducta", de Tania Bruguera, y los proyectos pedagógicos, de Leísa Sasso, son analizados con el soporte de las teorías decoloniales - la Pedagogía Crítica de Paulo Freire y la Teoría de la Sociología de la Imagen, de Silvia Rivera. De esta manera, se hace posible pensar en una educación en artes visuales descolonizadora con apoyo en el estudio crítico de las visualidades, en diálogo con la red de significados, con el repertorio cultural latinoamericano y con las realidades sociales de los estudiantes.

Palabras clave: Pedagogía Crítica, Pedagogía Cultural, arte, educación, política.

## Lista de figuras

Figura 1 - Tania Bruguera, Cátedra Arte de Conducta, 2002-2009. Workshop com Elvia Rosa Castro.....	26
Figura 2 - <i>Humanitarian Aid</i> , Núria Güell, Cuba - Espanha, 2008-2013.....	28
Figura 3 - <i>Humanitarian Aid</i> , Nuria Güell, Cuba – Espanha, 2008-2013.....	29
Figura 4 - <i>Cátedra Arte de Conduta</i> , Tania Bruguera, Havana, Cuba, 2002-2009.....	30
Figura 5 - <i>Ghabbana Men's Revolution</i> , Reynier Valdés, Ayleé Ibáñez, Daleysi Moya e Yanahara Mauri, 11', Cuba, 2009 .....	30
Figura 6 - <i>Dynamism of a dog on a leash</i> , Giacomo Balla, óleo sobre tela, 89,8 por 109,8 cm, 1912. ....	34
Figuras 7 e 8 - Matriz de xilogravura e impressão gráfica de estudante do 3º ano do Ensino Médio, 2004.....	34
Figuras 9, 10 e 11 - Xilogravuras produzidas pelos estudantes do 3º ano do Ensino Médio, 2004 .....	36
Figura 12 - Matriz de Xilogravura produzida por estudante do 3º ano do Ensino Médio, 2004 .....	37
Figuras 13 e 14 - Xilogravuras produzidas por estudantes do 3º ano do Ensino Médio, 2004 .....	38
Figuras 15, 16 e 17 - Xilogravuras produzidas por estudantes do 3º ano do Ensino Médio, 2004 .....	39



## Sumário

Introdução.....	9
1 Educação em Artes Visuais sob uma perspectiva decolonial e análise crítica das visualidades .....	11
1.1 Paulo Freire e a Pedagogia crítica.....	11
1.2 Pedagogia Cultural e Sociologia da Imagem.....	13
1.3 Educação em Artes Visuais – educar fazendo arte e fazer arte usando a educação ....	17
2 Iniciativas artísticas no campo da educação e da arte .....	21
2.1 Estudo de caso .....	21
2.2 Educação como forma de arte.....	24
2.3 Arte como forma de educação .....	31
3 Conceitos em prática <i>desde</i> a América Latina.....	40
Considerações Finais .....	44
Referências bibliográficas .....	45

## Introdução

Este trabalho se desenvolve a partir da pesquisa do campo da educação em artes visuais que trabalha com Pedagogias Culturais. Na trajetória dos estudos em licenciatura em artes visuais, muitas áreas do conhecimento se intercalam e se alimentam num diálogo transdisciplinar no tratamento dos conteúdos curriculares e das propostas pedagógicas. Ao considerar o contexto educacional e sociopolítico brasileiro e latino-americano, o estudo das visualidades – das representações simbólicas, das construções de significados e visões, das construções das narrativas culturais e sociais, e dos comportamentos sociais – requer uma abordagem crítica que tencione e proponha a revisão e a reconstrução de narrativas históricas ao aludir à uma construção de realidade social que considere a multiplicidade de diferenças culturais e que considere o protagonismo de diferentes vozes quanto à produção de saberes plurais.

O continente latino-americano é permeado por vivências fronteiriças e mestiças. Constituímos identidades que se constroem a partir da mistura de cosmovisões, pertencimentos e tradições; somos um produto da mistura de culturas, transitamos entre o pensamento ocidental, o pensamento dos povos indígenas, o pensamento dos povos afro-descendentes, dentre tantos outros. Os estudos das teorias decoloniais me possibilitam explorar a inter-relação entre essas temáticas culturais, políticas, sociais e educacionais de forma crítica, relacionada, contextualizada e, a partir de uma postura epistemológica de retomada de saberes e identidades. Estou inserida nesse contexto latino-americano e como artista e educadora observando, fazendo parte e refletindo sobre os processos de descolonização do olhar, saber, ser e pensar, me interesse por pesquisar a respeito da relação que se estabelece entre a arte, a educação e a política, particularmente, no contexto artístico e educacional da América Latina.

Um dos questionamentos que permeia esta pesquisa é: que estratégias apontam os teóricos da educação, os artistas pesquisadores e os professores de arte para uma educação em artes visuais que articule as subjetividades e as vivências dos estudantes com aquilo que eles aprendem?

Para isto, busca-se investigar propostas pedagógicas críticas que trabalhem com pedagogias culturais no desenvolvimento de uma educação em artes visuais que visa ser descolonizadora e fundamentada em currículos pós-críticos que objetivam reconhecer e evidenciar as pluralidades e o direito às diferenças. Em vista disso, a análise trata de duas

iniciativas educacionais e artísticas que impulsionaram os estudantes a terem participação e a serem ativamente políticos dentro de suas comunidades.

A primeira retrata a obra da artista cubana Tania Bruguera (1998-2017)<sup>1</sup>, escola “Cátedra Arte de Conduta”, pensada como proposta pedagógica, que funcionou em Havana, Cuba, entre os anos de 2002 e 2009, e se propôs a funcionar como um espaço de pesquisa sobre arte, alternativo aos espaços de ensino que já existiam. Foi concebida para funcionar ao longo de anos, com propostas de seminários, workshops, palestras, aulas, dinâmicas e oficinas. Muitos artistas e teóricos acadêmicos nacionais e internacionais foram convidados a participar das atividades. A adesão era aberta ao público, mas havia participantes “residentes” que eram selecionados de tempos em tempos. A formatação do projeto da escola, que começou a ser pensado em 1998, pressupôs o desenvolvimento de um espaço colaborativo alternativo de ensino-aprendizagem e estudos em artes visuais.

A segunda apresenta a pesquisa da educadora-artista Leísa Sasso (2014), que trata de suas experiências com projetos de pedagogia cultural no ensino de artes visuais no Centro de Ensino Médio 01 de São Sebastião, na periferia de Brasília-DF, nos anos de 2002 a 2007. A educadora ressalta a importância de articular o ensino das artes visuais à contextualização das obras e das visualidades trabalhadas em sala de aula concomitante ao diálogo com o contexto sociocultural dos estudantes e dos professores. A concepção das propostas pedagógicas culturais leva em consideração as agências dos estudantes na construção do conhecimento em diálogo com suas experiências comunitárias e locais, ao mesmo tempo que considera a influência das imagens na dinâmica social e cultural das sociedades.

A partir disso, ressalta-se a relevância de se trabalhar com as pedagogias culturais no ensino das artes visuais, tendo em vista que os estudantes e os professores dispõem de redes de significados e de repertórios culturais diversos que se atualizam constantemente nesse contexto intenso de produção e de fluxo de informações. Assim, observa-se, nas iniciativas tratadas no Capítulo 2, o empenho das propostas em promover dinâmicas artístico-pedagógicas que

---

1 A maior parte das informações a respeito da artista Tania Bruguera e de suas obras foi retirada de seu site oficial e de trabalhos que relatam e analisam suas experiências. (BISHOP, 2012; FERNÁNDEZ, 2016). Em relação às informações retiradas do seu site oficial, apesar das obras possuírem data de início e fim, nem sempre foi possível obter a data específica de seus escritos e entrevistas. A artista segue pensando e produzindo análises de seus conceitos e obras, durante e após as suas execuções. Portanto, para fazer referência a essas informações, será utilizada a aproximação “1998-2017”, sendo 1998 o ano de concepção do projeto da escola de arte “Cátedra Arte de Conduta” e 2017 o ano da última informação encontrada em seu site a respeito de seus conceitos: *Arte de Conduta, Arte Útil e Momento Político Específico*.

articulam e produzem saberes engajados com as realidades sociopolíticas locais e comunitárias em uma proposição de horizontalizar as práticas educativas.

## **1 Educação em Artes Visuais sob uma perspectiva decolonial e análise crítica das visualidades**

### **1.1 Paulo Freire e a Pedagogia crítica**

Um cenário mais comum que incomum no Brasil são as discontinuidades e rupturas de iniciativas que primam por minguar as desigualdades sociais tão presentes e tão seculares. Se fizermos uma retrospectiva da história da educação no Brasil, podemos observar a manipulação dos objetivos e das funções da educação alinhadas aos interesses políticos que se alternam ao longo dos anos. Ora imperialistas, ora progressistas, ora liberalistas, mas sempre colonialistas.

A educação, delineada dentro de objetivos políticos, sociais e econômicos, exerce a função de formar sujeitos, para a convivência em sociedade. A escola, além de ser um local de construção de conhecimentos, é um local de formação de indivíduos com papéis sociais e com agências em suas comunidades e culturas. Todavia, nem sempre a visão e a abordagem da educação nas escolas levaram em consideração as subjetividades e agências dos estudantes. É uma história de avanços e repressões, progressos e atrasos. Por mais tempo do que se gostaria, os objetivos da educação refletiam muito mais uma sociedade elitista, oligárquica e escravocrata, em que não se tinha interesse em investir para que essa estrutura da sociedade, de fato, começasse a estremecer.

Nossa história é marcada por duas ditaduras militares. A mais recente, de 1964 a 1985, perseguiu muitos professores, ativistas, defensores dos direitos humanos, jornalistas e tantos outros. Diante dessa situação, Paulo Freire publicou seu livro “Pedagogia do Oprimido” em 1968. Freire lançou mão de uma pedagogia crítica; todo o seu trabalho é permeado por pedagogias críticas e a educação é abordada como prática de emancipação, de liberdade e de diálogo.

Quero realçar que a Pedagogia do Oprimido surge como um rompimento epistemológico e político frente ao que se desenhava como perspectiva política da educação e mais que tudo, surge como uma resistência à lógica liberal e tecnicista que marcava a história política do Brasil até aquele momento. (FRANCO, 2017, p.157)

Por muito tempo, o papel de professores nas escolas era o de transmitir e de reproduzir os conteúdos programáticos, com um objetivo tecnicista e mercadológico da educação, em que o professor assume uma posição hierarquizada quanto ao estudante e não estimula uma relação de diálogo e de troca. A partir das ideias de Paulo Freire, novas perspectivas para a atuação nas escolas e para a formação dos professores passam a tomar forma. A pedagogia crítica defendida por Freire aporta na abordagem de uma educação, antes de tudo, como um ato político, que tem a ver com escolhas políticas, momentos políticos e é indissociável de seus contextos sociais.

Envolvido na alfabetização de adultos, por volta dos anos 50, Freire questionava o então sistema de ensino que se reduzia ao letramento e que não conectava os conteúdos às realidades das pessoas, e além disso, apesar de se supor neutro, era primordialmente elitista e funcionava para manter costumes patriarcais, moralistas e opressores (FRANCO, 2017). Frente a esse cenário da educação no Brasil e reconhecendo a extensa desigualdade deste extenso país – reconhecendo que os objetivos políticos não estavam apontando para uma investidura que pudesse trabalhar para modificar a estrutura de desigualdade social que nossa sociedade vivia (e vive) –, Freire difundiu e dedicou sua vida a praticar pedagogias críticas em suas salas de aula e a escrever sobre suas experiências.

É fundamental à pedagogia crítica difundida e praticada por Freire, o assumido compromisso do educador-educando com a contextualização dos conteúdos-realidade, com a problematização, com o questionamento e com o exercício de crítica. O trabalho realizado por ele e herdado por nós é extremamente necessário na atualidade. O papel de questionar e romper com reproduções acríticas e anacrônicas – tão presentes nos últimos oito anos da história social, política e educacional do Brasil – é, fundamentalmente, cocriado nas escolas e nos espaços de ensino-aprendizagem pelos professores e pelos estudantes. Essa cocriação, quando observada nas escolas, opera sob a ótica da pedagogia freireana e por meio da horizontalidade das relações de ensino-aprendizagem. Há um interesse coletivo – e geracional – na edificação de uma escola onde seja possível conectar os conteúdos curriculares com a situação política e cultural dos estudantes e dos professores.

Esse papel de questionar o conhecimento que foi e é reproduzido de forma hegemônica, na direção Norte-Sul – por meio da continuidade de processos atualizados de colonização –, é uma das formas de se desvelar a realidade colonizada que ainda vivemos. É um bom ponto de partida. Existem vários.

## 1.2 Pedagogia Cultural e Sociologia da Imagem

A obra de Paulo Freire é muito representativa nos estudos da Pedagogia, mas se estende a diversas outras áreas, principalmente às áreas de ensino. No presente trabalho, o foco é debruçar-se sobre a educação em Artes Visuais para analisarem-se algumas propostas pedagógicas culturais que trabalham a educação como forma de arte e a arte como forma de educação.

O contexto atual brasileiro, marcado por heranças de uma história secular de escravização dos povos indígenas e dos povos que sofreram a diáspora forçada em África; de extermínio das populações indígenas e africanas e de apagamento de suas culturas; de exploração de terras por meio dos latifúndios de monoculturas, da extração de madeira, minério, garimpo; esse contexto se constitui sob essa base escravocrata, latifundiária e que se estruturou a partir da desigualdade social. Essa realidade desigual é fruto do processo de colonização imperialista europeia da América do Sul que se iniciou em meados do século XV.

Posto isso, reconhece-se um continente híbrido culturalmente, riquíssimo das diversas culturas que aqui já habitavam e acrescido da cultura de todos os povos que foram trazidos e dos que vieram colonizar. Não foi um processo passivo; o colonialismo se deu por meio de muito enfrentamento e do sufocamento/apagamento das diferenças; e, nesse contexto, de interações culturais, as diferenças se influenciam, se transformam, se conectam, se modificam e permanecem. As permissividades governamentais diante de estratégias colonialistas perduráveis na atualidade provocam uma ação coletiva: professores, educadores, artistas, políticos, comunidade, estudantes se dedicam a utilizar a educação como ferramenta social para promover mudanças práticas e consideráveis na sociedade, da base para o estrutural, a partir da crítica da realidade desigual e injusta que acontece no Brasil e em seus países vizinhos latino-americanos.

Nesse sentido, uma educação alinhada com um currículo pedagógico que valoriza as diferenças individuais e culturais, além dos contextos sociopolíticos nos quais os agentes da educação estão inseridos, se vê fundamental na prática educacional. A pedagogia crítica, germinada por Freire, principalmente, no mundo teórico e prático da educação, instaura novas posturas profissionais e metodologias críticas de ensino-aprendizagem; e isso retroalimenta a atividade e pesquisa dos professores-pesquisadores que buscam implementar em suas práticas

atuais os princípios de uma pedagogia freireana que embasam a construção de propostas educacionais decoloniais.

De acordo com o educador norte-americano Henry Giroux (1999), dentro e fora das instituições acadêmicas, existe uma preocupação com se fazerem estudos de produções de representações e de significados, e da forma com que estes estão emaranhados na “dinâmica do poder social” (GIROUX, 1999). Dialogando com os Estudos Culturais e com o campo das pedagogias críticas, Giroux aponta que pesquisar/estudar a produção das representações e das visualidades – em seus âmbitos histórico, econômico e cultural –, relacionando-as ao arcabouço de referências imagéticas e culturais dispostas pelos estudantes na contemporaneidade por meio das mídias sociais e meios de comunicação de massa, é uma das estratégias para se refletir e repensar a relação que se estabelece entre a imagem, o poder, a cultura, a aprendizagem e o papel social dos docentes. (ANDRADE, 2016)

Além de aproximar a pedagogia crítica dos Estudos Culturais, Giroux (1983; 1994; 1999) analisou muitas produções culturais em suas produções textuais, como filmes hollywoodianos e desenhos da Disney e, segundo Andrade (2016), ressaltou que

tais artefatos, ao mesmo tempo em que reforçam estereótipos de gênero e raça, dão condições para que, por meio de uma pedagogia crítica, tais narrativas sejam reescritas, visto que é por meio da representação destas que os sujeitos podem ampliar sua compreensão sobre os contextos social e cultural em que estão inseridos [...] (p. 38)

Portanto, desde a década de 1990, teóricos e pesquisadores da educação influenciados, também, pelos Estudos Culturais, teorias pós-estruturalistas, pós-coloniais<sup>2</sup> e pós-críticas (ANDRADE, 2016), abordam o conceito de “pedagogia cultural” para tratar de experiências contemporâneas que lançam mão de uma educação que se apoia em redes de significações e repertórios culturais diversos, além de se aportar numa construção social do conhecimento – essas são algumas propostas pedagógicas que respaldam um currículo pós-crítico da educação.

[...] o conceito de pedagogia cultural tem história e carrega heranças. Foram as mudanças culturais que deram condições para sua invenção, assim como foram

---

2 Além de designar o período que se deu após o período de descolonização e aludir à independência e emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo, o termo “pós-colonialismo” se refere, também, ao conjunto de estudos e teorias desenvolvidas a partir de estudos literários e culturais que tomaram forma a partir da década de 1970 no norte global com o Grupo de Estudos Subalternos, que reforça o pós-colonialismo como movimento epistêmico, intelectual e político. Na década de 1990, o grupo Modernidade/Colonialidade, composto de intelectuais acadêmicos latino e norte-americanos, fundou o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos e, conseqüentemente, novos conceitos passaram a ser configurados e utilizados nos campos das pesquisas decoloniais (ver BALLESTRIN, 2013).

diferentes teorizações, especialmente aquelas referentes à pedagogia crítica, que constituíram a potencialidade do conceito. [...]. Além disso, considerando que a aliança entre Estudos Culturais e pós-estruturalismo é muito presente nos estudos desenvolvidos no Brasil, acredito que isso fez com que o conceito de pedagogias culturais tomasse formas próprias nas pesquisas desenvolvidas em nosso país. (ANDRADE, 2016, p. 41)

A obra de Paulo Freire, e os estudos consequentes na área da educação que abordam a pedagogia cultural, dialogam com muitas vertentes da crítica política, social e cultural do pensamento latino-americano das últimas décadas. Principalmente, com a teoria decolonial de Silvia Rivera (2010), que pressupõe uma mudança de olhar – de *mirada* – e, também, questiona os referenciais eurocêntricos ao contestar que a troca de saberes e culturas deve ser feita a partir do eixo Sul-Sul, não somente no sentido Norte-Sul; e isso se estende ao fluxo das relações e papéis sociais que se estabelecem entre o centro e as periferias e entre o centro e as fronteiras.

A socióloga e ativista boliviana Silvia Rivera Cusicanqui escreve sobre a decolonialidade desde a década de 1970 e já apontava para a noção de “colonialismo interno” (Silvia Rivera, 2010, p. 66). Mais adiante, de forma mais difundida, o conceito de “colonialidade do saber, poder e ser” de Aníbal Quijano (QUIJANO, 2005), também, colabora para as discussões decoloniais, no sentido em que aponta, identifica e nomeia funcionamentos sistêmicos que operam para manter padrões sociais, morais, éticos, culturais, políticos, econômicos e a manipulação simbólica nos países “subalternizados” por meio da continuidade da colonização. O colonialismo, como processo histórico, antecede o conceito de “colonialidade”, mas a “colonialidade” opera por meio de categorizações sistêmicas deterministas que perpassam as estruturas sociais nas mais diversas esferas na realidade nos países latino-americanos, tais como a cultural, a econômica, a política e a social. (MALDONADO-TORRES, 2007)

Dessa forma, os planejamentos da educação, os planos pedagógicos, os programas curriculares, são todos reflexos de iniciativas políticas e de objetivos econômicos que podem reforçar ou transformar os discursos que manipulam “uma” forma oficial da história ocidental sem considerar as outras múltiplas cosmovisões e tradições apagadas e desconsideradas da narrativa canônica.

[...] uma perspectiva de ensino pautada pela premissa de que persiste, em muitos países de passado colonial, como o Brasil, um legado colonial na esfera escolar, o qual chama a atenção para a necessidade de teorias e de práticas didático-pedagógicas que contestem os resquícios de tal dominação simbólica. Isso implica admitir, pois, que a independência econômica e política não é sinônimo de independência nos



modos de pensar e de agir, sendo a escola um espaço privilegiado para a manutenção ou para a alteração dessa lógica colonialista. (DE SÁ, 2019, p.134)

Em sua prática, Silvia Rivera (2015) trabalha a partir da “sociologia das imagens”<sup>3</sup>. A autora diz que as palavras [principalmente as dos colonizadores] velam o mundo ao nosso redor, criam mitos a respeito de identidades, de processos históricos; criam narrativas que partem de uma ótica de fora; mas que as imagens desvelam esse mundo encoberto, e possuem a força de construir narrativas críticas que desmitificam diversas das formas com que a “colonialidade” opera sobre o nosso cotidiano. Comentando sobre esse aspecto em seu texto, Silvia diz: “Há no colonialismo uma função muito peculiar para as palavras: elas não designam, mas encobrem” (Silvia Rivera, 2010, p. 6, tradução nossa)<sup>4</sup>.

Em suma, a sociologia da imagem para ela [Silvia Rivera Cusicanqui] se coloca como uma subdisciplina que em termos teleológicos pretende desvendar por meio da imagem, como recurso simbólico, aspectos historicamente normatizados pela cultura dominante e que, nesse sentido, ameaça o subalterno, seus significados, seu cotidiano, a configuração de representações sociais e arquétipos coletivos. A sociologia da imagem se transforma em uma perspectiva teórica e metodológica válida, pela qual torna-se visíveis os conflitos sociais do passado subsumidos pelo poder dominante e que são atravessados historicamente até o presente e projeção futura para a reflexão social desde os próprios sujeitos, graças à pretensão explicativa da história nessa reflexão” (DIAZ-HERRERA, 2020, p. 27, tradução nossa)<sup>5</sup>.

A sociologia da imagem é uma disciplina/metodologia que se apoia na transdisciplinaridade para compreender melhor formas de realidades sociais e culturais a partir da análise histórica e dialética. Esta abordagem é assumida epistemologicamente por Silvia Rivera em suas práticas educacionais, em que trabalha com diversas técnicas de análises de conteúdos e de discursos, formando grupos de discussões e embasando toda sua prática com a interpretação de fontes diversas que carregam conteúdos e simbologias, como fontes pictóricas, teatrais e orais. Esta abordagem permite uma leitura/análise holística das imagens e das mídias culturais e contribui para uma interpretação mais compreensiva a respeito da realidade social, cultural e política das sociedades. Dessa forma, a leitura das visualidades, pela perspectiva da

---

3 A sociologia da imagem é uma metodologia que nasce como experimentação pedagógica no “Taller de Historia Oral Andina” (THOA) em 1984 (RIVERA, 2015).

4 No original: “Hay en el colonialismo una función muy peculiar para las palabras: ellas no designan, sino que encubren.”

5 No original: “En definitiva, la sociología de la imagen para ella se erige como una sub disciplina que en términos teleológicos pretende desentrañar a través de la imagen como recurso simbólico, aspectos historicamente normativizados por la cultura dominante y que, en este sentido, atenta contra lo subalterno, sus significados, su cotidianidad, la configuración de representaciones sociales y arquetipos colectivos. La sociología de la imagen se transforma en una perspectiva teórica y metodológica válida, por la cual visibilizar conflictos sociales del pasado subsumidos por el poder dominante y que son atravesados historicamente hacia el presente y proyección futura para la reflexión social desde los propios sujetos, gracias a la pretensión explicativa de la historia en esta reflexión.”

sociologia das imagens, contribui para a compreensão de processos históricos, e de suas representações, e para a construção de um olhar crítico, como apontado por Silvia Rivera em seu comentário:

[...] somos bombardeados por imagens e não somos alfabetizados no que toca ao deciframento das intenções colonizadoras que a imagem traz consigo. Então, é muito importante perder também a inocência no que se refere à imagem e saber que por trás existem mecanismos deliberados de controle de consciência, de captura de desejos e de impulsos da alma, os quais permitem que o sistema de propaganda seja tão eficaz (RIVERA, 2015, p.317, tradução nossa).<sup>6</sup>

Com efeito, a “sociologia da imagem” de Rivera (2015) aponta para a força que tem o estudo das imagens na construção do conhecimento sobre as narrativas sociais, culturais e históricas das sociedades, bem como sobre a assimilação de diferentes possibilidades de interpretações a respeito da realidade circundante.

### **1.3 Educação em Artes Visuais – educar fazendo arte e fazer arte usando a educação**

A conceituação de arte proposta pela história da arte canônica ocidental europeia nos afasta da noção de que a arte é incorporada ao cotidiano, aos costumes, às tradições e às culturas visuais. Em vez de considerar que arte é somente o que está nos livros ou estático nos museus – e, portanto, distante da realidade das pessoas – e buscando aproximar a noção de arte do que se considera uma noção mais apropriada nos estudos culturais na contemporaneidade, poder-se-ia dizer que a arte se dá mais por uma construção e uma vivência coletivas do que só, propriamente, por um conceito.

Conforme apontado por Rivera (2015), estudar as culturas visuais por meio da sociologia das imagens é um rico caminho para se trabalhar em espaços de ensino-aprendizagem sobre história, história da arte, política, sociedade, representações, representatividades, funções e papéis sociais. Uma educação em artes visuais descolonizadora deve procurar contextualizar as narrativas que foram produzidas para manipular e edificar versões manipuladas sobre a constituição da história do Brasil – e, também, da história dos países latino-americanos, que passaram por processos coloniais e ditatoriais semelhantes – (DE

---

<sup>6</sup> No original: “[...] somos bombardeados por imágenes y no somos alfabetos en cuanto al desciframiento de las intenciones colonizadoras que trae consigo la imagen. Entonces es muy importante también perder la inocencia con respecto a la imagen y saber que detrás hay mecanismos deliberados de control de conciencias, de captura de deseos y de pulsiones del alma, lo cual permite que el sistema de propaganda sea tan eficaz”.

SÁ, 2019) e por meio do aporte em visualidades produzidas ao longo da história – inseridas ou não no sistema de arte –, fomentar uma construção de conhecimentos crítica e multifocal, que vai de contramão à uma abordagem de educação que só privilegia as culturas dominantes norte e eurocentradas em que os conteúdos são passados para os estudantes de forma acrítica, anacrônica e supostamente “neutra”.

Como pode-se verificar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), convencionalmente, a educação em artes visuais se apresenta de forma mais “prática” com relação à exploração de técnicas, materiais e habilidades motoras nos primeiros anos do ensino básico, por meio de atividades lúdicas e da experimentação das linguagens artísticas. Enquanto que, uma interpelação mais teórica e conceitual passa a tomar mais espaço nos planos pedagógicos nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, com o objetivo de amplificar as relações entre as manifestações artísticas e os contextos comunitários relacionando as linguagens e teorizações da arte com outras áreas do conhecimento. O espaço da sala de aula e o de ensino-aprendizagem se constituem, então, em espaços onde os programas pedagógicos precisam articular todo este conteúdo curricular sistematizado e, ao mesmo tempo, estar de acordo com e buscar exercer a função social da escola na construção de indivíduos mais críticos, conscientes e com participação social.

Desde a década de 1990, portanto, novas propostas e iniciativas passam a surgir no campo da educação em arte e da arte procurando unir a tendência economicista e tecnicista da educação – impulsionada pelo avanço do neoliberalismo – às novas proposições pedagógicas sociais do ensino. Essas novas propostas foram expressas tanto por meio de leis – como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 – quanto pelo avanço das pesquisas no campo acadêmico e prático educacionais com relação à chamada “virada pedagógica” nas artes visuais (BISHOP, 2012; FERNÁNDEZ, 2016; GONÇALVES, 2014). Fernández (2015) discorre a respeito da virada pedagógica da arte:

A virada pedagógica da arte é um movimento que se articula na fronteira entre a autonomia e a heteronímia da arte. Os artistas que investigam na virada pedagógica da arte enfatizam sobre o valor social da arte e o valor estético da educação. É um movimento que não se interessa por definições ou classificações de arte, mas pela potência ética e estética para provocar rupturas na ordem das coisas. (FERNÁNDEZ, 2015, p. 116)

Deste modo, pesquisas que refletem disposições artístico-educacionais e que associam o papel da educação a uma função social e política na constituição de sujeitos sensíveis e críticos

(FRANCO, 2017; FREIRE, 1983; SASSO, 2014) atreladas a uma virada pedagógica da arte, como aponta Fernández (2016), por parte dos artistas, artistas-pesquisadores e artistas-professores (CAMNITZER, 2012; FERNÁNDEZ; DIAS, 2014); alimentam uma prática de educação em visualidades que une iniciativas artísticas e pedagógicas.

[...] a virada da visualidade na educação traz discussões e ações que ampliam o entendimento da arte na educação como uma parte do estudo da visualidade cultural, não como sua protagonista. É importante, portanto, entender do que se trata a ‘visualidade’ e o seu papel nas transformações sociais e estéticas que se encontram em curso no mundo. A virada da visualidade é por este motivo uma virada culturalista que se preocupa com as formas de ver, interpretar e fazer e como estas formas nos proporcionam espaços de subjetivação individual e coletiva. (FERNÁNDEZ; DIAS, 2014, p.102)

Assim, frente às transformações socioculturais, localizadas na virada pedagógica da arte e na virada da visualidade (FERNÁNDEZ; DIAS, 2014), novas iniciativas artístico-pedagógicas socialmente engajadas despontam em direção a práticas que trabalham com a articulação entre a arte e a educação. Nesse sentido, a autora Monica Hoff Gonçalves (2014) discorre sobre a forma com que artistas, desde o início do século XX, passam a pensar suas práticas artísticas a partir de – e ocasionando – repercussões sociopolíticas: pensando a participação social em projetos artísticos que tinham propostas pedagógicas “como aulas, palestras e conferências e [passaram] a denominar arte suas aulas, palestras e conferências, borrando, assim, as fronteiras entre arte e educação dentro e fora do âmbito da arte” (GONÇALVES, 2014, p. 60). Ademais, Gonçalves (2014) cita o artista Allan Kaprow, que identifica essa movimentação como uma arte experimental que se espelha na vida cotidiana (KAPROW, 1993), e diferentemente das outras vertentes que imitaram a natureza, esta imita “os processos e formatos de organização política e social e as estruturas do poder da vida moderna” (GONÇALVES, 2014, p.60).

Diante disso, artistas, artistas-pesquisadores e artistas-professores estreitam as relações entre arte e educação, mediadas por essas novas concepções de propostas artísticas, como o que acontece nos espaços alternativos aos espaços formais de educação: práticas nas escolas e em oficinas que se apresentam como atividades que unem as experiências estéticas às experiências do cotidiano partilhado. Assim, articulam o uso de metodologias educacionais a iniciativas artísticas, criando um “contexto híbrido” no qual essas práticas são tanto arte como educação quanto educação como arte (GONÇALVES, 2014).

*Educação como arte* quando a educação, através de um elemento ou aspecto, é transformada em um formato da arte, ou seja, em produto artístico. E *Arte como*

*educação*, quando as metodologias da arte são incorporadas aos processos educacionais reforçando-os sobremaneira. (GONÇALVES, 2014, p.61)

A primeira situação citada, educação como arte, ocorre à medida que uma proposta artística é pensada e desenvolvida para trabalhar a educação por meio de experiências estéticas, relacionais e sociais. A educação como arte reflete e ilustra, também, os direcionamentos que tomam os artistas, contemplados na “virada pedagógica da arte”, ao pisar para fora do circuito da arte para aumentar o diálogo com outras áreas, no caso, a educação (FERNÁNDEZ; DIAS, 2014). As ações e a trajetória artística da artista cubana Tania Bruguera (1998-2017) atravessam essas tendências ao implementar em suas propostas artísticas metodologias e práticas da educação<sup>7</sup>. Ao passo que, a segunda situação citada acima, a arte como educação, transcorre quando metodologias artísticas são assimiladas em projetos educacionais. A exemplo disso, a experiência pedagógica da professora Leísa Sasso (2014) representa, preciosamente, iniciativas que trabalham a subjetivação, a criticidade e o repertório cultural dos estudantes em articulação com o estudo das visualidades.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Tania Bruguera implementou em suas propostas artísticas metodologias da educação por meio de atividades com propostas didáticas que ocorriam em *workshops*, oficinas, palestras e vivências coletivas – que trabalharam o conceito de “Arte de Conduta”, também, de forma lúdica. Dessa forma, essas propostas que ocorreram no campo artístico abordaram perspectivas e práxis educacionais na produção de conceitos e obras particulares dessas experiências.

<sup>8</sup> Leísa trabalhou, em suas propostas educacionais, a noção de educação que, com respaldo no campo artístico, explorou os diversos tipos de linguagem de expressão e valorizou a expressividade e as subjetividades dos estudantes. Ao mesmo tempo, Leísa propôs experiências e produções, na escola, que estavam relacionadas a questões da realidade dos estudantes e da comunidade escolar. Posto isso, sua abordagem com relação à arte em seus projetos educativos, se deu no sentido de valorizar nos estudantes suas subjetividades, seus protagonismos e suas expressividades no processo de ensino-aprendizagem, enquanto propunha atividades que importava do mundo das artes, para ressaltar e valorizar os aspectos lúdicos e sensíveis da educação.

## 2 Iniciativas artísticas no campo da educação e da arte

### 2.1 Estudo de caso

Ao pensar sobre a educação em Artes Visuais no Brasil, este trabalho se dedica a investigar estratégias e metodologias que auxiliem e mediem a curiosidade, a busca do conhecimento pelos estudantes e as suas produções nas aulas de artes visuais. Como exemplo, tem-se o trabalho pedagógico e a metodologia de pesquisa *a/r/tográfica*<sup>9</sup> da professora Leísa Sasso (2014), desenvolvida em sua dissertação de mestrado, que expressa a importância de se apresentar o contexto das obras utilizadas para meios didáticos nas aulas. Além disso, reforça a importância da cultura visual na cotidianidade, questiona para quem e por quem foram feitas tais obras, e estimula a produção pessoal dos estudantes por meio de trabalhos que conectam os assuntos das aulas com a realidade das comunidades.

Esse ponto de vista, que explora a importância dos repertórios culturais e da contextualização histórica e política nos contextos educacionais e artísticos, também é explorado pela artista cubana Tania Bruguera, especialmente, no seu trabalho e projeto de escola de arte “Cátedra Arte de Conduta”, em que elabora “três conceitos importantes que são próprios dos espaços de coincidência entre o evento artístico e o evento pedagógico, a saber: Arte de Conduta, Arte Útil e Momento Político Específico” (FERNÁNDEZ, 2016, p. 241).

Com o intuito de enriquecer a discussão a respeito das pedagogias culturais no contexto da educação em Artes Visuais aqui abordada, e analisar exemplos sobre formas de arte em educação e formas de educação em arte, este capítulo consiste em um estudo de dois casos. Este método qualitativo foi escolhido devido à possibilidade de se pesquisar fenômenos sociais e culturais competentes às áreas de artes visuais e de educação na atualidade, por meio de exemplos que ocorreram na prática e que refletem vários aspectos das propostas pedagógicas e artísticas aqui tratadas.

---

<sup>9</sup> A *a/r/tografia* é uma metodologia de pesquisa do campo das Investigações Educacionais baseadas em Arte (IEBA) ou das Pesquisas Educacionais Baseadas em Arte (PEBA), as quais consideram como método investigativo, formas de se pensar e se fazer artísticas, que permeiam análises qualitativo-interpretativas, ao mesmo tempo que consideram as subjetividades dos eventos, objetos, pessoas, situações analisados, assim como, as subjetividades das produções e relações culturais que se desenvolvem ao longo do processo de pesquisa. Além disso, a metodologia *a/r/tográfica* relaciona as funções e as questões que dizem respeito ao atravessamento das experiências quanto artista, pesquisadora e professora.

As duas experiências estudadas manifestam o compromisso com o entendimento de propostas educacionais críticas e com os aspectos relacional e contextual da arte em encontro com a educação. Essa perspectiva pode ser observada nas seguintes propostas artísticas e pedagógicas, e dialoga muito com a análise de arte latino-americana feita por Luís Camnitzer (2008). O pensamento de Camnitzer aponta a confluência das experiências de artistas e professores latino-americanos que estabelecem uma relação muito estreita entre a arte, a educação e a política. Ademais, reflete sobre a arte como forma de conhecimento e sobre o papel da pedagogia em espaços museais e em obras que se inserem no sistema de arte.

Pensar uma prática educativa em Artes Visuais, que associe os trabalhos realizados em sala de aula com as trajetórias individuais e coletivas dos estudantes e educadores, se mostra um esforço político e um comprometimento com se propor a articulação entre o viés político da educação e da arte; da cultura e da memória social coletiva; e de situar os cocriadores dessa experiência como sujeitos de suas próprias histórias. Uma questão apontada por Camnitzer é, justamente, que a “cultura da dominação” tem de ser combatida culturalmente por professores e artistas. A maneira com que a educação e a arte se definem na nossa sociedade está fortemente atada às iniciativas políticas e se sinaliza como posicionamento político, sobretudo, na abordagem da pedagogia freireana destacada – a qual envolve iniciativas pedagógicas e estéticas que se apoiam numa educação e numa missão artística – que esteja conectada, engajada e com responsabilidade com a realidade, com os fatos históricos e com as questões sociais do nosso tempo. E essa reflexão tem muito a ver com as ideias de Paulo Freire.

Forçado, em 1964, pela ditadura brasileira, a exilar-se no Chile, Freire publicou a “Pedagogia dos Oprimidos” três anos mais tarde, fruto de suas experiências no Nordeste do Brasil, uma das regiões mais pobres do país. A premissa desenvolvida no Brasil era que o professor e o estudante deviam participar de maneira igualitária no processo educativo e, que uma função central da educação é ajudar as pessoas a compreender de que forma o poder é utilizado para bloquear a capacidade de tomar decisões por parte dos oprimidos. Segundo Freire, a pedagogia não devia ser desenvolvida para os oprimidos, [...] mas sim com os oprimidos, como uma forma de outorga de poder. Freire reconhecia que o estudante, inclusive quando é analfabeto, está imerso em uma cultura que tem tanto uma linguagem quanto uma história e que, portanto, deveria ser tratado como sujeito dessa história. (CAMNITZER, 2008, p. 146, tradução nossa)<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> No original: “Forzado en 1964 por la dictadura brasileña a exiliarse en Chile, Freire publicó su Pedagogía de los oprimidos tres años más tarde, el fruto de sus experiencias en el Nordeste de Brasil, una de las zonas más pobres del país. La premisa desarrollada en Brasil era que el maestro y el estudiante debían participar de manera igualitaria en el proceso educativo, y que una función central de la educación es ayudar a la gente a comprender de qué manera el poder es utilizado para bloquear la capacidad de tomar decisiones por parte de los oprimidos. Según Freire, la pedagogía no debía ser desarrollada para los oprimidos, (...) sino con los oprimidos, como una forma de

A especificidade do contexto brasileiro e latino-americano, com relação à estruturação de uma sociedade que se formou desigual e permanece desigual, encaminha, de certa forma, a uma responsabilidade social e ética de se trabalhar, “desde” as mínimas esferas da experiência social, para buscar modificar, de alguma forma, qualquer forma possível, essa estrutura cristalizada e subalternizada de funcionamento.

A arte e a educação proporcionam criações de espaços de compartilhamento. Contudo, inseridas nas lógicas capitalistas e neoliberais, nossas formas de significação e possíveis maneiras de significar e compreender o mundo recebem filtros e lentes características. No caso da educação, são as lentes de uma educação mercadológica e tecnicista – de perspectivas e padrões norte-euro centrados que correspondem à maior parte dos conteúdos repassados e cobrados –, o que corrobora para que as estratégias educacionais descolonizadoras visem à conscientização sobre os processos históricos passados e os que são vividos no tempo que corre; e para que, ao abordar os conteúdos de maneira crítica e por meio de diversas referências e perspectivas, o processo de ensino-aprendizagem se construa por meio da experiência de horizontalidade na relação de dialética estabelecida entre os estudantes e os educadores-educandos – não só recorrendo à horizontalidade nas práticas educativas, como, também, impulsionando um ambiente propício e confortável para a partilha das experiências sensíveis. O autor Jacques Rancière (2009) discorre a respeito da “partilha do sensível”, que foi conceitualizada por ele:

Denomino partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um *comum* e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa portanto, ao mesmo tempo, um *comum* partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividades que determina propriamente a maneira como um *comum* se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha. [...] A política ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer [...] (RANCIÈRE, 2009, 15-17)

A educação aproxima da experiência formas de significação e de significar o mundo, assim como a arte, a qual, também, aproxima o mundo a formas de experiências. O sistema de partilha do sensível, assim como a educação e a arte, é reflexo dos interesses e decisões políticas. Ao refletir sobre a articulação entre práticas estéticas e práticas políticas, Rancière

---

otorgar el poder. Freire reconocía que el estudiante, incluso cuando es analfabeto, está inmerso en una cultura que tiene tanto un lenguaje como una historia y que, por lo tanto, debería ser tratado como sujeto de esa historia.”



ressalta que escolhas internas e externas intrínsecas ao fazer artístico [e à prática educativa] refletem influências sociais, culturais e políticas contextuais.

## 2.2 Educação como forma de arte

Nas últimas décadas, principalmente na pós-redemocratização da América Latina, tem-se observado alguns avanços das pautas nas áreas da educação e da cultura. No campo das artes, são mais comuns as iniciativas e os projetos artísticos que trabalham com cultura e que se encaminham para uma aproximação da arte com a educação. Grupos e coletivos de artistas que, historicamente, impulsionaram os primeiros passos nessa direção na década de 1970, começaram trabalhando com propostas, que introduziram a noção de objetos lúdicos e a noção de espectador participante (BISHOP, 2012), no evento artístico com o intuito de se fazer evento pedagógico, também. Artistas do grupo Fluxus estudaram sobre muitos processos cognitivos e pedagógicos e propuseram, em suas produções artísticas, obras que relacionavam artefatos pedagógicos à experiência estética e educativa. (FERNÁNDEZ, 2016)

Muitos outros artistas e coletivos desenvolveram obras e projetos que vinculam propostas educativas e iniciativas pedagógicas ao campo da arte, do ativismo e da política. A fim de exemplificar e aproximar, essas ideias, às práticas já existentes, que articulam os campos da arte, da educação e da política, destaca-se a artista cubana Tania Bruguera, nascida em Havana, Cuba, em 1968. Bruguera tem uma atuação surpreendentemente movimentada, principalmente, porque seus projetos artísticos e obras propostas são extremamente transgressores e críticos de sistemas ditatoriais que impõem a censura da livre-expressão, e, que se localizam muito pontualmente em contextos vivenciados pela artista em seu país de origem, assim como, são vivenciados no contexto do imperialismo mundial dos países com influências econômicas e políticas hegemônicas. A artista comenta em uma entrevista oferecida ao jornal *Periodismo de Barrio*: “A arte deve ser potencializada em sua capacidade de questionar o poder”.<sup>11</sup>

Seus projetos propõem a criação de espaços de diálogo e de compartilhamento de experiências – partilhas do sensível (RANCIÈRE, 2009) –, em que confluem a política, a cidadania e o comunitário. A artista desenvolve sua poética tomando em conta a concepção de

---

<sup>11</sup> Tradução nossa. No original: “(...) al arte se le debe potenciar su capacidad para cuestionar al poder”.

um corpo performativo social que, em correlação com a arte e a estética, aciona uma participação na cidadania da Cuba contemporânea. Conseqüentemente, suas ações põem em pauta temáticas complexas e lidam com tênues aberturas políticas, já que em seu país, se aproximar ou instigar temas políticos e sistemáticos controversos, em debates abertos, com distintas opiniões, se mostra uma ação contraventora e, quase sempre, reprimível, direta ou indiretamente. (RIBEIRO DOS SANTOS, 2015)

Além de atuar como artista, Tania Bruguera tem experiência como professora. Por alguns anos deu aula de artes visuais numa Escola de Conduta em Cuba, uma escola de “conduta social” que funcionava para jovens infratores (BISHOP, 2012, p.246) e, dentro de sua experiência como artista e professora de artes – e diante de situações latino-americanas muito particulares –, ela cria conceitos artísticos “desde Cuba” e os utiliza, no sentido em que os cria para descrever suas práticas artísticas a partir de sua própria experiência latino-americana. Os conceitos concebidos por Bruguera podem se aplicar a e refletir mais o contexto latino-americano do que os conceitos artísticos exportados, como a *performance art* e *site specific* (BISHOP, 2012).

Justamente na aproximação da arte com a educação – em experiências pedagógicas em salas de aula e em outros espaços educativos – Bruguera conceitua “Arte de Conduta” relacionando sua experiência enquanto artista e professora de artes visuais na Escola de Conduta para jovens infratores, com propostas artísticas públicas e socialmente engajadas, que têm o compromisso de se relacionar com a realidade (BISHOP, 2012). Arte de Conduta é um conceito que Bruguera cria para designar suas propostas artísticas que trabalham o comportamento social como linguagem utilizada por determinado grupo social específico, para se expressar, se relacionar e partilhar; ou seja, um conceito próprio para definir o que poderia ser entendido como performance.

Figura 1 - Tania Bruguera, Cátedra Arte de Conducta, 2002-2009. Workshop com Elvia Rosa Castro.



Fonte: *Artificial Hells*, de Claire Bishop, 2012, p. 248.

Um grande marco na carreira da artista foi a escola de arte “Cátedra de Arte de Conduta”, proposta que foi realizada em Havana, de 2002 a 2009. Definida por Claire Bishop (2012) como “uma escola de arte concebida como uma obra de arte” (BISHOP, 2012, p. 246), a escola se desenvolveu a partir de projetos pedagógicos que consideram espaços de diálogo, de estudo e de produção para jovens cubanos de diferentes áreas de atuação (artes visuais, sociologia, história da arte, cenografia, teatro, literatura). Bruguera considera que tem essa relação próxima com a educação porque acredita que a arte política é educação. A escola Cátedra de Arte de Conduta teve três objetivos principais: o programa educacional; o uso do espaço para trazer artistas nacionais e internacionais reconhecidos para apresentar seus trabalhos e compartilhar experiências com os participantes; e a criação de um arquivo de livros, referências e de registros das experiências. Ademais, três conceitos fundamentais foram trabalhados por Bruguera ao longo da experiência da Cátedra de Arte de Conduta: Arte de Conduta, Arte Útil e Momento Político Específico.

Com essa escola de arte, se pensa uma prática de interação coletiva na qual o comportamento social é usado como material para subsidiar uma arte de cunho público e social, intencionada na direção de se criar um espaço alternativo ao espaço convencional de estudos de arte na sociedade contemporânea cubana. É uma intervenção de longo prazo focada numa vasta análise e discussão a respeito de comportamentos sociopolíticos e na compreensão da arte

como uma ferramenta de transformação de ideologias e comportamentos por meio do estímulo de ações participativas e democráticas ligadas aos contextos atuais de seu entorno. As atividades da Cátedra de Arte de Conduta foram gratuitas e abertas a qualquer público; aconteceram muitos seminários, *workshops*, e diversos professores foram convidados a participar das vivências (FERNÁNDEZ, 2016). Na Arte de Conduta, o comportamento social que aflora das vivências é a linguagem de expressão utilizada por aquele determinado grupo social.

A escola, assim como muitos dos projetos estudantis que produziu, pode ser descrita como uma variação do que Bruguera havia designado na qualidade de "arte útil" – em outras palavras, arte que é simultaneamente simbólica e útil, refutando a suposição ocidental tradicional de que arte é inútil ou sem função. Esse conceito nos permite ver a Arte de Conduta como inscrita em uma prática que atravessa os domínios da arte e da utilidade social. (BISHOP, 2012, p. 249, tradução nossa)<sup>12</sup>

Os participantes da escola de arte estavam encarregados de fazerem os registros documentais das ações, das aulas e das produções com o objetivo de alcançar a manutenção/conservação da memória social das vivências que se construíram a partir da relação entre arte, artista e corpo social. A exposição “Estado de excepción” ocorreu em Havana na Galeria Habana e exibiu o trabalho dos participantes e convidados da “Cátedra Arte de Conduta” (BISHOP, 2012).

---

<sup>12</sup> No original: “The school, like many of the student projects it produced, can be described as a variation on what Bruguera has designated as ‘useful art’ (arte util) – in other words, art that is both symbolic and useful, refuting the traditional Western assumption that art is useless or without function. This concept allows us to view Arte de Conducta as inscribed within an ongoing practice that straddles the domains of art and social utility.”

Figura 2 - *Humanitarian Aid*, Núria Güell, Cuba - Espanha, 2008-2013



Fonte: Página do Centre for the Aesthetic Revolution.<sup>13</sup>

Nesta obra, “Humanitarian Aid”, explora-se o conceito de Arte Útil, em que a artista Núria Güell se oferece como noiva a qualquer cubano que queira emigrar de Cuba e obter cidadania espanhola. Os interessados tiveram que escrever uma carta de amor, submetida a um júri, e o vencedor, após se casar e obter a cidadania, poderia pedir divórcio. Na Arte Útil, as propostas artísticas assumem um funcionamento que transcende a representação simbólica ou a fruição estética; elas operam como instrumento que pode interferir nas relações sociais, políticas e culturais por meio da propulsão de mudanças sociais.

---

<sup>13</sup> Disponível em: <http://centrefortheaestheticrevolution.blogspot.com/2009/04/estado-de-excepcion-project-by-tania.html>. Acesso em 30 abr. 2022.

Figura 3 - *Humanitarian Aid*, Nuria Güell, Cuba – Espanha, 2008-2013



Fonte: Página do Projeto Arte Útil.<sup>14</sup>

Nos projetos realizados pelos participantes, pode-se identificar uma aproximação com o conceito de Estética Relacional desenvolvido pelo teórico francês Nicolás Bourriaud, no final dos anos 90. Bourriaud reflete sobre obras contemporâneas que têm como ponto de partida teórico e prático, a complexidade das relações humanas e de seus contextos sócio-políticos. Claire Bishop, em seu texto “Antagonismo y estética relacional”<sup>15</sup>, realça que, se através da arte relacional se produzem relações humanas, tem-se de se questionar quais são estas relações, por quê, para quê e para quem elas se produzem; e também, analisar os contextos nas quais elas são produzidas. “La trayectoria de la artista cubana [Bruguera] (...) ha sido una búsqueda constante por relacionar, fusionar y mimetizar aspectos y estrategias estéticas con la vida cotidiana de la comunidad” (RIBEIRO DOS SANTOS, 2015, p. 112)

14 Disponível em: <https://www.arte-util.org/projects/humanitarian-aid/>. Acesso em 30 abr. 2022.

15 Ver Claire Bishop, “Antagonismo y estética relacional”, 2011.

Figura 4 - *Cátedra Arte de Conduta*, Tania Bruguera, Havana, Cuba, 2002-2009.



Fonte: Tania Bruguera.<sup>16</sup>

Figura 5 - *Ghabbana Men's Revolution*, Reynier Valdés, Ayleé Ibáñez, Daleysi Moya e Yanahara Mauri, 11', Cuba, 2009



Fonte: Página do Centre for the Aesthetic Revolution.<sup>17</sup>

<sup>16</sup> Disponível em: [www.taniabruquera.com](http://www.taniabruquera.com). Acesso em 30 abr. 2022.

<sup>17</sup> Disponível em: <http://centrefortheaestheticrevolution.blogspot.com/2009/04/estado-de-excepcion-project-by-tania.html>. Acesso em: 30 abr. 2022.

Neste documentário (Fig. 5) produzido por participantes da Cátedra Arte de Conduta, retratou-se um fenômeno que ocorre na capital de Cuba de apropriação e cópias de marcas como Dolce & Gabbana e Empório Armani, ainda que no país não houvesse a comercialização nem um mercado oficial dessas mercadorias. Assumindo uma estética específica, o documentário aborda a vivência sociocultural das pessoas inseridas nesse contexto.

Por último, o terceiro conceito desenvolvido por Bruguera é o de Momento Político Específico, um desdobramento do conceito – mais conhecido nas discussões sobre arte –, de *site-specific*. Os artistas que trabalham com o conceito de *site specific* pensam a obra para um local específico, onde o espaço e a obra dialoguem entre si. O espaço e o ambiente para onde a obra é pensada se tornam o meio, o suporte ou a linguagem com que esta canaliza as intenções do artista por meio da inserção dessa experiência na alçada da arte pública e da arte que existe para além dos espaços e muros dos museus.

Com isso, Bruguera surge com o conceito de “Momento Político Específico”, que tem a ver, não somente com a localização da obra em si, mas com quais as circunstâncias políticas que se sucedem para que esta tome forma. O momento político relativo aos contextos específicos instiga a produção de obras pensadas e consideradas para determinados contextos sociopolíticos. Nesse sentido, quando os elementos contextuais políticos mudam, a obra cessa e o que permanece de seu impacto são os registros, as visualidades e as produções como forma de documento/evidência do evento que induziu à criação desse artefato.

### **2.3 Arte como forma de educação**

Com o intuito de explorar um dos questionamentos que move este trabalho – que estratégias apontam os teóricos da educação, os artistas pesquisadores e os professores de arte para uma educação em artes visuais que articule as subjetividades e as vivências dos estudantes com o que aprendem – nesta seção, começo por apresentar a pesquisa educacional a/r/tográfica da professora Dra. Leísa Sasso expressa em sua dissertação de mestrado: “Livro-objeto a/r/tográfico, Práticas de Pedagogia Cultural na periferia de Brasília”. Nela, a pesquisadora apresenta, por meio de relatos e registros de suas experiências como professora no ensino básico público, diversas das estratégias que utilizou em suas aulas. No início de seu trabalho, logo prontifica que suas práticas pedagógicas levam em consideração as vozes dos estudantes e, a



partir disso, busca formar os sujeitos para que sejam atores nos processos de transformação social, tornando-os cidadãos políticos. (SASSO, 2014)

Os projetos foram realizados quando atuou como professora no Centro de Ensino Médio 01 de São Sebastião, na periferia de Brasília-DF, nos anos de 2002 a 2007. A autora descreve o contexto socioeconômico de São Sebastião, no qual ressalta que a cultura visual é captada, em grande parte, a partir de meios de comunicação de massa como televisões, da rua, ou a partir das redes sociais. Sasso aponta que suas práticas pedagógicas contextualizam discursos na construção de um conhecimento de forma transdisciplinar, particularmente, porque têm a preocupação de considerar visualidades e mídias atuais que estão inseridas no cotidiano dos estudantes para demonstrar o poder que as imagens têm na vida social.

Com base nisso, Sasso (2014) considera que suas práticas pedagógicas funcionaram ora como educação da cultura visual, ora como educação em visualidades como estratégia de pedagogia cultural. A pedagogia cultural é abordada como uma prática educacional que tem preocupações políticas e culturais e que leva em consideração as produções culturais e visualidades locais e localizadas, e, portanto, é uma área transdisciplinar que articula arte, cultura, história e política. No livro-objeto *a/r/tográfico*, a autora elabora um trabalho repleto de relatos das experiências com seus projetos educativos, e repleto de imagens e produções artísticas dos estudantes participantes dos projetos. A *a/r/tografia* possibilitou que a professora fizesse uma exploração de suas próprias práticas, como arte-educadora, ao longo de anos e, depois, escrevesse de forma sensível e com aporte nas produções visuais, produzindo um texto que mostra o envolvimento de seus alunos com os projetos e as múltiplas produções resultadas dessas práticas educativas.

[...] para realizar essa investigação me ative ao período em que trabalhei como professora regente em sala de aula, executando com os estudantes os projetos que concebi, a fim de proporcionar uma compreensão mais abrangente da Arte, sua história, seus processos, além de resgatar a cultura popular da comunidade. (SASSO, 2014, p. 32)

Uma prática pedagógica, então, que dá importância à constituição das identidades culturais e à forma como as visualidades influenciam na nossa percepção e nas narrativas sobre o cotidiano, promove a reflexão crítica sobre as situações políticas e sociais, possibilita o diálogo transdisciplinar e motiva a produção criativa por parte dos estudantes.

[...] é preciso ressignificar conceitos pedagógicos, políticos, artísticos, culturais e sociais, posto que novos paradigmas se impõem. A educação da arte voltada apenas

para a história da arte e seus artefatos, não alimenta os estudantes com uma crítica, e os expõem às manipulações. É necessário, portanto, que a educação da arte repense suas finalidades. (SASSO, 2014, p. 44)

Ao repensar, constantemente, sua prática como educadora, Sasso reflete sobre a importância de se atuar por meio de uma nova prática pedagógica que considera o efeito que as visualidades têm na vida dos estudantes e dos participantes da educação e que contribui para uma construção mais crítica a respeito da realidade. Silvia Rivera (2010), ao abordar a forma com que as culturas visuais podem auxiliar na compreensão dos contextos sociopolíticos e na análise histórica, ressalta que “as imagens nos oferecem interpretações e narrativas sociais, que desde os séculos pré-coloniais iluminam esse contexto social e nos oferecem perspectivas de compreensão crítica da realidade” (RIVERA, 2010, p. 20, tradução nossa).<sup>18</sup>

Portanto, quando Sasso (2014) precisou escolher entre os projetos que iria analisar para sua pesquisa de mestrado em práticas culturais, usou como critério para a escolha, aqueles projetos que tiveram efeito como um evento pedagógico e artístico para os estudantes, para a escola e para a comunidade; e que atentavam para abordar a cultura local, a cultura de massa e as subjetividades dos estudantes. Além disso, por meio desses projetos, os estudantes tinham a oportunidade de, em articulação com a base teórica dos conteúdos apreendidos, promover e alavancar uma crítica social que produz transformações sociais e efeitos contextuais momentâneos. Por essa ótica, o conceito de Momento Político Específico de Bruguera (entre 1998 e 2017) poderia se aplicar e se amparar nas práticas pedagógicas desenvolvidas por Sasso ao longo de seus anos como educadora em artes visuais.

Como por exemplo, o projeto “O Cordel de São Sebastião”, realizado em 2004, no ano em que a cidade enfrentou uma epidemia de hantavirose; primeiramente, foi imaginado para trabalhar conteúdos curriculares relativos ao modernismo e depois se desdobrou para uma atividade que instigou os estudantes a produzirem conteúdos relacionados aos problemas de saúde pública pelos quais a comunidade passava. A proposta consistiu na recriação de imagens do modernismo, por meio de paródias e releituras, a qual estimulava uma busca por referências visuais e contextuais por parte dos estudantes. Ao recriar as imagens, os estudantes deveriam imprimir “um toque de brasilidade às imagens do modernismo europeu, como haviam feito os artistas da semana de arte moderna de 1922” (SASSO, 2014, p. 166). Uma estudante produziu

---

<sup>18</sup> No original: “Las imágenes nos ofrecen interpretaciones y narrativas sociales, que desde siglos precoloniales iluminan este trasfondo social y nos ofrecen perspectivas de comprensión crítica de la realidad”

uma releitura de uma obra do futurismo italiano, “Dynamism of a dog on a leash”, de Giacomo Balla; mas em vez do cachorro em movimento, ela retratou um rato passeando na coleira com sua dona no meio do lixo.

Figura 6 - *Dynamism of a dog on a leash*, Giacomo Balla, óleo sobre tela, 89,8 por 109,8 cm, 1912.



Fonte: Itaú Cultural.<sup>19</sup>

Figuras 7 e 8 - Matriz de xilogravura e impressão gráfica de estudante do 3º ano do Ensino Médio, 2004.



Fonte: *Livro-objeto a/r/tográfio*, de Leísa Sasso, 2014.

<sup>19</sup> Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra36387/dynamism-of-a-dog-on-a-leash>. Acesso em 30 abr. 2022.

À medida que a educadora foi reparando a potência dessa atividade no estímulo da produção dos alunos com temáticas atuais e no engajamento da comunidade para trabalhar essa questão de saúde pública – que tocava a todos dentro e fora da escola–, viu-se uma oportunidade de “realizar um trabalho de sensibilização da população para a urgência de se adotar as medidas sanitárias urgentes e necessárias para a contenção da doença” (SASSO, 2014, 166). E a partir disso, os estudantes puderam trabalhar em suas releituras a questão da hantavirose e da saúde pública em São Sebastião; as paródias produzidas, então, começaram a ser feitas com mais entusiasmo. Grande parte dos trabalhos fazia referência à incidência de hantavirose e aos casos de dengue transmitida pelo mosquito *aedes aegypti* na cidade.

Figuras 9, 10 e 11 - Xilogravuras produzidas pelos estudantes do 3º ano do Ensino Médio, 2004



Fonte: Livro-objeto a/r/tográfico, de Leísa Sasso, 2014.

Figura 12 - Matriz de Xilogravura produzida por estudante do 3º ano do Ensino Médio, 2004



Fonte: *Livro-objeto a/r/tográfico*, de Leísa Sasso, 2014.

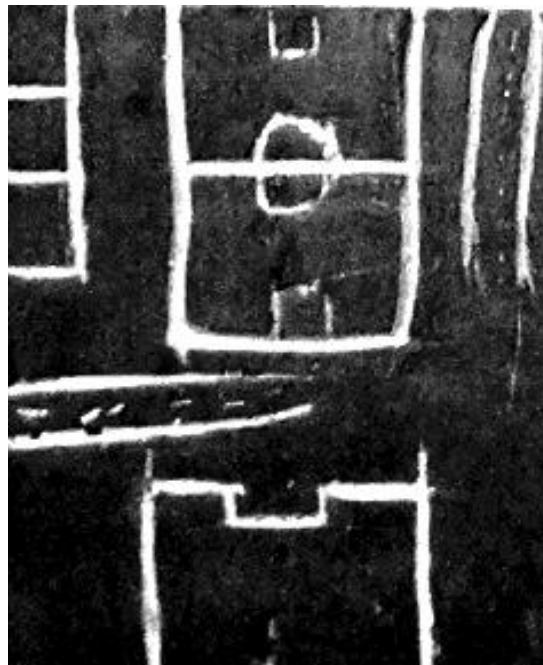
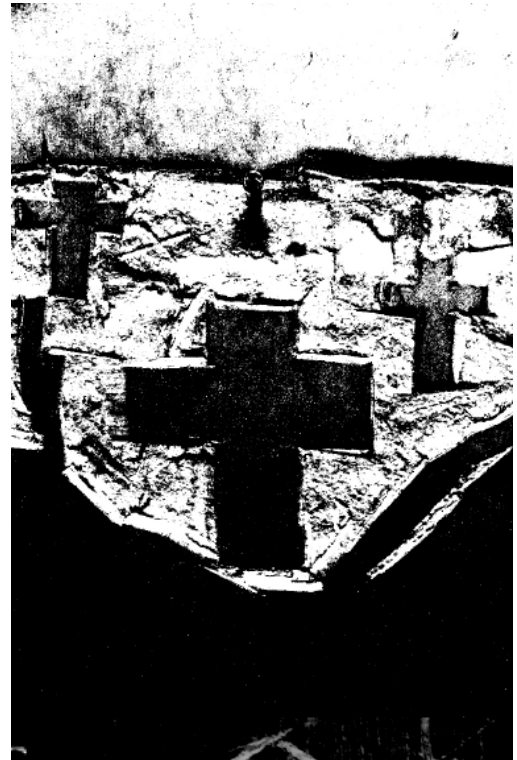
Por fim, comentando sobre este projeto pedagógico, Sasso (2014) ressalta que a educação crítica em artes visuais pautada na perspectiva da cultura visual e da pedagogia cultural, tem o potencial de envolver, instigar, despertar e movimentar os agentes do processo educativo na direção de uma educação colaborativa e comunitária; interligada e associada às questões que movem a comunidade e, transforma “a escola em um palco de ações efetivas [e afetivas] de transformação da sociedade porque se relacionam com a vivência diária e com os saberes significativos para o indivíduo” (SASSO, 2014, p. 172), sobretudo, porque nas práticas de pedagogias culturais críticas a ação dos educadores se dá no sentido de se fazer vincular a construção de conhecimento, nos espaços de ensino-aprendizagem, às vivências, os saberes e as perspectivas locais, assim como, aos acontecimentos e problemáticas que afetam a escola e a comunidade.

Figuras 13 e 14 - Xilogravuras produzidas por estudantes do 3º ano do Ensino Médio, 2004



Fonte: *Livro-objeto a/r/tográfio*, de Leísa Sasso, 2014.

Figuras 15, 16 e 17 - Xilogravuras produzidas por estudantes do 3º ano do Ensino Médio, 2004



Fonte: *Livro-objeto a/r/tográfio*, de Leísa Sasso, 2014.



### 3 Conceitos em prática *desde* a América Latina

Em uma realidade que se caracteriza pela interação de diversos grupos e culturas com traços identitários próprios e que convivem entre si; abordagens pedagógicas e didáticas transculturais contribuem para a construção de uma educação edificada por múltiplas vozes e perspectivas. O continente latino-americano é permeado por vivências fronteiriças e mestiças. Constituímos identidades que se constroem a partir da mistura de cosmovisões, pertencimentos e tradições; somos um produto da mistura de culturas, transitamos entre o pensamento ocidental, o pensamento dos povos indígenas, o pensamento dos povos afro-descendentes, dentre tantos outros.

É necessário pensar um ensino de artes visuais que não perpassasse apenas a história da arte ocidental hegemônica mas que, também, articule os referenciais culturais e as subjetividades dos estudantes; não só mediante o ensino de teorias, de conceitos e de narrativas – cobradas nas avaliações – mas, também, proporcionando um aprendizado que se articula com práticas e fazeres artísticos, que dão vazão às atividades criativas e vinculam os conteúdos curriculares às vivências e aos conhecimentos próprios dos estudantes. Essa perspectiva de ensino incorpora práticas descolonizadoras, e como aponta Rivera (2010), ao comentar sobre a descolonização: “Não se pode haver um discurso da descolonização, uma teoria da descolonização, sem uma prática descolonizadora” (RIVERA, 2010, p. 62, tradução nossa)<sup>20</sup>. Dessa maneira, esse estudo abordou exemplos de práticas artísticas e pedagógicas que se delinham como práticas descolonizadoras, no âmbito da arte e no âmbito da educação.

De acordo com as iniciativas detalhadas no Capítulo 2, percebe-se um terreno fértil de projetos que abordam a pedagogia cultural no ensino em artes visuais e em iniciativas artísticas e que abordam, também, noções de construção coletiva de significado e significação para se pensar um espaço investigativo de ensino transdisciplinar em artes visuais. Em ambas as experiências, constata-se um compromisso com a educação descolonizadora e com seus papéis sociais ao se empreender propostas pedagógicas e artístico-pedagógicas que priorizam uma educação crítica ancorada nas visualidades, nas relações sociais e nos diversos repertórios culturais. Relacionando propostas artísticas a esses três aspectos – ao pensar em artistas que

---

<sup>20</sup> No original: “No puede haber un discurso de la descolonización, una teoría de la descolonización, sin una práctica descolonizadora.”

investiram na virada pedagógica da arte –, Fernández (2015) comenta a respeito do trabalho de Bruguera e como sua obra pode ser vista como uma pedagogia cultural:

(...) o trabalho de Bruguera se destaca como uma pedagogia cultural porque constitui uma das obras mais importantes e longas que investem na virada pedagógica da arte além de apresentar três conceitos importantes para o tema. Trata-se da escola de arte Cátedra Arte de Conduta pensada como artefato de arte que Bruguera manteve na Havana entre 2002 e 2009. (FERNÁNDEZ, 2015, p. 138)

Uma teoria que pode respaldar a utilização da pedagogia cultural na educação é a sociologia da imagem, que foi originada por meio de uma prática pedagógica experimental (RIVERA, 2015). Diante disso, destaca-se a experiência pedagógica de Leísa Sasso (2014), na qual a pesquisadora utiliza metodologias em arte em suas propostas educacionais – como apontadas na seção 2.3. A fim de investigar com seus estudantes os conteúdos dispostos para as artes visuais, Sasso propõe metodologias artístico-pedagógicas que exploram os componentes curriculares de forma crítica, ao passo que, proporcionam experiências sociais, relacionais e estéticas.

Através das abordagens da pedagogia cultural no ensino das artes visuais, Sasso (2014) propõe um estudo mais analítico e minucioso dos conteúdos curriculares em diálogo com as transversalidades sociais, culturais e políticas das comunidades nas quais a escola está inserida. Dessa maneira, os projetos pedagógicos realizados pela professora fazem o uso do repertório local de saberes e referências culturais para movimentar o interesse dos estudantes/participantes na construção do conhecimento; engajando-os em atividades práticas, estimulando a criatividade e a imaginação, promovendo dinâmicas que, por meio do mútuo compartilhamento das experiências, resultam em um envolvimento entusiasmado que reflete preocupações sociais e posicionamentos críticos – por parte dos estudantes – diante da realidade. Além disso, dar-se importância aos conteúdos veiculados pelas mídias, às publicidades, à arte contemporânea, com efeito, valoriza e leva para o ambiente de ensino-aprendizagem o que é produzido ao redor, pelo saber popular; articula as referências visuais e culturais coletivas com o que é trabalhado nas aulas. Logo, a associação dos conteúdos curriculares com a rede de significação cultural dos estudantes proporciona uma situação de identificação, um ambiente de trocas de saberes e de experiências; um espaço de ensino participativo.

Portanto, uma estratégia utilizada por Sasso (2014) – enquanto professora de artes e professora-pesquisadora –, para articular as subjetividades e as vivências dos estudantes com o que aprendem na escola, é a utilização de metodologias baseadas em arte para embasar seus

projetos educacionais que, essencialmente, priorizam o desenvolvimento das subjetividades e das relações sociais em articulação com os conteúdos e com o cotidiano dos estudantes. Ademais, suas experiências pedagógicas podem se localizar e incorporar o conceito de “Momento Político Específico”, pois seus projetos são pensados para contextos e aulas específicas e esses projetos tomam uma forma moldável, já que podem se alterar diante de mudanças e demandas novas. Como comenta Fernández a respeito da conceituação da artista cubana Tania Bruguera (1998-2017), “Bruguera apresenta este conceito como um método para conectar o artefato à situação política do momento específico em que se realiza [...]. A situação política então define e força da obra que se torne uma estrutura flexível” (FERNÁNDEZ, 2016, p. 242). A estrutura é flexível, pois a depender do devir dos acontecimentos, a obra se adapta aos contextos. Os projetos pedagógicos de Sasso (2014) se veem numa fronteira entre: o que é necessário naquele momento e o que pode se delinear como nova necessidade.

A aplicação do conceito artístico de “Momento Político Específico” pode ser observada nas propostas educacionais, já que estas estão intrinsecamente ligadas a contextos sociopolíticos e constantemente se transformam. Conforme comenta Bruguera a respeito de seu conceito “Momento Político Específico”: “O momento político informa a obra tornando-a em uma estrutura que deve se adaptar à evolução dos acontecimentos políticos e de suas interpretações”<sup>21</sup>; o trabalho/a proposta são fluidos na medida em que podem se alterar diante das novas demandas e mudanças de contextos. Como o que ocorreu no projeto “O Cordel de São Sebastião” (SASSO, 2014), quando as problemáticas do cotidiano, com relação à situação de calamidade de saúde pública, passaram a aparecer nos trabalhos de xilogravura dos estudantes.

A proposta inicial consistia na busca por referências de obras do modernismo e na produção, por parte dos alunos, de releituras dessas obras usadas como referência. Mas, logo que as temáticas relacionadas à saúde pública, à falta de saneamento básico e ao impacto que a comunidade estava sofrendo – pelas perdas, em consequência da epidemia de hantavírus e de dengue – passaram a aparecer nas produções dos estudantes, Sasso (2014) decidiu mudar a proposta inicial e as produções passaram, cada vez mais, a serem voltadas para as questões comunitárias. Ao observar as demandas advindas dos contextos sociais dos estudantes, começou a promover mais discussões e ações que estavam voltadas para a conscientização da

---

<sup>21</sup> No original: “The political moment informs the piece making it a structure that must adapt to the evolution of the political events and their interpretations”.

comunidade quanto às medidas preventivas de saúde, engajando os alunos na busca por melhorar suas realidades por meio da participação coletiva social em campanhas de conscientização.

Diante disso, observa-se que as propostas de Leísa Sasso se aproximam dos conceitos desenvolvidos por Tania Bruguera (1998-2017): “Momento Político Específico” e “Arte Útil”. Existe um cruzamento entre as experiências: uma artista-professora, Bruguera, desenvolvendo conceitos artísticos aplicáveis ao âmbito da arte – e da educação –; e uma professora-artista, Leísa Sasso, que desenvolve projetos pedagógicos com metodologias baseadas em arte. Reiterando a ideia de Gonçalves (2014), a atuação de Tania Bruguera se localiza como *Educação como arte* enquanto a de Leísa Sasso como *Arte como educação*.

Na escola Cátedra Arte de Conduta, que aconteceu de 2002 a 2007, Bruguera priorizou propor atividades que articulassem a ativação da memória coletiva sociopolítica e o agenciamento dos participantes em vivências coletivas com proposições de engajamento crítico e criativo. Na pesquisa de Sasso (2014) sobre as iniciativas de pedagogias culturais na educação em artes visuais, pôde ser constatado o envolvimento dos estudantes com as temáticas das atividades educacionais por meio da conscientização coletiva a respeito dos contextos locais. Além disso, os estudantes se envolviam mais nas atividades quando tinham seus repertórios visuais e culturais incorporados às referências e conteúdos trabalhados.

## Considerações Finais

Com relação ao que apontam os teóricos aqui tratados, como Freire (1983), Rivera (2010, 2015) e Camnitzer (2012), práticas educativas alinhadas à uma perspectiva crítica demandam posturas e ações descolonizadoras: de discursos, de modos de ver, de pensar, de ser, de significar. Com isso, além das proposições artísticas e pedagógicas exemplificadas, que movimentam as dinâmicas artísticas e de ensino com experiências coletivas, que trabalham a conscientização e a participação na dinâmica social e cultural locais; a abordagem fundamental, que, também, se ressalta, é a da contextualização histórica, cultural e socioeconômica por via das imagens e visualidades estudadas e produzidas no decorrer das atividades artísticas e pedagógicas.

Para isso, procura-se viabilizar o estudo transdisciplinar das artes visuais recorrendo ao repertório cultural/visual assimilados pelos estudantes por meio das redes sociais, das vivências comunitárias e meios de comunicação de massa para dialogar com os conteúdos curriculares trabalhados nas salas de aula. Portanto, para pensar uma educação em artes visuais que prioriza a transdisciplinaridade – e a desierarquização de certas áreas do conhecimento em detrimento de outras –, trabalhar com pedagogias culturais tem se mostrado profícuo, pois articula a produção cultural histórica e contemporânea e os efeitos que elas têm: no cotidiano, na forma de identificação dos sujeitos, – nas formas de representação das visualidades e na construção das narrativas sociopolíticas – e como estas estão conectadas com os contextos sociais e as influências políticas.

Por fim, ambas as experiências pedagógicas: a escola Cátedra Arte de Conduta, e a aplicação da pedagogia cultural no ensino das artes visuais, foram experiências particulares nas quais se produziu arte, relação, significado e impacto sociais. E, diante da perspectiva de Rivera (2010), a qual estimula que a produção de saberes e significados seja produzida “a partir do Sul”, destaca-se a concepção de conceitos artísticos latino-americanos por Tania Bruguera, e o rumo das práticas pedagógicas de Leísa Sasso em direção à aproximação a esses conceitos. Produzir e trabalhar conceitos artísticos e artístico-pedagógicos a partir das práticas de artistas e artistas-professoras pode ser uma boa estratégia que estreita a relação entre arte e educação; na exploração entre “educação como arte” e “arte como educação”.

## Referências bibliográficas

ANDRADE, Paula D. A invenção das pedagogias culturais. In: CAMOZZATO, Viviane Castro; CARVALHO, Rodrigo Saballa de; ANDRADE, Paula Deporte de (org). **Pedagogias culturais: a arte de produzir modos de ser e viver na contemporaneidade**. 1. ed., Curitiba: Apris, 2016. E-book. Disponível em: <<https://www.scribd.com/read/405690169/Pedagogias-culturais#>> Acesso em: 28 abr. 2022.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política** (Impresso), v. 2, p. 89-117, 2013.

BRUGUERA, Tania. **Arte de Conducta (Behavior Art)**, Glossary, entre 1998 e 2007. Disponível em: <[www.taniabruguera.com](http://www.taniabruguera.com)>. Acesso em: 28 abr. 2022.

BRUGUERA, Tania. **Political Timing-Specific**, Glossary, entre 1998 e 2017. Disponível em: <[www.taniabruguera.com](http://www.taniabruguera.com)>. Acesso em: 28 abr. 2022.

BISHOP, Claire. **Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship**. 1. ed. Verso: London, New York, 2012.

\_\_\_\_\_. Antagonismo e Estética relacional. Tradução de Milena Durante. **Revista Tatuí**, v. 12, 2011. p. 109-132. Disponível em: <<http://www.revistatatui.com.br/edicao/revista-tatui-12/>>. Acesso em: 28/04/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CAMNITZER, Luis. **Didáctica de la Liberación**. Casa editorial HUM, 2008.

DE SÁ, Ana Paula S. Descolonizar a educação é preciso. Significados de uma perspectiva pós-colonial de educação a partir do contexto brasileiro. **EDUCAÇÃO, SOCIEDADE & CULTURAS**, Porto, v. 1, p. 131-148, 2019. Disponível em: <<https://www.up.pt/journals/index.php/esc-ciie/article/view/42>>. Acesso em: 28/04/2022.

DIAZ-HERRERA, Claudio. **Sociología de la imagen en Silvia Rivera Cusicanqui: conceptualización teórica y metodológica de una disciplina dialéctica, discursiva y rebelde**. Izquierdas (Santiago), Santiago, v. 49, 99, 2020. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50492020000100299>>. Acesso em: 28/04/2022.

FERNÁNDEZ, Tatiana. **O evento artístico como pedagogia**. 2015. 321 f. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-graduação em Arte. Disponível em <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/22007>>. Acesso em: 28/04/2022.

FERNÁNDEZ, Tatiana. A virada pedagógica da arte e o trânsito de identidades de artista-educador. **Revista VIS: Revista do Programa de Pós-graduação em Arte da Universidade de Brasília**, Brasília, v. 15. p. 224-254, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/revistavis/article/view/14535>>. Acesso em: 28 abr. 2022.

FERNÁNDEZ, Tatiana.; DIAS, Belidson. Pedagogias Culturais nas entre viradas: eventos visuais & artísticos. In: Martins, R.; Tourinho, I. **Pedagogias Culturais**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Da necessidade/atualidade da pedagogia crítica: contributos de Paulo Freire. **Reflexão e Ação** (versão eletrônica), Santa Cruz do Sul, v. 25, p. 152-170, 2017. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/8891>>. Acesso em: 20 abr. 2022.

GIROUX, Henry. **Pedagogia radical**: subsídios. Trad. Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

GIROUX, Henry. Doing Cultural Studies: youth and the challenge of pedagogy. **Harvard Educational Review**, v. 64, n. 3, p. 278-308, outono1994. Disponível em: <[http://www.henryagiroux.com/online\\_articles/doing\\_cultural.htm](http://www.henryagiroux.com/online_articles/doing_cultural.htm)>. Acesso em: 29 abr. 2022.

GIROUX, Henry. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GONÇALVES, Mônica Hoff. **A virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas e o contexto de arte brasileiro**. 2014. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul: 2014.

KAPROW, Allan. **Essays on the blurring of art and life**. Org. Jeff Kelley. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 1993.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá:

Universidad Javeriana – Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/ Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.

QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005, p. 116-142.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política.** 2 ed. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org; Editora 34, 2009.

RIBEIRO DOS SANTOS, Renata. ¿Meter el arte en el mundo? Sociedad, conducta y arte en las propuestas de Tania Bruguera. **Arte y Políticas de identidade**, Murcia, v. 13. p. 99-114, 2015. Disponível em: <<https://revistas.um.es/reapi/article/view/250921>>. Acesso em: 28/04/2022.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Ch'ixinakax utxiwa:** Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010. Pinturas.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Sociología de la imagen:** ensayos. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2015.

SASSO, Leísa. **Livro-Objeto A/r/tográfico.** Livro de Artista, 2014.