



Foto: Stephan Fleet

Educação da cultura visual, arte feminista e multiculturalista

Visual culture education, feminist and multiculturalist art

Pablo Sérgio

Doctor y Magister en Arte y Cultura Visual por la Universidad de Federal de Goiás. Brasil.

pservio@gmail.com

Raimundo Martins

Doctor en Educação/Artes por la Southern Illinois University (EEUU). Posdoctor por la Universidad de Londres. Inglaterra y por la Universidad de Barcelona. España
Profesor Titular y Director de la Faculdade de Artes Visuais Universidade Federal de Goiás. Brasil.

raimundomartins2005@yahoo.es

Citación recomendada

SÉRVIO, Pablo; MARTINS, Raimundo (2015). «Educação da cultura visual, arte feminista e multiculturalista». En: InterCambios, n.º 2, diciembre.

Resumo

Discutimos neste artigo algumas aproximações conceituais entre propostas de teóricos da educação da cultura visual e reflexões de artistas pós-modernistas. Inicialmente, apontamos algumas preocupações epistemológicas e políticas presentes nos trabalhos de artistas feministas e multiculturalistas, características identificadas por Eleanor Heartney (2002). Então associamos estes debates abertos por estes artistas a propostas educacionais feitas por autores como Helene Illeris (2012) e Fernando Hernández (2011) que vem provocando revisões curriculares para a formação de professores em artes visuais na Universidade Federal de Goiás – Brasil.

Palavras-chave:

educação da cultura visual, ensino de artes visuais, arte pós-moderna.

Resumen

Discutimos en este texto algunas aproximaciones conceptuales entre las propuestas de teóricos de la educación de la cultura visual y reflexiones de artistas posmodernistas. Inicialmente señalamos algunas preocupaciones epistemológicas y políticas existentes en la obra de artistas feministas y multiculturalistas, aspectos identificados por Eleanor Heartney (2002). Entonces asociamos estos debates abiertos en el campo artístico con las propuestas educativas de autores como Helene Illeris (2012) y Fernando Hernández (2011) que están provocando revisiones curriculares para la formación de profesores en Artes Visuales en la Universidad Federal de Goiás – Brasil.

Palabras claves:

educación de la cultura visual, enseñanza de las artes visuales, arte posmoderno.

Abstract

We discuss in this paper some conceptual approximations between visual culture theorists proposals and post-modernists artists reflections. Initially, we point some epistemological and political preoccupations present in the work of feminist and multiculturalist artists, as identified by Eleanor Heartney (2002). Then we associate these debates opened by these artists with the educational proposals from writers such as Helene Illeris (2012) and Fernando Hernandez (2011) that are provoking curricular revisions for the formation of visual arts teacher at the Federal University of Goiás - Brazil.

Keywords:

visual culture education, visual arts education, post-modern art.

No segundo semestre de 2014, ao iniciar a disciplina Teorias da Imagem e da Cultura Visual, no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, solicitamos aos alunos que registrassem no quadro negro o que entendiam por educação da cultura visual e que expectativa tinham em relação a disciplina. Percebemos que muitos alunos traziam concepções sobre cultura visual que provocavam uma atitude negativa em relação à disciplina. Era predominante a ideia de que a cultura visual despreza a história da arte e, para eles, desprezar a história da arte pressupunha desprezar, também, a arte e os artistas.

Vale observar que esta é apenas uma das disciplinas que reverberam na proposta curricular do curso e, conseqüentemente, na Faculdade de Artes Visuais, o impacto das reflexões do campo da cultura visual sobre a formação de professores de artes visuais. Nesse sentido, ficou clara a importância de acolher e analisar as impressões trazidas pelos alunos como mote para os debates que faríamos no decorrer do semestre.

Inicialmente, para discutir a relação da educação da cultura visual com o ensino de artes visuais, retomamos alguns tópicos da disciplina História do Ensino da Arte no Brasil com o intuito de investigar como alterações na prática dos professores de arte poderiam estar relacionadas a mudanças na forma de conceber educação e arte. Chamamos atenção dos alunos para o fato de que essas transformações estavam associadas a revoluções epistemológicas.

Num segundo momento, trabalhando com autores como Geertz (2003) e Knauss (2008), identificamos mudanças nas disciplinas Teoria da Arte e na História da Arte que apontavam para a virada cultural e a emergência do campo da cultura visual. Reforçamos os argumentos de Knauss (2008: 158) ao afirmar que é comum a «indicação de que a emergência da categoria de cultura visual tem fontes na própria reflexão oriunda do campo da história da arte», com referências ao tra-

balho de Michael Baxandall (1991) e Svetlana Alpers (1999), por exemplo. Ainda segundo Knauss (2008: 159), estes historiadores demonstraram a importância de pensar a cultura visual explorando «o olhar [...] [como] um sentido construído socialmente e historicamente demarcado». Esta seria a contribuição da cultura visual. Por esta razão, diz o autor, historiadores como Norman Bryson, Michael Ann Holly e Keith Moxey (1994) concebem a possibilidade do «estudo de todas as imagens sem distinções qualitativas entre elas e o estudo de todas as imagens cujo valor cultural de distinção foi ou está sendo estabelecido, com o pressuposto de que o critério estético não deve existir fora de um contexto histórico específico» (Knauss, 2008: 160).

Com o suporte destes autores, desmistificamos algumas das concepções reveladas pelos alunos. Ressaltamos que o campo da cultura visual não se opõe à arte ou à história da arte, mas, aos pressupostos que guiaram certas formas de pensar a história e teorizar sobre arte. Nesse sentido Mitchell (2002) é explícito ao afirmar que a cultura visual não poderia ser compreendida simplesmente como um complemento à história da arte e à estética. De acordo com o autor, esta função complementar dos estudos de cultura visual:

[...] ameaça tornar-se também suplementar: primeiramente no que diz respeito a uma incompletude na coerência interna da estética e da história da arte, como se as disciplinas, de alguma forma, tivessem falhado ao se concentrar naquele que seria o ponto mais central de seus próprios domínios; segundo, pela abertura das duas disciplinas a assuntos que lhes são estranhos e que ameaçam os seus limites. Os estudos visuais ameaçam transformar a estética e a história da arte em subdisciplinas, dentro de um campo expandido de pesquisa cujas fronteiras são imprecisas. (Mitchell, 2002: 167)

Após situar a emergência da cultura visual como parte dos questionamentos feitos por historiadores da arte e as revisões que eles próprios propuseram e realizaram, fazia-se necessário investigar com os alunos de que modo ou, que impactos a cultura visual tem sobre o trabalho de artistas. Para essa discussão foi importante a leitura do livro *Pós-modernismo*, de Eleanor Heartney (2002). A proposta de estudar e discutir as ideias de Heartney teve como referência o argumento de Hernández (2011: 38) de que há necessidade de «uma mudança de orientação na Educação das Artes Visuais com base nas transformações que tinham lugar nas Artes Visuais sob a influência do debate pós-moderno». Muitos alunos desconheciam o conteúdo da crítica pós-moderna bem como o trabalho de artistas ligados a esse movimento. Assim, concluímos que esse poderia ser um caminho produtivo para fundamentar os questionamentos que estávamos fazendo e para desconstruir a concepção de que a educação da cultura visual não tem conexão com o universo da arte e o fazer dos artistas. Este artigo foi escrito a partir de reflexões advindas da leitura de Heartney (2002) e das conversas com os alunos sobre as propostas dos artistas apresentados e analisados pela autora. Não temos espaço para descrever todas as discussões produzidas em sala de aula. Por esta razão, neste texto focaremos especificamente as conversas e discussões sobre feministas e multiculturalistas que se vinculam à arte pós-moderna. Pretendemos explorar as relações entre as provocações «estéticas» feitas por esses artistas e as propostas de autores ligados à educação da cultura visual.

Na primeira parte apresentamos os debates realizados em torno do conceito de «olhar curioso». Discutimos a maneira como artistas multiculturalistas nos convidam a entender a experiência visual como um fenômeno marcado pelos repertórios culturais daqueles que o vivenciam. Fazemos algumas reflexões sobre as críticas desses artistas à teoria formalista, difundida especialmente por críticos

modernistas, e que teve grande influência sobre o ensino de artes visuais. Examinamos, também, o posicionamento pedagógico de Illeris (2012). Ela argumenta que o multiculturalismo, ao contagiar o ensino de arte com os princípios da educação da cultura visual, deflagrou uma busca pelo desconhecido, pelo incerto, possibilitando experiências de descentramento e despertamento.

Na segunda parte o texto está centrado nos debates feministas. Ao analisar as diversas posições que se pode estar em relação a um «evento visual», a discussão tem por objetivo destacar a importância de elementos subjetivos no ensino de artes visuais e suas implicações para e a partir das experiências visuais.

O olhar curioso

Artistas ligados ao feminismo e ao multiculturalismo promoveram revoluções no campo artístico ao denunciarem a história da arte como eminentemente eurocêntrica, masculina e branca e o modo subreptício como ela relegou a posições secundárias ou até mesmo ignorou outros sujeitos e culturas. Esses artistas questionaram o discurso modernista, seu viés universalista sobre o gosto e o privilégio de uma história da arte construída de modo a expressar um progresso natural e necessário. Acusaram o modernismo de contribuir para que dimensões culturais fossem ignoradas/ocultadas.

Estes pressupostos modernistas são claramente identificados na teoria de Greenberg (1996). Ele se baseou na premissa de Kant de que a mente teria de forma inata princípios organizadores dos estímulos externos. A experiência estética em Kant, assim como em Greenberg, é subjetiva no sentido de fazer referência não às obras em si, mas a estes princípios organizadores intuitivos à humanidade. Logo, vale sublinhar que para Greenberg os critérios do gosto, do julgamento estético, não variam de pessoa para pessoa, pois não tem qualquer relação com a

história pessoal do sujeito. Ele defende por isso que «quanto mais pessoal, mais objetivo o juízo, quando o indivíduo “fica mais próximo de ser um representante da humanidade”» (Passos, 2013: 55). Ou seja, artistas e público devem buscar a suspensão de valores não estéticos, razões religiosas, políticas, nacionalistas e morais, por exemplo.

A crítica a esta noção de olhar subjetivo questiona a persistência de autores como Greenberg em projetar os indivíduos em um estado em que intuições naturais à humanidade reinariam livres de quaisquer influências do meio social. Como descreve Leopoldi (2002: 169), «a antropologia já demonstrou que o homem *nunca* nasce livre; nasce já como ser social, inapelavelmente enredado nas teias da sua cultura e da sua sociedade com todas as conseqüências que isso implica». Portanto, concluem os artistas pós-modernos multiculturalistas: é impossível desconsiderar a dimensão cultural da experiência estética.

Um momento chave para a crítica multiculturalista, segundo Heartney (2002), foram as reações à exposição de 1984 do Museu de Arte Moderna de Nova York: «*Primitivism*» in 20th century art. Naquela ocasião, Heartney explica que:

Críticos atacaram a exposição argumentando que a noção de afinidade [entre o trabalho de artistas modernistas e artefatos africanos] ignorava as funções e significados muito diferentes que as obras africanas possuíam em seu contexto original. Observaram que a «Arte», a ideia de objetos criados simplesmente para o deleite estético, era completamente estranha a essas culturas. Salientaram que, enquanto as pinturas e esculturas ocidentais eram rotuladas com data e nome dos artistas, as obras africanas eram anônimas, criações eternas. Condenavam a tendência eurocêntrica e instavam uma abordagem diferente da arte, fora da tradição ocidental. A reação contra a exposição marcou um

ponto crucial na consciência do Outro no mundo da arte. (Heartney, 2002: 67)

Tanto feministas quanto multiculturalistas propuseram revisões da história da arte que incluíssem, sem submissão ao cânone vigente, outros sujeitos, grupos, outras formas de relação artística de modo que ficasse claro que um conceito de arte não é evidente ou universal.

A teoria moderna de críticos como Greenberg legitimou a crença em uma alta cultura, tomando como referência uma noção de julgamento estético cuja existência se revelaria no consenso histórico de uma classe culta. Por partir de uma noção de experiência estética pautada em impulsos sensíveis desinteressados, intuitivos, naturais à humanidade foi possível imaginar no modernismo uma teoria formalista que buscou leis da percepção visual e descrever os poderes psicológicos de certas experiências sem que fosse necessário quaisquer considerações sobre as especificidades de cada sujeito que o vê. Belidson Dias (2008) explica e detalha essas questões da seguinte maneira:

Historicamente, os currículos de arte foram implementados na educação fundamentados nos valores da elite cultural, com um grande débito aos princípios do desenho/design. Assim, o formalismo, que está incrustado nos princípios do design e num forte constituinte do Modernismo, transformou-se numa das posições preferidas do campo (Barbosa, 1991; 2001; Duncum, 1990; Efland, 1990; Hobbs, 1993). O Modernismo assumiu o conceito de um objeto de arte independente da existência objetiva de valores estéticos inerentes às propriedades formais do objeto da arte. Portanto, enfatizava que os objetos da arte poderiam existir sozinhos e, assim sendo, os valores e as experiências estéticas seriam verificáveis. Logo, o Modernismo separou o espectador e o autor

deste objeto autônomo chamado «arte». (Dias, 2008: 40)

Como os artistas multiculturalistas, educadores ligados à revisão pós-moderna questionam a noção de universalidade implícita nos discursos modernistas sobre padrões estéticos. Eles não partem da oposição a um universo de manifestações e sensibilidades descrito como inferior, como o mundo do kitsch ou da cultura de massa. Para professores e artistas ligados ao movimento pós-moderno, vale considerar a existência de várias formas de sensibilidade cujas diferenças não são explicáveis a partir de uma escala universal de qualidade. Esses professores consideram a necessidade de pensar a diferença cultural. Por esta razão, Dias (2008: 48) argumenta que «a Educação da Cultura Visual pode ser entendida também como um deslocamento de paradigma de uma arte/educação de tendência Modernista para uma prática pedagógica que não envolve a dialética da oposição binária». Para além do tradicional valor que se concede ao viés da produção, aos interesses e intenções do artista, ganha relevância a importância de pensar também o viés da recepção. É fundamental tanto para os professores quanto para os alunos compreenderem os repertórios a partir dos quais interpretam suas experiências visuais. Reforçando e de certa forma explicitando este argumento, Hernández (2011:41) expõe a necessidade de favorecer

... que nossas histórias se cruzem com as histórias que nos são oferecidas ao serem colocadas em contexto, conseguimos outras formas de diálogo que não nos excluem, nem nos colocam em uma posição subordinada de não saber. Além de nos permitir revisar os efeitos das narrativas hegemônicas que se apresentaram como formas de verdade sobre nós e nossas maneiras de nos ver.

Ao criticar a noção romântica de identidade – aquela essência autêntica

que caberia à educação resguardar e proteger de influências externas sempre concebidas como corruptoras –, o multiculturalismo destaca a validade de vivermos experiências visuais diversas que provoquem deslocamentos subjetivos, que gerem aprendizagens ao mobilizar experiências por vezes conflituosas de «desaprender» e «despertenc». É a isso que se refere Helene Illeris (2012) com a noção de «olhar curioso». Para Illeris, a noção do olhar curioso representa um aspecto crucial da vida contemporânea, as experiências interculturais às quais estamos cada vez mais sujeitos na sociedade globalizada.

Ela ressalta que o objetivo desse olhar inquiridor não é transformar os estudantes em relativistas. A questão adjacente ou implícita, é o risco crescente de fundamentalismos de todo tipo que pairam sobre o projeto da democracia. Logo, de acordo com a autora, os professores devem assumir a responsabilidade democrática de não impor a noção de que todos veem ou deveriam ver da mesma forma.

O olhar curioso se distingue da noção moderna do bom olhar, do olhar de especialista, do conhecedor, no sentido de que a curiosidade invoca o desconhecido, o incerto e até mesmo o proibido. A escola, portanto, deve ser um lugar onde «convicções pessoais e culturais e preferências possam ser expostas e trocadas e novas perspectivas possíveis possam ser encenadas» (2012: 121).

Quando se trata da arte educação, eu acredito que dever-se-ia disponibilizar a estudantes de artes visuais possibilidades de explorar as formas de imagery visual que eles preferem, e que eles deveriam ser convidados a experimentar a relação com esta imagery através da produção de novos eventos visuais. Estratégias de curiosidade em relação à cultura visual contemporânea devem complementar o olhar de suspeita do criticismo tradicional e abordagens divertidas, grupais da produção de imagens devem suplementar a demanda

modernista de produções de arte fortemente individualizada e séria. Ao invés de lidar com a representação de realidades tradicionais como objetos reais, emoções reais ou interesses sociais reais, a arte educação pode ser também sobre lidar com as alternativas realidades de ficções. E ao invés de ficar sentado ou levantado em frente a objetos a serem produzidos ou vistos por um sujeito controlador, arte educação poderia ser com a participação corporal e sensual em eventos visuais que envolvessem todo o ambiente e incluindo experiências de som, cheiro, toque e movimento. (2012: 119)

Parte importante da proposta de Illeris são as críticas a limitações da concepção de olhar iluminista e também modernista, que, segundo ela, pressupõem um sujeito isolado e objetificador. Ela diz: «Em uma perspectiva de diferença nós não podemos permitir privilégio incondicional a certas estratégias de visão do iluminismo ocidental, e que são baseadas em ideias de controle e objetificação» (2012: 116). Queremos argumentar que esta crítica tem também como base o debate aberto por artistas feministas.

Posições em eventos visuais

Artistas feministas questionaram «porque» existem menos mulheres artistas e poucas são consideradas por críticos, galeristas, curadores, historiadores, etc. Por outro lado também observaram que a maioria das mulheres eram e continuam sendo representadas na forma de nus. Longe de ser um campo apolítico ou não ideológico, o universo da arte pode reproduzir e reforçar, da mesma forma que a mídia, a posição das mulheres como objeto do olhar dos homens, ou seja, pode perpetuar uma cultura machista.

O feminismo na arte denunciou o modo como a cultura pode introjetar em alguns sujeitos a posição exibicionista e, em outros, a posição de

voyeur. A naturalização dessas posições, quem vê e quem deve ser visto, foi denunciada por filósofos como John Berger (1999). Segundo Hartney (2002), isso fica evidente ao se observar que enquanto o nu feminino foi naturalizado, a exibição do nu masculino, mesmo quando em poses típicas da história da arte, permanece repleta de pudores e tabus.

É importante ressaltar que artistas pós-modernos denunciaram não apenas a forma como alguns sujeitos ou grupos são representados em imagens. Eles demonstraram preocupação em relação ao modo como as culturas predispõem práticas de olhar. As implicações dessas práticas alcançam não apenas o que vemos ou ignoramos, mas, principalmente, nos fazem refletir sobre quem tem ou não o direito de ver, quem deve ou não ser visto, quem pode ou não mostrar.

Para que fique claro, trazemos mais um exemplo. Um modo sub-reptício de determinar o que devemos e o que não devemos ver acontece quando predispomos ou induzimos focos de atenção. No trabalho *Visão Protegida* (2001), Fred Wilson, artista ligado ao multiculturalismo, expõe manequins negros sem cabeça vestidos de guardas de museus. Ele denuncia uma sensação comum entre essas pessoas – guardas de museus – de ao vestirem o uniforme se tornarem invisíveis.

Com estes exemplos podemos entender que, além de decodificar, analisar e desconstruir significados de imagens, feministas e multiculturalistas alargaram e aprofundaram reflexões sobre as diferentes posições que podemos assumir diante de um evento visual e os efeitos subjetivos de nos posicionarmos de várias maneiras/formas.

Illeris (2012) defende a importância de trabalhar o conceito de «evento visual» no ensino de artes visuais. Ao desenvolver o conceito de «evento visual», a autora propõe que imaginemos quatro posições nas quais podemos nos colocar: da imagem, do sujeito, do objeto e da visão (contexto).

A escolha da palavra posições indica que estas não são necessariamente conectadas ao entendimento tradicional ou objetos particulares ou pessoas, mas podem ser ocupadas de modos diferentes. Por exemplo, uma pessoa (um ser humano fisicamente presente) pode ocupar todas as diferentes posições: ela ou ele pode ser posicionado como espectador na posição de sujeito, como uma coisa para ser olhada na posição de objeto, como uma representação na posição de imagem, e ao adotar um modo particular de olhar algo na posição de visão. (Illeris, 2012: 113)

Pode-se ocupar posições diferentes daquelas consideradas naturais e, portanto, ensinadas de acordo com o cânone tradicional do ensino de arte. Por exemplo, podemos experimentar a sensação de sermos olhados por uma imagem como se não fossemos sujeitos do olhar, mas, apenas objetos do olhar dela. Illeris propõe uma educação que envolva não apenas o olhar objetificador, mas em que vivencemos várias posições em um mesmo evento e debatamos sobre essa experiência.

A proposta torna mais complexa a forma de perceber um evento visual, tradicionalmente descrito, de acordo com Hernández (2011), como o momento em que o aluno, um sujeito autônomo, toma para si um objeto que deve ser decifrado.

Neste marco, o foco do olhar se dirige para o que é visto com a vontade de possuí-lo. Como escreve Laplace (1999), supõe-se que o objeto e seu produtor lançam um enigma ao espectador-leitor, que este tem de decifrar, com a ajuda das disciplinas do olhar (que disciplinam): a história da arte (a iconografia), a semiótica, a psicanálise, o perceptualismo formalista. Desta maneira, a escola ou o museu se articulam como lugares simbólicos que ensinam a disciplinar o olhar (para ver «bem»

o que «deve» ser visto) e que outorgam, como moeda de câmbio e recompensa à submissão disciplinar, o gozo derivado de decifrar o «enigma» associado ao poder ver além da superfície do que se vê. (Hernández, 2011: 35)

Ir além dessas posições objetificadoras requer que consideremos os efeitos subjetivos das experiências visuais. Hernández propõe que os alunos reflitam também sobre si mesmos, sobre o que pensam de si ao viverem essas experiências visuais. Isso significa expandir perguntas que geralmente refletem um lugar comum: «o que você vê nesta imagem? ou, que história conta esta obra?», ampliando e, de certa forma invertendo a pergunta para: «o que vejo de mim nesta representação visual? ou, O que esta imagem diz de mim? Como esta representação contribui para a minha construção identitária – como modo de ver-me e ver o mundo?» (Hernández, 2011: 38).

Esta é uma mudança que vai muito além da simples inclusão de novos objetos a serem decifrados. Trata-se de refletir sobre essa lógica objetificadora, abordar de maneira crítica sua ideologia e questionar como o ensino de arte pode envolver modos de subjetivação através dos modos de ver. Ao ir além desta concepção de olhar objetificador, educadores devem considerar o modo de olhar não apenas como uma maneira de um sujeito controlar, dominar, desmontar a seu prazer aquilo que vê, mas, também e principalmente, o modo como o indivíduo fica marcado, rotulado, por aquilo que vê.

O que introduz a perspectiva da cultura visual, a qual provisoriamente me vinculo – pois não se deve esquecer que não existe «uma» opção única do que é denominado como cultura visual – é a consideração das práticas artísticas como práticas discursivas – culturais – que tem efeitos nas maneiras de ver e de ver-se. Reconhecer estes efeitos para

gerar relatos alternativos ou em diálogo com os existentes é uma das maneiras de expandir o sentido da educação das artes visuais. O que leva a colocar as políticas de subjetividade como um espaço central para explorar, debater e gerar relatos visuais e performativos que dialoguem e contestem os hegemônicos. O que reafirma a opção de que a cultura visual, além de falar a partir de um outro lugar da arte – e de outras práticas de visualização – também impulsiona a realização de projetos e práticas geradas como processo de indagação. (Hernández, 2011: 43)

Neste artigo tentamos demonstrar como artistas pós-modernos feministas e multiculturalistas, em suas revisões do cânone modernista, incluindo novas concepções de arte e focos de debate, podem suscitar e contribuir para abordagens contemporâneas de ensino e de formação de

professores de artes visuais. É a isto que a educação da cultura visual vem se dedicando.

Em nossa experiência no ensino superior, mais especificamente na formação de professores de Artes Visuais, é importante, do ponto de vista pedagógico, motivar os alunos a questionar os conceitos de arte dos próprios artistas. Tal posicionamento não significa abandonar o campo ou menosprezá-lo. Pelo contrário, ao questionar a ideia por vezes ainda vigente em determinados contextos institucionais de uma noção restrita de arte, imanente, a-histórica, os estudos de cultura visual se alinham e repercutem reflexões oriundas do trabalho de artistas. Acompanhando as ideias de Martín (2014: 173), esta seria uma maneira de reforçar o lugar comum no qual «el arte y la cultura son siempre positivos, portadores de valores sociales y personales enriquecedores, y contribuyen al diálogo y a la integración social y cultural, así como al crecimiento económico».

Para os licenciandos em Artes Vi-

suais, é importante conhecer as manifestações, conceitos e práticas geradas pelo pós-modernismo. Os alunos tem a opção de não assumir esses pressupostos e os projetos defendidos por esses artistas e pela educação da cultura visual. Contudo, consideramos que essas reflexões são fundamentais para articular e desconstruir concepções restritas ou unilaterais de arte. Estando a par das várias ideologias que orientam diversas visões de arte é possível compreender melhor as implicações e o modo como elas se refletem nas práticas pedagógicas. O ensino de arte torna-se mais consistente e ganha folego para discutir práticas que, por estarem institucionalizadas e serem amplamente difundidas, parecem neutras, naturais. Essas reflexões podem ajudar a compreender como o conceito de arte tem sido e pode continuar sendo reinventado. Abrem-se, assim, oportunidades para transitarmos por conceitos e reflexões sobre práticas artísticas contemporâneas no âmbito da educação.

Referencias bibliográficas

- ALPERS, S. (1999). *A arte de descrever: a arte holandesa no século XVII*. São Paulo: Edusp.
- BAXANDALL, M. (1991). *O olhar renascente: pintura e experiência social na Itália da Renascença*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- BERGER, J. (1999). *Modos de ver*. Rio de Janeiro: Rocco.
- BRYSON, N.; HOLLY, M. A. e MOXEY, K. (1994). *Visual Culture: Images and Interpretations*. Hanover: Wesleyan University Press.
- DIAS, B. (2008). Pré-acoitamentos: os locais da arte/educação e da cultura visual. En MARTINS, R. *Visualidade e educação*. Goiânia: FUNAPE, 37-53.
- GEERTZ, C. (2003). *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes.
- GREENBERG, C. (1996). *Arte e cultura – ensaios críticos*. São Paulo: Editora Ática.
- HEARTNEY, E. (2002). *Pós-modernismo*. São Paulo: Cosac Naif.
- HERNÁNDEZ, F. (2011). A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. En MARTINS, R. e TOURINHO, I. (orgs.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Editora da UFSM, 31-49.
- ILLERIS, H. (2012). Education of vision: relational strategies in visual culture. *Visualidades*, 10 (1), 99-128.
- KNAUSS, P. (2008). Aproximações disciplinares: história, arte e imagem. *Anos 90*, 15 (28), 151-168.
- LEOPOLDI, J. S. (jan.-jun. 2002). Rousseau – estado de natureza, o «bom selvagem» e as sociedades indígenas. *ALCEU*, 2 (4), 158-172.
- MARTÍN, AIDA S. DE SERDIO (2014). Pedagogías colectivas e investigación colaborativa en las prácticas culturales contemporáneas. En ALONSO, SEBASTIAN y CRACIUM, M. (orgs.). *Colaboracion – El ojo colectivo, formas de hacer colectivo*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura, 173-186.
- MITCHELL, W. (2002). Showing seeing: a critique of visual culture. *Jornal of Visual Culture*, 1 (2), 165-181.
- PASSOS, Ú. (dezembro de 2013). O juízo estético em Greenberg. *Artefilosofia* (5), 46-58.



Foto: Adrian rodriguez