



## DIDÁTICA E FUNÇÃO DA IMAGEM: UMA INTERLOCUÇÃO ENTRE O ENSINO E A ARTE CONTEMPORÂNEA

Daniel Figueiras Alves <sup>1</sup>

### RESUMO

Este trabalho propõe uma interlocução entre Didática e arte contemporânea brasileira. A configuração moderna de Didática, estabelecida por Comenius no século VII, atribuí um caráter meramente explicativo e ilustrativo para as imagens, usualmente trabalhado na educação. A Didática utiliza imagens como recurso explicativo e facilitador do processo de ensino. As imagens produzidas pela arte contemporânea promovem uma expansão da compreensão do mundo, sem com isso tornarem o espectador refém de uma lógica explicativa. Essa aproximação entre Didática e a autonomia das imagens estimularia outros possíveis usos das imagens no campo do ensino. Tal interlocução da Didática com a arte em torno do papel ou função da imagem, seria algo bastante frutífero para o aprimoramento de perspectivas relativas aos processos de ensino no campo da Didática, especialmente na formação de professores de artes. Posto isso, a questão central a ser trabalhada neste projeto consiste na seguinte proposição: de que modo a Didática poderia abarcar em seu processo de ensino outros usos e funções para as imagens distintos do modelo lógico-explicativo? Em direção as possíveis respostas, podemos recorrer ao conceito artístico de impregnação em Cildo Meireles emprestando para a educação. Ao invés de anunciar verdades ao espectador, inventar situações ou ainda produzir experiências inéditas mediadas e estimuladas pela arte. Lançaremos mão de uma orientação metodológica do tipo qualitativa, interessada em analisar o objeto imagem dentro do campo da Didática, mas aberto às contribuições da imagem-arte, incorporando naquela elementos imagéticos não necessariamente reféns da objetividade, clareza e obviedade.

**Palavras-chave:** Arte contemporânea, Imagem, Didática, Ensino.

### INTRODUÇÃO

A Didática, enquanto disciplina da Pedagogia – tal como a conhecemos atualmente, tem por objeto de estudo os processos de ensino: seus objetivos, conteúdos, meios e demais condições de possibilidade para a melhor instrução. Embora a Didática não esteja somente circunscrita ao espaço da sala de aula, é nela que as aferições sobre tais condições se destacam, ou ainda, é na escola que as teorias do ensino produzidas pela/com a Didática materializam-se. Nesse aspecto, a Didática identifica-se intimamente com a sala de aula, mas também com o processo de formação docente, com o currículo, com as orientações histórico-filosóficas sobre os métodos e processos de ensino (tendências pedagógicas), isto é: com um amplo conjunto de ações e preocupações em torno do ensino e da instrução. Dentro de uma concepção mais

---

<sup>1</sup> Professor do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, [danielfigalves@gmail.com](mailto:danielfigalves@gmail.com)

clássica, podemos delimitar a Didática enquanto um dos principais ramos de estudo da Pedagogia.

Ela investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino. A ela cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos (Libâneo, 2006, p. 25-26).

Historicamente, preocupações em torno de questões relativas ao ensino, à instrução, às metodologias, preexistiram à configuração da Didática enquanto área ou campo de conhecimento. Entre os gregos, no período clássico, Sócrates (470-399 a.C.) já atuava enquanto educador – segundo uma orientação intencional e consciente, atenta aos modos de ensinar e alinhada aos propósitos de uma educação de seu tempo (*paideia*). A Didática – antes de ater-se aos princípios, normas e técnicas que regulam o ensino – consistia numa arte (*poiesis*), isto é, numa atividade com fins práticos: arte ou técnica de ensinar (*techné didaktiké*). Somente no século XVII com Comenius (1592-1670) – influenciado pelos ideais de modernidade – tal atividade adquire ares de ciência. Comenius foi fortemente influenciado pelas concepções empiristas em voga, sobretudo de Francis Bacon (1561-1626) – visão de mundo repercutida na produção de seu pensamento, bem como na escrita de parte de suas obras sobre educação.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Na obra *Didática Magna*, Comenius redireciona os propósitos da Didática para valores de uma universalização do ensino e preocupações em torno da formação docente, além da otimização do tempo e economia de esforços voltados para a capacidade de ensinar – aproximações para com a questão do método, algo que seu contemporâneo René Descartes (1596-1650) também experimentava na investigação sobre as formas de conhecimento, embora com menor fervor religioso.

Que a proa e a popa da nossa didática sejam: buscar e encontrar um método para que os docentes ensinem menos e os discentes aprendam mais; que nas escolas haja menos conversa, menos enfado e trabalhos inúteis, mais tempo livre, mais alegria e mais proveito; que na república cristã haja menos trevas, menos confusão, menos distensões, mais luz, mais ordem, mais paz e tranquilidade (Comenius, 2017, p. 12).

Sob influência empirista, admite a natureza (a antiga *physis* dos pré-socráticos) como instrumento e norte para sua didática. Há em Comenius uma forte presença do empenho teológico em redirecionar a alma humana para o caminho divino – a crença de que a reta educação seria capaz de incutir na alma os verdadeiros valores da cristandade.



Educar os jovens com sabedoria significa, ademais, prover a que sua alma seja preservada da corrupção do mundo; favorecer – para que germinem com grande eficácia – as sementes da honestidade que neles se encontram, por meio de ensinamentos e exemplos casos e assíduos; enfim, infundir nas mentes o verdadeiro conhecimento de Deus, e a amar e venerar o Pai de todas as luzes acima de todas as coisas (Comenius, 2017, p. 30)

Em outra obra, *Orbis Sensualium Pictus* (o mundo em imagens), Comenius deixa de lado as fontes teóricas do saber para contemplar o mundo. Rompe com o primado do texto escrito e a teorização – saberes histórico-pedagógicos, característicos da pedagogia escolástica de seu tempo, como exclusivo veículo de conhecer e desbravar o conhecimento. Comenius estabelece, para tal, uma reflexão pedagógica tomando as imagens como instrumentos e meios de leitura de seu mundo. *Orbis Pictus* explicita uma função didática e formativa da imagem – imagem como força produtora. Apresentação do mundo por meio de imagens, ou ainda: estabelecimento de uma relação entre texto e imagem com uma intencionalidade didático-pedagógica (mostrar aos iletrados em idioma latino o mundo em imagens) e teológico-filosófica (reencontrar o caminho pelo viés da sensibilidade, do pictórico que conduz a Deus).

*Orbis Pictus* ensaia a apresentação do mundo em imagens às crianças (*puer*) em formato de cartilha ilustrada por objetos e cenas cotidianas – de caráter enciclopédico e fundindo imagens alegóricas às palavras as quais conduziriam o estudante a um conhecimento baseado na associação entre palavra e coisa.

As imagens promovem na mentalidade (imaginação) das crianças outras novas imagens, movendo a imaginação (mimética) no sentido de uma ampliação não apenas de seus conhecimentos, mas, sobretudo, na capacidade de ver o mundo e nele participar. As imagens, por assim dizer, operariam – do ponto de vista metodológico-didático – como mediações e experiências (didáticas) sensíveis deslocando seu espectador do meramente sensitivo (a imagem imediata) para determinados arquétipos ou paradigmas ideais (no caso da cristandade: Deus). Essa concepção Comenius herda do platonismo.

Platão (428-347 a.C.) delineia em alguns de seus diálogos funções pedagógicas para as imagens. Na *República*, por exemplo, Sócrates alerta para os malefícios de uma educação imagética sem a devida censura moral e religiosa de passagens da literatura grega que, na visão platônica, poderiam comprometer a formação dos cidadãos da polis – tendo em vista que a concepção de formação das crianças e adolescentes (efebos) orientava-se pela mimese – espécie de imitação de ações e comportamentos louváveis dos heróis gregos. Por isso, os educadores e governantes dessa polis (ideal) demarcariam quais conteúdos poéticos e valores deveriam ou não ser tratados em seu modelo de educação filosófica (*paideia*) e quais outros deveriam ser

ocultados dessa formação básica e sensorial (estética). No diálogo *Fedro*, Platão identifica a imagem (*eikasía*) enquanto elemento intermediador entre a verdade e a falsidade. A imagem é uma espécie de *metaxy* (ligação, conexão) entre o universo das opiniões (*dóxa*) e o conhecimento verdadeiro (*epistéme*). Assim, as imagens não seriam de todo falsas, embora ostentem conteúdos de alguma verdade – aquilo que Platão denominara de *alethès dóxa* (opiniões verdadeiras) (Alves, 2016, p. 60).

A relação entre imagem e educação, ou ainda, imagem e didática, dentro dessa perspectiva filosófica, identifica as imagens como instrumentos pedagógicos de configuração de mentalidades, com vistas à elevação gradual da alma (*psykhé*) em direção à razão (*lógos*).

A imagem, na condição de *eikasía* (primeira parte do percurso educativo) e identificada pelas noções de *eikon* e *eidolon*, possibilita que a alma reconheça os objetos puros do conhecimento por meio da semelhança e da simetria entre eles mediante suas cópias sensíveis. Ao mesmo tempo em que as imagens promovem o engano e a ilusão (quando mal utilizadas), elas também podem direcionar a alma para o caminho ou direção elevada, enquanto *alethès dóxa* ou opinião verdadeira – autênticas sementes. Esse direcionamento é a meta do percurso educativo (Alves, 2016, p. 125).

Tanto em Platão como em Comenius, a imagem assimila um caráter instrumental e racional (ou propedêutico à racionalidade). Ao pensarmos uma teoria da arte e sua relação com a educação, dentro dessa concepção platônica, verificamos uma espécie de providência da imagem atenta à resolução de questões políticas. Na *República*, como já mencionamos, a imagem (e as artes de maneira geral) está submetida a um papel de aperfeiçoamento moral do discípulo, quando não um mero recurso mental cuja função é simplificar a palavra, ou ainda: didatizar o discurso. No geral, a imagem (em seu ofício mimético) é retratada como prática pedagógica voltada para os incapazes de fazer pleno uso da razão (*lógos*) e que, para isso, necessitam de instrumentos sensíveis para a devida e necessária mediação – a imagem como cartilha visual aos incultos.

No decurso dos últimos séculos, as expressões artísticas foram se afastando da busca pela beleza (pedra de toque das artes ocidentais desde os gregos) e incorporando novos valores em sua produção e sentido. Desde o Renascimento até o aparecimento das vanguardas na pintura europeia do século XIX, a perspectiva e a beleza orientaram a visão artística (o olhar do artista burguês) – pelo menos na história da arte ocidental. A arte e a imagem (por extensão) romperam com o formalismo acadêmico, com o primado do racional sobre o emocional e com caráter didático da expressão artística. Os contemporâneos alargaram as fronteiras de compreensão e uso da imagem, tomando-a como elemento de livre expressão, autônomo e, especialmente, desvinculado de seu tradicional caráter didático-pedagógico.

A proposta deste projeto consiste em estreitar relações entre a Didática e o desimpedimento da expressão livre e desprovida de responsabilidade pedagógica da imagem – reflexões propostas pela arte contemporânea. A Didática, desde Comenius (ou de Platão, se considerarmos a *techné didaktiké*), contempla o uso das imagens no ensino como uma prática ou função suplementar à razão, isto é: a sensibilidade à serviço das explanações lógico-racionais. A imagem é empregada enquanto recurso explicativo, ilustrativo, facilitador do processo de aquisição e compreensão do racional, estando, pois, atrelado e submetido a sua autoridade e tutela. É algo comum na educação o procedimento de adoção da imagem para finalidades lógico-comunicacionais, para ordinariamente conduzir atenções para a assimilação de conhecimentos, notadamente científicos – a instrumentalização e pasteurização das imagens para fins de clareza e objetividade. Parafraseando Arthur Danto (2015): um abuso pragmático e positivo da imagem na educação.

Nesse aspecto, a interlocução entre Didática e algumas concepções contemporâneas da produção (e pensamento) artístico é um ensaio na direção não de uma apropriação da imagem para fins pedagógicos, mas na investigação de novos sentidos e valores na experimentação de outras didáticas – didáticas menores. Num sentido prático e aplicável (se assim desejarmos), tais didáticas menores, isto é, o estabelecimento de tentativas na direção de incorporar uma série de outras necessidades no processo de ensino, abarcaria características e identidades mais plurais. Em outras palavras: uma Didática lógico-comunicacional, normativa e hegemônica não é capaz de mobilizar a formação docente de maneira singular – não mobiliza os *afectos* e *perceptos* em sua máxima potência. Não se trata, contudo, de promover didáticas especiais (especializadas em metodologias, focadas em cursos e formações curriculares – desdobramentos usuais da própria Didática geral), mas de incorporar na Didática distintas lógicas, expressões e, sobretudo, reconsiderar quesitos como clareza, objetividade e organização lógico-comunicativa como elementos hegemônicos impreteríveis no processo de ensino, desqualificando, assim, toda a gama de possibilidades e compreensões sensíveis mais amplas. Nesse aspecto, a interlocução com a arte poderia (almejamos) pelo menos amenizar no ensino da Didática parte de rigor lógico-metodológico em benefício da capacidade inventiva e subjetiva dos/as professores/as em formação – habilidades reivindicadas pelos estudantes de cursos das áreas de artes.

Creio que a interlocução da Didática com determinados artistas brasileiros (pensadores da arte), em torno do papel ou função da imagem, seria algo bastante frutífero para o aprimoramento de, pelo menos, minha atuação enquanto professor de Didática. Tendo em vista



que esse curso abarca uma gama de sujeitos em formações completamente díspares, advindos de cursos demasiado heterogêneos. Ao longo de minha atuação enquanto professor da disciplina de Didática na UFPB, identifiquei em minha formação e atuação docente deficiências relativas ao diálogo com o universo da arte. Melhor dizendo: limitações para adentrar e estabelecer um diálogo honesto com os/as estudantes de cursos da área de artes. Não obstante, creio que tais imbricações entre Didática e a arte – sobretudo referentes às linguagens, intenções, valores e formas de pensamento, materializadas nas obras de artistas contemporâneos brasileiros, promoveriam uma oxigenação das discussões e maneiras de perceber os processos de ensino, tendo em vista o manancial de conceitos e problemas apontados pelo mundo da arte – especialmente a experimentação e o improviso.

Nosso primeiro artista/pensador a estabelecer interlocuções (conexões) com a Didática é Hélio Oiticica (1937-1980), o segundo, Cildo Meireles (1948-). Ambos artistas imprimiram na arte (internacional) deslocamentos conceituais em torno do sentido do objeto, da performance e da experiência artística. Além disso, o próprio ensaio e experimentação em suas obras, característica presente ao longo dos percursos desses artistas oferecem inúmeras possibilidades de compreensão e dimensionamento de novos usos para a imagem na educação.

O pensamento de Oiticica operou pela invenção de proposições tomando o devir como movimento da própria obra. Estabeleceu uma crítica ao sistema de arte de sua época (concretismo) e à centralidade da arte como peça de museu – objeto estático identificado com o espaço da galeria.

A crítica à concepção imperante da obra, à mistificação do artista e ao sistema de arte, enfim, à descentralização da arte, pelo deslocamento do que se designa como arte, do campo intelectual racional para o da proposição criativa vivencial, leva-o através de proposições em sequência à passagem da posição de querer criar um mundo estético, mundo-arte, superposição de uma estrutura sobre o cotidiano, para descobrir os elementos desse cotidiano, do comportamento humano, e transformá-lo por suas próprias leis, com posições abertas, não condicionadas, único meio possível como ponto de partida para isso. (...) Singularidade, multiplicidade, simultaneidade são os conceitos que permitem vislumbrar a atividade crítica e criativa que essa produção de Oiticica libera (Braga, 2013, p. 17 - 19).

Em seus primeiros experimentos neoconcretos, Oiticica procura na arte libertar a cor do espaço delimitado pelo quadro. A imagem, desde a invenção da tela, tomou por sinônimo seu suporte material. Oiticica desestabiliza essa falsa relação propondo seus *Bólides* (1963) – objetos em formato de caixa de madeira, vidro ou plástico os quais continham distintos materiais, tais como terra, água, tecido e pigmentos, destacando a materialidade da cor desprovida de sua usual função no quadro. O neoconcretismo ressalta a experimentação do objeto, colocando como algo fundamental no campo das artes do século XX a participação do

espectador na obra. Esse novo espaço expressivo privilegia a experiência, a fruição e a interação entre o espectador (não passivo) e a obra à sua plena disposição.

Há um deslocamento no campo, entre arte e artista, entre arte e espectador, como intervenção cultural em que a ação impressa não se estabelece mais dentro do sistema da arte (galerias, museus, espaços delimitadores), mas enquanto “atividade coletiva que intercepta subjetividade e significação social – processo que exige a justaposição de procedimentos conceituais e estratégias de sensibilização dos protagonistas.

A obra performática *Parangolé* (1965) de Oiticica exprime essa justaposição entre arte e espectador. A obra não consiste apenas de sua materialidade, mas torna-se viva quando vestida (encarnada) pelo corpo do espectador. Literalmente, o espectador participante veste a obra, ele é seu porta estandarte, ultrapassando questões formais como a estrutura e suporte material da obra – rompidas desde os *Bólides*. “O *Parangolé* instaura a vontade de um novo mito: descontínuo de atividades, agencia estruturas-percepções, que revelam de uma outra ordem do simbólico: o comportamento. (...) São dispositivos que desencadeiam experiências exemplares, (...) transformando os comportamentos coletivos (Favaretto, 1992, p. 107).

Em meados da década de 1960, emerge na cena artística internacional a arte conceitual. No Brasil, parcela significativa dos artistas conceituais ocupam-se com questões não apenas poéticas, mas políticas. Algumas obras de Cildo Meireles debruçam-se sobre a análise de questões históricas e da situação política no contexto dos anos de chumbo – sem com isso cair num didatismo panfletário.

Os meios de expressão – pintura, escultura, desenho – foram dilatados por essa geração de artistas [contemporâneos]. Tudo se tornou veículo artístico: postais, jornais, revistas, telegramas, fotografias, objetos cotidianos, dejetos, todo e qualquer material podia ser suporte poético. Experimental, o impulso conceitual na arte gerou uma tendência à imaterialidade. (...) O espectador é convidado a sair da condição passiva e a compor relações, as fronteiras estéticas tradicionais são rompidas e a materialidade da arte se abre para equacionamentos fabricados pelos próprios sujeitos. Foi exatamente nesse contexto [de cerceamento das liberdades e direitos individuais após o golpe de 1964, especialmente pelo Ato Institucional nº 5, de 1968] que todas as instâncias passaram a ser fiscalizadas e disciplinadas pela polícia (Maia, 2009, p. 20-24).

A obra *Olvido* (1987-1989) direciona o olhar para uma análise das relações assimétricas de poder entre os povos originários da América do Sul e o projeto civilizatório dos europeus. *Olvido*, faz referência aos povos esquecidos ou “olvidados”, à margem da história oficial até os dias atuais. Trata-se de uma tenda ou pirâmide construída com notas de dinheiro de todos os países da América – algo, desde os tempos dos colonizadores, essencial para a sobrevivência desses povos marginalizados. Essa pirâmide de notas é cercada por aproximadamente três

toneladas de ossos de animais. “Olvido manifesta-se como oferenda ritualística, pois a peça é um cone circundado de ossos, ao passo que estes se encontram envolvidos por um muro de velas – um total de 70 mil –, todas em posição horizontal” (Maia, 2009, p. 28).

Em *Inserções em Circuitos Ideológicos* (1970), 1 – *Projeto Coca-Cola*, Cildo inscreve em garrafas vazias de Coca-Cola opiniões críticas a respeito de política e em 2 – *Projeto Cédula*, mensagens carimbadas em notas de dinheiro. “As mensagens críticas [no caso das garrafas] só apareciam depois que as garrafas desinfetadas e cheias voltassem ao mercado” (Maia, 2009, p. 101). Algo instigante nessas obras consistia em que qualquer pessoa (indivíduo protegido pelo anonimato) poderia realizar tais intervenções (carimbo e decalque com posições críticas ao sistema vigente), tais mensagens sutilmente entravam “num circuito produtivo e comercial já instituído (...), como o próprio nome “inserção” afirma, a característica formal dos objetos não mudava, mesmo porque o próprio circuito deveria ser mantido” (Maia, 2009, p. 101-102). Da mesma forma, as notas de dinheiro circulariam normalmente, sendo passadas de mão em mão no interior do sistema financeiro, transmitindo por meio da estrutura desse sistema de circulação as mensagens críticas – sobretudo a frase carimbada em cédulas de um cruzeiro: “*Quem matou Herzog?*” (1975). Na mostra “*Entrevendo*” de 2019, no Sesc Pompéia/SP, Cildo atualiza o *Projeto Cédula* com a estampa do rosto de Marielle Franco (vereadora e ativista assassinada em 2018) e impressão da frase: “*Quem matou Marielle Franco?*”, retomando a proposta da década de 1970.

A noção de circuito altera a delimitação entre público e privado ao demonstrar desprezo pela consubstanciação de ideias em objetos particulares e pela noção de autoria em arte. Além disso, mostra uma tendência à desmaterialização, particularmente presente na arte conceitual. Nos circuitos, já não importa a obra em si, pois a estrutura, anônima e efêmera, é apenas ato. E, no entanto, é sua imaterialidade que permite que se infiltre em qualquer parte. (...) O viés político das *Inserções* visava identificar a existência de sistemas de circulação nos quais fosse possível inserir informações contrárias aos próprios interesses que os fundamentavam, o que significa sabotar por dentro o sistema. Provocando uma movimentação densa como a dos guetos, a ideia era permitir que a informação circulasse livremente e fora de seus próprios limites materiais (Maia, 2009, p. 105).

## METODOLOGIA

Num primeiro momento, pretendemos estabelecer uma base histórico-conceitual sobre o objeto de pesquisa. Procuraremos compreender a constituição da Didática enquanto área da Pedagogia, do ponto de vista de uma formação histórica (desde de Platão, passando pelos Jesuítas e Comenius), destacando ideias e noções gerais com vistas a configurar um ponto de



apoio para reflexões sobre a imagem. Trata-se de destacar o papel ou função assumida pela imagem dentro de uma proposta mais clássica e normativa de Didática. Identificar nos usos de imagens (no universo das artes ocidentais) lógicas e disposições para a transmissão e ilustração de conteúdos objetivos e científicos, isto é: verificar de que maneira as imagens foram/são utilizadas enquanto recurso didático-pedagógico.

Em seguida, aproximar o objeto da pesquisa (o caráter didático das imagens) aos dois interlocutores do campo das artes: Hélio Oiticica e Cildo Meireles. Para essa segunda etapa necessitamos delimitar a atuação da imagem dentro do processo de criação artística dos referidos interlocutores. Nesse sentido, caberá realizar um recorte e seleção de textos, ideias e obras de arte, buscando enxergar neles propostas e usos para as imagens, de modo a estabelecer um parâmetro comparativo (acerca do imagético) para contrastar com o papel das imagens na Didática.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por se tratar de dois enfoques distintos acerca da imagem: as imagens tomadas enquanto ferramentas para a instrução (caráter objetivo, instrumental, didático-pedagógico) e as imagens autônomas atreladas ao processo/objeto artístico (caráter experimental, livre, rizomático), necessitamos aproximá-los considerando especificidades e finalidades particulares – posto que tais enfoques obedecem a propósitos bastante diferentes. Lançaremos mão de uma orientação metodológica do tipo qualitativa, interessada em analisar o objeto imagem dentro do campo da Didática, mas aberto às contribuições da imagem-arte – incorporando naquela elementos imagéticos não necessariamente reféns da objetividade, clareza e obviedade.

Em uma das obras de Cildo Meireles: *Desvio para o vermelho* (1967-1984), a cor vermelha, presente em todos os objetos na primeira sala da obra, realiza no espectador participante a ação (conceito) de impregnação. Impregnar pela presença excessiva de vermelho, gerando um campo de força, intensidade e saturação do olhar, conduzindo a atenção desse sujeito. Há um tensionamento (pelo objeto e pela saturação) de caráter proposital, buscando a desestabilização do espectador. Assim, impregnação (conceito-ação presente na obra de Cildo), não procede por anunciar verdades (didáticas) ao espectador e em direcionar seu olhar para determinadas compreensões pré-estabelecidas, mas inventar situações ou ainda produzir experiências inéditas mediadas e estimuladas pela arte. Nesse aspecto, a imagem proposta pela



obra de arte não almeja esclarecer nada ao espectador, mas incitar nele reflexões e posicionamentos diante do que lhe foi exposto. Quando consideramos aproximar a Didática da arte contemporânea nesta pesquisa, pretendemos emprestar alguns desses conceitos da arte e deslocá-los ou experimentá-los na Educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a aproximação entre Didática e a autonomia (não resiliência) da imagem, seja contestando os limites estabelecidos pela obra de arte tradicional (caso de Oiticica), seja pelo caráter anárquico e subversivo do ato artístico (caso de Cildo), estimula outros possíveis usos (relações) da imagem (sensível) no campo do ensino. É sabido que o Ensino Básico fora profundamente alterado recentemente, notadamente pelas disposições estabelecidas pela BNCC (atenta às reformas de ensino atuais), com a introdução de preocupações (afins ao reforço das habilidades e competências, ao espaço para o protagonismo juvenil e ao caráter transdisciplinar de tudo) e que tais ênfases repercutem também no processo de formação desses novos docentes. Nesse aspecto, consideramos interessante alargar as possibilidades de pensarmos didáticas menores as quais dialoguem com outros referenciais do tipo não pragmáticos, positivos e objetivos – sobretudo para o campo de formação artística. Retomar a velha e requerida imagem, alardeada por Platão e Comenius, para estabelecer novas e originais situações pedagógicas. Apropriar-se das ferramentas organizadas pela própria educação (Didática maior): ordem, clareza, objetividade, relação lógica, temporalidade prevista, disposição curricular, modelos avaliativos, delimitação de um percurso formativo, dentre outros elementos, para realizar *Inserções* (tais como as de Cildo) no próprio funcionamento do sistema de ensino estimulando a produção criativa e autoral (linhas de fuga) de estudantes/professores em formação. Contornar o esvaziamento do ensino (disciplinar) pela BNCC mediante o experimental e inovador – pura invenção e traquejo dos próprios estudantes/professores em formação (a usina de *afectos* de Oiticica).

## REFERÊNCIAS

ALVES, Daniel Figueiras. **Estatuto ontológico e função educativa das imagens em Platão**. 134 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.



BRAGA, Paula. **Hélio Oiticica – singularidade, multiplicidade**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Edunesp, 1999.

COMENIUS, João Amós. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

DANTO, Arthur. **O abuso da beleza: A estética e o conceito de arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

FAVARETTO, Celso. **A invenção de Hélio Oiticica**. São Paulo: Edusp, 1992.

GOMBRICH, Ernest. **A história da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

MAIA, Carmen. **Cildo Meireles**. Rio de Janeiro: Funarte, 2009.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. São Paulo: Ática, 2004.