

ENSINO DE ARTE E CURRÍCULO – PERCURSOS VISUAIS¹

CHRISTIANE DE FARIA PEREIRA ARCURI

Profª Adj Artes Visuais e História da Arte. Programa de Pós-Graduação de Ensino Educação Básica/PPGEB, Instituto de Aplicação/CAP, Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ. arcuriarte@gmail.com

CAROLINA MARQUES GARCIA FERNANDES PEREIRA

Professora da educação básica, rede privada. Mestranda Programa Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica/CAP-PPGEB/UERJ. carolinamgfpereira@gmail.com

- 1 O artigo apresenta resultados pedagógicos preliminares resultantes dos seguintes Projetos de Pesquisa: “Arte e Currículo – Percursos Dialógicos” (Iniciação Científica/PIBIC); “Nutrição visual” (Iniciação em desenvolvimento tecnológico e inovação/PIBITI); “Identidade visual – escola, juventude e consumo” (Iniciação Científica Jr/IC Jr), Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ. E faz referência ao artigo “ARTE E NARRATIVA DIGITAL NO ENSINO” publicado no CONEDU/2020.

RESUMO

O texto relata uma estratégia metodológica que vem sendo desenvolvida no ensino de Artes Visuais e História da Arte na educação básica do Instituto de Aplicação, Universidade do estado do Rio de Janeiro – CAP/UERJ. Com a pesquisa acerca dos programas curriculares de Arte nos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático/PNLD (desde 2018), evidencia-se a incipiente recorrência à cultura nacional e aos repertórios imagéticos do cotidiano. Em outras palavras, o estudo acerca de artistas brasileiros voltados às temáticas e linguagens estéticas desprendidos da predominância europeizante e com vieses voltados às proposições decoloniais no ensino ainda são pouco reentrantes nos materiais de apoio pedagógico, inclusive nos livros didáticos. Desse modo, são elaborados - como estratégia metodológica - o que chamamos de Mapas-visuais. Tais Mapas têm como princípio didático incipiente a promoção do desencadeamento rizomático atemporal de linguagens estéticas da cultura visual cotidiana e de obras de arte nacionais a partir de um eixo temático comum. Disponibilizados no *site* www.nutricaovisual.art.br (em desenvolvimento), como apoio de pesquisa escolar e acadêmica (PIBIC/PIBITI), os Mapas-visuais vêm contribuir com os processos autorais docentes a medida em que destaca a importância do estudo da historiografia da arte diante as urgências culturais na formação da identidade e cidadania crítica dos estudantes da educação básica.

Palavras-chave: ensino de Arte, educação básica, Mapas-visuais, decolonialidade no ensino, metodologia curricular.

INTRODUÇÃO

O texto relata o percurso (em andamento) de uma proposta metodológica – os Mapas-visuais – adotada no ensino de Artes Visuais e História da Arte na educação básica no Instituto de Aplicação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – CAp/UERJ.

As pesquisas científicas “Arte e currículo – percursos dialógicos” (PIBIC) e “Nutrição visual” (PIBITI) com a participação de bolsistas licenciandos de Artes Visuais e com mestrandos do PPGEB, ambos da UERJ, têm início com o estudo voltado aos programas curriculares de Arte nos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático/PNLD, desde 2018, às escolas de educação básica. O PNLD, como é sabido, é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de modo sistemático, regular e gratuito, às escolas públicas de educação básica das redes federais, estaduais, municipais, distrital e demais instituições sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. Merece destaque que, desde 2017, o PNLD inclui em seu Programa outras obras pedagógicas como softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de informação, dentre outros.

Com a hipótese acerca da pouca incidência da cultura nacional como conteúdo curricular proposto nos livros didáticos, os Mapas-visuais propõem diálogos temáticos entre artistas visuais brasileiros que compõem os acervos dos museus e centros culturais e as linguagens artísticas contemporâneas. Desse modo, ativam-se os processos alegóricos entre a cultura visual cotidiana e a historiografia da arte, além de ampliar a difusão da pesquisa não só dos artistas nacionais, mas dos processos decoloniais no ensino.

No ensino de Arte, os programas visuais (informativos e comunicacionais) como as produções da TV e o Cinema juntamente às informações circulares na internet não nos deixa dúvidas que são os veículos e os caminhos tecnológicos que, muitas vezes, definem os objetos culturais e bens simbólicos perpetuados pelas gerações – e que adentram o espaço escolar. O sentido que atribuímos às imagens – principalmente no Brasil vem, recorrentemente, das perspectivas hegemônicas – excludentes e hierarquizantes – que acabam por tolher a construção de discursos avessos derivados de outras possíveis (e admissíveis) práticas sociais.

A pesquisa (em andamento) que por ora se apresenta entende a inclusão digital no ambiente escolar como uma ferramenta metodológica recursiva também no ensino de Artes não somente na educação básica, mas também na graduação e na pós-graduação, ambas na formação de Professores. No tocante à abrangência da tecnologia como objeto de estudo em consonância a sua utilidade como ferramenta pedagógica - conforme Belloni (2008) -, as relações de proximidade entre os indivíduos e as tecnologias referem-se, inevitavelmente, à conexão com o meio social derivado. Quer dizer, o processo de socialização decai das próprias representações imagéticas dos indivíduos sobre as tecnologias na mesma medida que, ao contrário, há a incidência circunstancial das tecnologias no cotidiano dos sujeitos. Sem dúvida, percebe-se que a globalização ao acesso à informação digital aproxima diferentes civilizações, o que conseqüentemente vai repercutir nos meandros dos processos alegóricos identitários. Apropriando-se das palavras de Sampaio (2021), pode-se dizer que no campo da informação temos vivido a Idade Mídia, isto é, uma espécie de proliferação abundante das produções visuais, hipertextuais e digitais cotidianas (LOBATO, 2013) – a que Castell (2013) enfatiza como a Era da Informação. A globalização das culturas tem aproximado diferentes complexidades sociais, levando o conhecimento a ser difundido muitas vezes de modo gratuito – como preconizou Lévy (1993) ainda nos anos noventa.

Com a compilação de oposições ideológicas atemporais, pouco a pouco, a democratização e a produção das tecnologias do conhecimento em rede vêm alastrando também os ambientes educacionais. As linguagens de comunicação tecnológica vêm se tornando ferramentas imprescindíveis de mediação com os muitos e diferentes mundos-realidades culturais. Deste modo, a escola deve acolher as tecnologias digitais, da informação e da comunicação também no ambiente escolar não somente como consumo, mas com o uso consciente, crítico e transformador (BONILLA E PRETTO, 2015).

Um desafio colocado pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, é o de trazer para o centro das discussões as políticas públicas de tecnologias da informação (TI) na educação básica, incluindo os movimentos do *software* livre e do acesso aberto, a temática dos direitos autorais e das diversas possibilidades de licenciamentos, a produção de materiais educacionais mediante recursos educacionais abertos (REA), entre outros, os quais consideram o uso democrático e não instrumental das tecnologias e o desenvolvimento

de práticas colaborativas nos processos de aprendizagem e de produção do conhecimento e da cultura. Com o uso crítico das tecnologias, os estudantes não serão apenas consumidores, mas também coprodutores dos saberes em profusão.

Ao se propor a conjunção entre educação, arte e tecnologias (não exatamente nessa ordem), em especial as digitais, da informação e da comunicação, ampliam-se - como objetivos relevantes - as experiências lúdicas de experimentá-las de modo diverso daquele repercutido cotidianamente - afinal, acredita-se que educar é decompor a vida em processos constantes de aprendizagem significativa para o desenvolvimento da identidade e da cidadania crítica (MORAN, 2000).

Como preconiza a Base Nacional Comum Curricular/BNCC (2018), os alunos devem ser considerados nas suas singularidades mesmo que derivadas das suas múltiplas culturas juvenis; isto é, os jovens devem ser compreendidos como diversos e dinâmicos do mesmo modo em que possam a vir a atuar criticamente como participantes ativos nas sociedades - também diversas e dinâmicas - em que estão inseridos.

É importante que o acesso dos jovens às informações leve-os a um caminho com itinerários formativos (BNCC, 2018) para que sejam disponibilizados diferentes arranjos curriculares que estreitem e interliguem os mais variados contextos e interesses culturais - não somente pessoais, mas também profissionalizantes, como aponta o foco na área de Linguagens e suas Tecnologias para o ensino médio. No campo das Artes, a valoração da autonomia e da autoria nas práticas das diferentes linguagens estéticas como objetivos fundamentais pretendem a interface com a multiplicidade das mídias. No mundo digital, as aprendizagens relativas às formas de apreender, transmitir e difundir a informação de modo crítico, ético e responsável em diferentes artefatos digitais - tanto físicos (computadores, celulares, *tablets* etc.) como virtuais (internet, redes sociais, sites, instagram e nuvens de dados, entre outros), levam os jovens a entender a importância de decodificar, organizar e compartilhar a informação.

Acredita-se inclusive que, deste modo, as habilidades e competências propostas pela Base Nacional Comum Curricular/BNCC (2018) - tanto para o ensino fundamental como para o ensino médio -, estejam contempladas. Abaixo, seguem algumas habilidades propostas pela BNCC que têm sido consideradas para a concepção pedagógica dos Mapas-visuais:

Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.

Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.

Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.

Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço. (BNCC/ensino fundamental, 2018).

Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.

Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.

Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas. (BNCC/ Linguagens e suas Tecnologias, ensino médio, 2018).

Para o desenvolvimento dos Mapas-visuais - enquanto processo metodológico para o ensino de Artes -, as teorias que propõem um olhar voltado à decolonialidade no ensino (MUNSBURG et al, 2021; MIGNOLO, 2017) têm sido levadas em consideração para balizar os critérios da seleção dos eixos temáticos e, também, do repertório imagético propostos amplamente.

O levantamento das obras visuais mais notáveis no que tange às propostas e linguagens estético-artísticas na atualidade; os artistas expoentes nos museus e centros culturais – incluindo-se os ainda pouco notáveis no mercado artístico; as obras de arte de referência histórico-cultural na

historiografia; o repertório imagético da cultura visual cotidiana; as temáticas recorrentes na formação crítico-identitária dos jovens, dentre outros, são alguns dos aspectos que vêm sendo considerados a fim de balizar os diálogos imagéticos propostos nos Mapas-visuais.

Nesse contexto, três blocos de Mapas-visuais já foram elaborados como estratégia metodológica no ensino de Artes na educação básica: (1) os Mapas com temáticas, acredita-se, recorrentes hoje, tais como “Etnias”; “Retratos”; “Cidade”; “Registros” (2019-2020); (2) os Mapas com obras de artistas visuais cariocas contemporâneos com linguagens estéticas voltadas ao cotidiano da cidade do Rio (2020) – “Imagens urbanas”; “Deslocamentos”; “Cidade-identidade”; “Suporte da Fé”; “Representatividade”; (3) e os Mapas – em processo – relacionados alegoricamente à historiografia da arte nacional (2021), a saber: “(Des)Encontros”; “Arte urbana – grafite e registros rupestres pré-históricos”; “Culturas indígenas”; “Arte e religião afro-brasileira.

É importante destacar que à medida em que esses Mapas-visuais são propostos para os anos de escolaridade da educação básica a ideia de elaboração para os próximos Mapas torna-se incipiente, quer dizer, é elaborada mediante a devolutiva dos alunos; os encaminhamentos curriculares são dinamizados (e atualizados) constantemente. Propostas artístico-visuais também são encaminhadas de forma esporádica para os alunos da educação básica como atividades complementares à leitura e decorrente pesquisa imagética dos Mapas-visuais.

METODOLOGIA

Num trânsito rizomático, os Mapas-visuais são uma (outra) metodologia que vem sendo aplicada como modo de dinamização dos conteúdos da disciplina de Artes Visuais e História da Arte na educação básica. O alicerce pedagógico que fundamenta os Mapas-visuais é a articulação artística atemporal entre as imagens que apresentam, descartando a importância da cronologia histórica dos movimentos e escolas artísticas deslocados da leitura visual contemporânea. Intencionalmente, os Mapas exibem tensões estéticas – por aproximações ou distanciamentos – entre as imagens que, habitualmente, não incitam a conversas pelo viés cronológico ou artístico. O que leva a uma leitura imagética livre de referências hierárquicas ou verticalizadas.

Os Mapas-visuais favorecem a leitura de imagens juntamente à contextualização cultural e à produção artística – como o tripé da Proposta

Triangular (BARBOSA, 2012). Como diz Pilar, “Só quando se passa do limiar do olhar para o universo do ver que se realiza um ato de leitura e de reflexão.” (PILAR, 2007, p.73), isto é, o real significado imagético só se torna possível quando os alunos são capazes de identificar as inter-relações (intertexto) entre as imagens artísticas, ou ainda, entre as obras de arte e as imagens do cotidiano.

Outro ponto incipiente relevante é que os Mapas-visuais enquanto recurso artístico-pedagógico não priorizam a arte e a cultura brasileira somente, o que viabiliza o desencadeamento de um ensino decolonial numa perspectiva intercultural frente a prática concreta da sala de aula. (CANDAU, 2011, p. 250).

Para os pensadores da decolonialidade, a colonialidade se constitui no lado obscuro da modernidade. Isso se expressa numa tripla dimensão: a colonialidade do poder (político e econômico, hierarquizando e classificando grupos humanos e lugares), a colonialidade do ser (subjetividades, inferiorizando os diferentes, os “outros”) e a colonialidade do saber (conhecimentos e culturas, marginalizando sistemas de conhecimento diferentes). (MUNSBURG et al, 2021).

É certo que a interculturalidade, no campo educacional, vem sendo pauta dos programas curriculares com mais frequência. Na América Latina, por exemplo, possui um processo intenso de desenvolvimento, especialmente a partir dos anos 70, quando a expressão surge referida à educação indígena como processo por uma “construção plural, original e complexa” (CANDAU, 2010). Para Catherine Walsh (2007), a interculturalidade crítica está intrinsecamente relacionada à perspectiva decolonial e deve ser compreendida como um processo e projeto intelectual e político orientado à construção de modos outros de poder, saber e ser – adiante, a autora define o que entende por decolonialidade:

É assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que posicionam de modo diferenciado grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo ainda é racial, moderna e colonial. Uma ordem da qual todos de alguma forma participamos. Assumir esta tarefa implica um trabalho decolonial, dirigido a romper cadeias e desescravizar as mentes (como afirmavam Zapata Olivella e Malcolm X); a desafiar e destruir as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade - estruturas até agora permanentes que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns

seres como menos humanos. É isto a que me refiro quando falo da *decolonialidade* (WALSH, 2007, p. 9).

A interculturalidade crítica também discute amplamente o eurocentrismo. Afirma a pluralidade epistêmica circulante nos diversos grupos culturais. Alarga uma visão da história multifacetada e plural, que não compreende a linearidade. Reconhece as influências diretas do eurocentrismo nas culturas, mas nem por isso difunde sua universalidade. A interculturalidade, entretanto, deve agenciar os múltiplos processos de (re)construção das aculturações para a concepção de outras novas perspectivas nos currículos escolares.

Acredita-se que os currículos e as propostas pedagógicas de Artes, todavia, devem garantir o conhecimento das expressões regionais provenientes das linguagens das Artes Visuais; assim como, através das manifestações artísticas, as contribuições das diferentes culturas e etnias - inclusive as de matrizes indígena e africana (BRASIL, 2008) - precisam ser mais aprofundadas. O ensino das Artes na educação básica deve difundir mais amplamente o conhecimento acerca das referências culturais, tais como as manifestações e expressões tradicionais (presentes na sua própria família e comunidade, por exemplo); as amostras modernas (em eventos culturais ocasionais); as repercussões urbanas (difundidas nos centros culturais e museus da cidade) assim como as contemporâneas (atuantes nos espaços públicos) a fim de provocar, inclusive, inquietações artísticas que possam resultar em projetos com outras novas poéticas culturais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando tais premissas pontuais acerca da decolonialidade no ensino a partir da relevância da interculturalidade, entende-se que a dimensão epistemológica recorrente no currículo escolar na educação básica segue a versão instituída de colonização na medida em que impõe uma única episteme: a do poder centralizado europeizante. Na maioria das vezes, as versões aculturadas, porém nacionais, do imaginário coletivo, é pormenorizada ou complementar aos domínios culturais predominantes – a oralidade, as culturas imateriais, os valores, crenças, costumes, atitudes enfim, os registros incipientes nos processos aculturados raramente são reentrantes na seleção e organização dos materiais de apoio pedagógico, seja nos livros didáticos ou mesmo nas matrizes dos currículos da educação pública.

Diante esse cenário, os Mapa-visuais (Fig. 1) são elaborados, inicialmente, a fim de proporem rizomas visuais desencadeados por conexões temáticas consideradas relevantes para o ensino de Artes. Um bloco inicial de Mapas com as temáticas “Etnias”; “Retratos”; “Cidade”; “Registros” (2019-2020) pretendem incitar o desencadeamento estético (atemporal) entre obras artísticas prioritariamente nacionais referentes aos séculos XVII ao

Vale mencionar que, quanto às obras dos séculos mais distantes da atualidade, os registros imagéticos dos artistas estrangeiros em viagens/expedições ao Brasil à época são os mais notórios devido sua importância artística. Os demais artistas nacionais citados – num ou outro Mapa - se devem a sua relevância na historiografia da arte e às (intencionais) leituras temáticas subjetivas.

Figura 1: Mapas-visuais temáticos: “Etnias”; “Retratos”; “Cidade”; “Registros” (2019-2020). Disponível em www.nutricaovisual.art.br

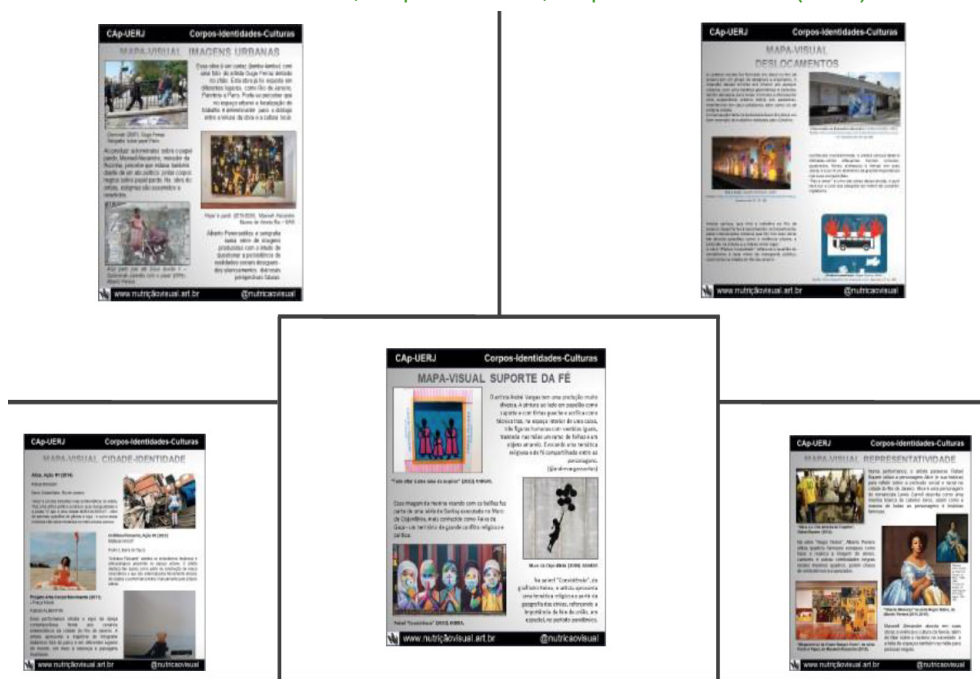


Para esses Mapas-Visuais (acima), elaborados de forma coletiva pelos grupos de pesquisa, foram selecionadas de três a quatro imagens que retratassem um tema atual e que tivessem relação entre si, sendo a maioria das imagens acompanhados de um verbete explicativo sobre o autor e/ou a obra – postado no *site* nutrição visual.

Sem ponto fixo de partida e de chegada, o princípio norteador da leitura imagética nos Mapas-visuais é instigar relações artístico-estéticas particularmente dinamizadas de modo que o percurso visual compreenda o quanto as civilizações devem aos registros artísticos a difusão de suas particularidades culturais. Como consequência, espera-se que o/a estudante estabeleça suas próprias articulações imagéticas frente ao desencadeamento de outras conexões artísticas – ou melhor, que mais lhe chamem atenção diante o processo de formação identitária.

O segundo bloco de Mapas-visuais (Fig. 2) foi desenvolvido a partir do eixo norteador no ensino remoto (emergencial devido a pandemia da Covid-19) definido como *Corpos_Identidades_Culturas* (2021). As temáticas propõem um passeio rizomático a partir do registro estético (e o olhar poético) de artistas cariocas contemporâneos com abordagem no cotidiano da cidade do Rio. Interferências e performances no espaço urbano, questões de gênero e de raça (como racismo e homofobia), dentre outros, recorrentes na cidade, são contemplados em tais Mapas com as seguintes temáticas: “Imagens urbanas”; “Deslocamentos”; “Cidade-identidade”; “Suporte da Fé”; “Representatividade”.

Figura 2: Mapas-visuais temáticos: “Imagens urbanas”; “Deslocamentos”; “Cidade-identidade”; “Suporte da Fé”; “Representatividade” (2021).



Disponível em www.nutricaovisual.art.br

O processo de elaboração dos Mapas mencionados acima merece destaque uma vez que cada licenciando/mestrando indicou sua própria pesquisa sobre um artista contemporâneo atuante na cidade do Rio. À medida em que cada discente apresentou sua pesquisa sobre determinado artista visual, a articulação estética entre demais obras e artistas estudados pelos colegas desencadeou outros diálogos compilados em novos Mapas-visuais

com diferentes eixos-temáticos. Os artistas pesquisados, é importante que se diga, podem configurar diferentes Mapas-visuais – o que destaca a pluralidade de temas que um mesmo artista pode abordar em seus trabalhos e os muitos diálogos com outros artistas contemporâneos, inclusive. Vale ressaltar que o Mapa, além de reforçar a leitura visual dialógica entre obras atemporais, traz ao lado de cada obra um pequeno texto complementar às obras-imagens escolhidas e seus respectivos artistas – a que mencionamos como legendas; num sentido de “*spoiler*” informativo.

Outro ponto que merece a atenção na elaboração destes Mapas-visuais é o fato de que, por abordar artistas contemporâneos à cidade do Rio, os Mapas incitam reflexões críticas acerca dos problemas sociais da cidade em que os educandos/estudantes estão inseridos. Um exemplo disto está expresso no Mapa-visual “Representatividade”, onde é abordado como as pessoas negras não são encontradas na mídia ou em cargos de poder, mesmo que componham, como é sabido, grande parte da população carioca. Desse modo, são elencados no Mapa três artistas contemporâneos em diálogo: Maxwell Alexandre, Alberto Pereira e Rafael Bqueer.

Maxwell Alexandre (Rio de Janeiro, 1990) foi um artista escolhido porque aborda em suas obras a vivência e cultura próprias na/da favela - além do fato de que suas obras artísticas trazem à tona questões acerca do racismo social e a pouca visibilidade midiática dos negros como referências socio-culturais, por exemplo. Sua arte traz a pintura como principal linguagem artística, porém seus trabalhos também se apresentam pelas estéticas da videoarte, fotografia, música, instalação e performance. Na obra “Megazord só de Power Ranger Preto” (2018), nesse Mapa-visual, o artista aponta personagens negros na cultura de massa e suas influências na juventude carioca.

Já na série “Negro Nobre”, Alberto Pereira (Rio de Janeiro, 1989) apropria-se de telas europeias emblemáticas e conhecidas do senso comum como fundo artístico - de realocação – para a exposição/personificação de atores, cantores e outras celebridades negras importantes na atualidade. Na obra escolhida, a atriz Sharon Menezes é retratada no lugar de Éléonore-Marie-Pauline, de Galard de Brassac de Béarn (1825–1860), Princesa de Broglie, obra atribuída ao pintor neoclássico francês Jean-Auguste-Dominique Ingres (1851-1853).

Ainda no mesmo Mapa-visual, vê-se a obra de Rafael Bqueer (Belém - PA, 1992) quando o artista realiza a performance “Alice e o Chá através do Espelho” (2014). Nessa obra, o artista utiliza a personagem Alice e enfatiza sua história ao refletir sobre a exclusão social e racial na cidade do Rio de

Janeiro. Alice, personagem do romancista Lewis Carroll (1832-1898) é uma menina branca, com estatura retilínea e de cabelos loiros - assim como a maioria das personagens simbólicas dos famosos contos, sejam do cinema, televisão, literatura ou outras linguagens artísticas mais conhecidos.

O fundamento primordial proposto pelo Mapa “Representatividade” é evidenciar tais questões culturais pronunciados pelas rerepresentações estéticas dos artistas contemporâneos. Em outras palavras, enfatizar aos alunos que a arte não está isolada da vida cotidiana – visão deturpada que o senso comum usualmente estabelece.

Em paralelo às propostas dos Mapas-visuais, entretanto, são postados rotineiramente no *site* nutrição visual os estudos acerca das trajetórias biográfica e artística dos expoentes nos Mapas assim como materiais complementares tais como vídeos, documentários, entrevistas etc para a difusão (tanto para o alunado como para demais docentes) do campo da Arte como ensino e pesquisa.

Já em se tratando do último conjunto de Mapas-visuais, atualmente em processo de elaboração, a ideia é que promovam conexões estéticas ainda pelo viés alegórico de modo que a historiografia da arte nacional estreite as interlocuções estéticas entre as linguagens e os processos artísticos cotidianos em paralelo às obras de arte, de certo modo, ainda isoladamente renomadas e institucionalizadas – em especial nos acervos museológicos. Desta forma, outras novas leituras imagéticas podem ser despertadas de modo que conceitos e ideias pré-concebidas sejam revistas e atualizadas. Tais Mapas-visuais, a saber, são elencados com os seguintes eixos temáticos: “(Des)Encontros”; “Arte urbana – grafite registros rupestres pré-históricos” (Fig. 3); “Culturas indígenas”; “Arte e religião afro-brasileira” (Fig. 4) (2021).

Figura 3: Mapas-visuais temáticos “(Des)Encontros”; “Arte urbana – grafite e registros rupestres pré-históricos” (2021). Disponível em www.nutricaovisual.art.br



No Mapa “Arte urbana – grafite e registros rupestres pré-históricos”, só para citar um dos últimos Mapas concebido, são estabelecidas relações entre os registros rupestres pré-históricos, como os sitiados na Serra da Capivara (Brasil) e na Caverna de Lascaux (França), e os grafites vistos hoje corriqueiramente na paisagem urbana nacional. A pintura mural de tempos e lugares muito distintos é aproximada de modo que os estudantes possam relacionar as diversas estéticas culturais através do estudo também de tempos remotos. Como extensão do Mapa-visual, a pesquisa sobre os artistas grafiteiros no Brasil foi pormenorizada e divulgada no *site* nutrição visual para demais interessados na temática.

Figura 4: Mapas-visuais temáticos “Culturas indígenas”; “Arte e religião afro-brasileira”. Disponível em www.nutricaovisual.art.br



A partir da aplicação didática dos Mapas-visuais é possível difundir brevemente a biografia e trajetória dos artistas - as pesquisas são publicadas no *site* www.nutricaovisual.art.br -, apresentados através da atemporalidade de suas estéticas frente à temática e questões culturais acerca da afro-brasilidade, preconceitos, racismo etc de modo a reforçar que a Arte não está isolada no tempo e no espaço, mas segue em constante diálogo com a História cultural e a sociedade na qual está inserida.

A elaboração do Mapa “Arte e religião afro-brasileira”, por outro lado, se deve ao pensar nas relações advindas das trocas culturais entre as influências artísticas brasileiras e as religiões de matrizes africanas. Ele apresenta três imagens, sendo duas obras de arte de artistas distintos e uma fotografia do Cais do Valongo, patrimônio mundial segundo a UNESCO.

Rubem Valentim (Salvador, 1922 - São Paulo, 1990), o artista mais remoto neste Mapa-visual apresenta-nos, em “Pintura 6” (1964), um trabalho com formas carregadas de simbolismos relacionados à religiosidade afro-brasileira ao mesmo tempo em que dialoga com a geometria formal

européia. Aproximando o que, então, poderia ser considerado como arcaico daquilo que, à época, era tido como moderno.

Já a obra “Bori: Iansã” (2008-2011), de Ayrson Heráclito (Macaúbas, Bahia, 1968), busca relacionar a religiosidade afro-brasileira à arte, atravessando as mais diversas linguagens, como a fotografia, a instalação, a escultura e a performance. Além disso, utiliza, também elementos efêmeros como o azeite de dendê, pipoca e a carne de charque, evocando novas sensações sensoriais no seu trabalho e estabelecendo relações com os orixás. Partindo destes elementos, suas obras dão destaque à cultura baiana, perpassando à História, Sociologia e História da Arte a fim de destacar temas tão urgentes para a sociedade brasileira, como o trânsito de pessoas, a escravidão, o racismo, a religiosidade e a violação do corpo negro. Vale ressaltar que Heráclito esteve, recentemente, em exposição no Museu de Arte do Rio (MAR) quando o Mapa-visual foi elaborado. Tanto o Mapa como a pesquisa sobre o artista estão disponíveis no *site* www.nutricaovisual.art.br – desse modo, a publicação também é uma forma de incentivar os alunos a visitarem os espaços museais da cidade do Rio e conhecer os temas estudados mais de perto.

A imagem do Cais do Valongo é o eixo central para o Mapa “Arte e religião afro-brasileira” cuja temática perpassa a afrobrasilidade com mais ênfase. Ao olhar para este Mapa, o aluno pode ter diversos questionamentos sobre quem são os artistas, como dialogam entre si, por que o Cais do Valongo está centralizado etc. Localizado na cidade do Rio de Janeiro, o Valongo foi o principal porto de entrada dos africanos escravizados, não apenas no Brasil, inclusive no restante da América. Desde o ano de 2017, o Cais entrou na lista do Patrimônio Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o que vem reforçar sua importância histórica e social para a sociedade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A iniciativa para o desenvolvimento dos Mapas-visuais enquanto metodologia artístico-pedagógica se deve ao fato de que no ensino de Arte o aprendizado só é efetivado quando as variáveis estéticas difundidas pelo repertório artístico ao longo dos tempos favorecem a argumentação dos muitos modos de ver e pensar os processos alegóricos das civilizações remotas frente às urgências da atualidade.

Propor alternativas metodológicas para o aluno frente à dinâmica da sociedade multimídia, globalizada e multicultural requer uma constante

revalidação do que se entende por conhecimento em Artes e o exercício do decorrente programa curricular na educação básica.

Como experiência pedagógica, a elaboração dos Mapas-visuais é um exercício cultural pragmático para o pluralismo nos dialogismos estéticos atravessados pelos vieses do olhar contemporâneo. A investigação mais profícua da relevância de imagens-obras de arte e artistas pouco contemplados nos programas curriculares escolar (incluindo-se os livros didáticos) levamos a suscitar novas reflexões crítico-identitárias no campo do imaginário cultural. A construção coletiva dos Mapas rizomáticos atemporais, todavia, amplia a pesquisa de outros novos repertórios imagéticos e estéticos, dinamizando a metodologia artístico-pedagógica de discentes ao mesmo tempo em que se articulam aos processos visuais dos discentes.

Os Mapas-visuais, de fato, propõem um currículo adaptado, inclusive, ao ensino remoto emergencial (que vem perdurando mais tempo do que imaginávamos) que pode ser pensado pelo docente de modo mais autoral no sentido em que as narrativas curriculares possam ser revistas (e serem mais criativas) frente às exclusões sociais, às dispersões éticas, ao desgaste ambiental, aos apagamentos culturais etc.

Essa outra nova maneira de ver os conteúdos curriculares e os conceitos artístico-visuais dinamizados pelos Mapas-visuais, numa didática inclusiva, favorecem as singularidades dos estudantes considerando os impactos nos seus anseios, saberes, interesses, desafios e potencialidades – não mais somente remotas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Currículo**: território em disputa. Petrópolis: vozes, 2011.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BONILLA, Maria Helena; PRETTO, Nelson de Lucca. **Movimento colaborativos, tecnologias digitais e educação**. *Em Aberto*, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 28, n. 94, p. 23-40, 2015.

BRASIL. *Lei n. 10.639* de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2003.

BRASIL. *Lei 11.645* de 10 de março de 2008. Altera a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Casa Civil, 2008.

BRASIL. *Lei nº 13.005* de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014a. BRASIL. Ministério da Educação/MEC. *Base Nacional Comum Curricular - BNCC*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014b (Série Legislação, n. 125).

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. In *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v.11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão e RUSSO, Kelly. **Interculturalidade e Educação: na América Latina: uma construção plural, original e complexa** In *Diálogo Educacional*, v.10, (PUCPR), Paraná, 2010.

CASTELLS, Manuel. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil Platôs*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1995. *Em Aberto* / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: O Instituto, 2015, v. 28, n. 94.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: 34, 1993.

LOBATO, Lucia Fernandes. **Para além da tecnologia, a magia.** *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 633-645, 2013.

MIGNOLO, Walter D. (Trad. de Marco Oliveira). *COLONIALIDADE - O lado mais escuro da modernidade* In **RBCS**, vol. 32, nº 94, junho/2017.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica.* Campinas: Papirus, 2000.

MUNSBURG, J. A. S. et al. *Por uma decolonização do currículo escolar na Perspectiva da colaboração intercultural.* In **Educação como re-existência - mudanças, conscientização e conhecimentos.** E-Book CONEDU, vol. 2, 2021.

PRETTO, Nelson de Lucca e PINTO, Claudio da Costa. **Tecnologias e novas educações.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.

SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo. **Educação: tecnologias, cultura hacker e ensino de artes.** *Revista Brasileira de Educação.* Vol. 26, Rio de Janeiro, 2021.

SANTAELLA, Lucia e NÖTH, Winfried. *Imagem – cognição, semiótica, mídia.* São Paulo, Iluminuras, 2005.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima Severo. **PEDAGOGIA DA RUPTURA: ocupando as margens do ensino remoto para criações didático-curriculares** In *Revista Espaço do Currículo*, v. 14, n. 1, p. 1-5, 2021.

VELOSO, Maristela Midlej Silva de Araújo; BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson de Lucca. **A cultura da liberdade de criação e o cerceamento tecnológico e normativo: potencialidades para a autoria na educação.** *Educação Temática Digital*, v. 18, n. 1, p. 43-59, 2016.

WALSH, Catherine. *Memorias del Seminario Internacional “Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad”.* (Bogotá, 17-19 de abril de 2007). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.