RELAÇÕES ENTRE ARTE PÓS-MODERNA E EDUCAÇÃO DA CULTURA VISUAL: REPENSANDO AUTONOMIA, AUTORIA E AUTENTICIDADE

Pablo Petit Passos Sérvio / PPGACV – Universidade Federal de Goiás
Raimundo Martins / Universidade Federal de Goiás

RESUMO
Neste texto discutimos algumas aproximações entre posições de teóricos da educação da cultura visual e reflexões de artistas ligados ao pós-modernismo destacando as críticas à concepção moderna de autoria, sujeito autônomo e autenticidade da obra de arte. A análise tem como foco artistas identificados por Eleanor Heartney como “antiestetas”. Os debates promovidos em sala de aula se centraram na crítica dos antiestetas sobre o “mito do individualismo heroico”, construído a partir de considerações sobre a obra Kim Jong Phil (2011), de Phillip Toledano.

PALAVRAS-CHAVE
educação da cultura visual; pós-modernismo; autonomia; autori; autenticidade.

ABSTRACT
In this text we discuss some positions of theorists of visual culture education and the thinking of artists associated to how postmodernism approaches questions as the criticism to the modernist conception of authorship, autonomous subject, and authenticity. The analysis focuses on artists identified by Eleanor Heartney as “anti aesthetics”. The debates in the classroom were centered in the anti aesthetics criticism about the “myth of heroic individualism”, constructed on considerations about the work Kim Jong Phil (2011), from Phillip Toledano.

KEYWORDS
visual culture education; postmodernism; autonomy; authorship; authenticity.

No segundo semestre de 2014, ao iniciar a disciplina Teoria da Imagem e da Cultura Visual no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, foi requisitado aos alunos que registrassem no quadro negro o que entendiam por educação da cultura visual e o que esperavam da disciplina. Muitos alunos traziam preconcepções sobre Cultura Visual que provocavam uma atitude negativa em relação a disciplina. Era predominante a ideia de que a Cultura Visual despreza a história da arte e, para eles, desprezar a história da arte pressupõe desprezar arte e artistas.

Foi importante assumir as impressões trazidas pelos alunos como mote para os debates que faríamos no decorrer do semestre. Para discutir a relação da educação da cultura visual com o ensino de artes visuais, retomamos pontos da disciplina de História do Ensino da Arte no Brasil para investigar como mudanças na disciplina estavam relacionadas à mudanças na forma de conceber educação e arte e como essas transformações conectavam-se a revoluções epistemológicas e, principalmente, a questões sócio-históricas.

Num segundo momento, trabalhando com autores como Geertz (2003) e Knauss (2008), identificamos mudanças na teoria da arte e na da história da arte que apontavam para a virada cultural e a emergência do campo da cultura visual. Com o suporte destes autores, desmistificamos algumas preconcepções reveladas pelos alunos. Pontuamos 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.

Foi importante a leitura do livro Pós-modernismo, de Eleanor Heartney (2002). A ideia de discutir este livro surgiu do argumento de Hernandez (2011, p. 38) ao afirmar 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, assim como o trabalho de artistas ligados a ela e, desse modo, concluímos que esse poderia ser um caminho produtivo para fundamentar os questionamentos que estávamos propondo e desconstruir a suposição de que a

educação da cultura visual não tem conexão com o universo da arte e o fazer dos artistas.

Este trabalho foi escrito a partir de reflexões advindas da leitura de Heartney (2002) e das conversas com os alunos sobre as propostas dos artistas discutidos pela autora. Não temos espaço para descrever todos as discussões produzidas em sala de aula, mas, inicialmente orientaremos nossas reflexões pela leitura do capítulo sobre os artistas descritos por Heartney como os *"antiestetas".* Num segundo momento, descreveremos aspectos do debate realizado com os alunos sobre a crítica dos *antiestetas* e os argumentos que constroem contra o "mito do individualismo heroico". Teremos como foco o debate construído a partir de considerações sobre a exposição *Kim Jong Phil* (2011), de Phillip Toledano.

Questionando autonomia, autoria e autenticidade

Os artistas pós-modernos questionam de várias formas o campo artístico como imaginado pelo alto-modernismo. Como exemplo, podemos mencionar as críticas de artistas pós-modernos engajados na corrente *antiesteta.* Segundo Heartney (2002), eles reconhecem como flagrante o status de mercadoria da arte, contudo, não optam por uma celebração irônica dessa situação, como fazem outras vertentes. Os *antiestetas* estão interessados em questionar o status que a pintura adquiriu no modernismo, para eles, um status construído pelo mercado, especialmente através da promoção do mito do individualismo heroico. De que trata esse mito? Oliveira (2009, p. 39) faz uma irônica descrição:

> Parecendo viver em um mundo de faz de conta, por um longo tempo o artista gozou a fantasia de que ele se bastaria, de que seu talento seria o suficiente para promover o (re)encantamento do mundo e de que as pessoas que nesse mundo vivem, diante da magia imanente na persona do artista, por ele ficariam encantadas. Tudo isso seria o bastante para lhe garantir um lugar de destaque entre o sol e a terra. E esse não seria um lugar qualquer: seria um lugar de onde ele - o artista - pudesse observar, re-presentar e apresentar o mundo para o deleite e o arrebatamento dos não afortunados pelo dom de ser artista. Como soprado em seus ouvidos, seus gestos seriam capazes de encantar o mundo, suas obras, falando diretamente ao espírito, seriam capazes de enlevar a alma ao encontro do sublime. Diante disso, como aceitar a convivência com aqueles que, seduzidos pela magia da pecúnia, orientavam suas pobres vidas em busca da

> riqueza material? Assim, esse lugar destinado ao artista acabou por instaurar-se como uma lateralidade em uma sociedade que, dominada pelos valores burgueses, empurrava para uma situação de alienação esse artista, antigo parceiro e herdeiro de hábitos, convicções e idiossincrasias das aristocracias. Nesse mundo apequenado não cabia o artista; era preferível o isolamento, acomodando-se à sua lateralidade, de onde o artista eventualmente saía para demonstrar sua ojeriza e mágoa...

Na descrição existem vários aspectos a ser destacados. O primeiro diz respeito à noção do artista como um sujeito isolado. Esse isolamento seria a condição para a plena qualidade de seu trabalho, "seria a garantia da pureza da arte diante de um mundo que não parecia merecedor de um convívio com a magnificência da arte" (p. 44). Observamos, aqui, a ressonância da concepção romântica do sujeito autônomo que deve ser protegido do mundo vil da coletividade para que possa manter e desenvolver sua natureza - pura e boa. O segundo aspecto, está relacionado à tentativa de impedir a contaminação com a vida cotidiana, entendida como intrinsecamente inferior (postura que fica evidente em Greenberg). Mas esse sujeito isolado, o "artista personalista que tem seus olhos voltados exclusivamente para si mesmo" (p. 44), como um narciso, só consegue encontrar encantamento em si mesmo.

Canclini (2006b, p. 64) descreve o quanto os meios de comunicação são responsáveis por difundir este mito:

> Através de entrevistas biográficas de artistas, invenções sobre sua vida pessoal ou sobre o "angustiante" trabalho de preparação de um filme ou de uma peça teatral, mantêm vigentes os argumentos românticos do artista solitário e incompreendido, da obra que exalta os valores do espírito em oposição ao materialismo generalizado.

Para os anti-estetas, ao contrário de subverter o mundo burguês, esta mitificação do artista serve como argumento publicitário para o mercado de arte, evocando um valor aurático conveniente à valorização monetária das obras.

Esta não é a única crítica. Interessava, ainda, aos *antiestetas,* minimizar a centralidade que o modernismo havia dado ao aspecto óptico da obra. Eles queriam focar o aspecto conceitual. A pintura, tão celebrada por Greenberg, foi por muitos abandonada. Tentaram levantar-se contra a noção tradicional de que o trabalho do artista seria somente intuitivo. Como explica Rodrigues (2008, p. 129), os *antiestetas*

rejeitaram a teoria modernista porque ela perpetuava “a romântica imagem do artista como um tipo muito superior às limitadas convenções sociais e, por isso mesmo, como alguém alçado para além das limitações da linguagem, diretamente expressando a própria força criadora da natureza” – ideia que fica evidente quando Pollock, ícone da teoria de Greenberg, afirma “eu sou natureza”. Segundo Rodriguez (2008, p. 128), os *antiestetas* advogavam que o artista deveria ser compreendido como um produtor de discursos, politicamente engajado, posicionando-se contra essa “vontade de silêncio” do modernismo que buscou favorecer uma percepção visual supostamente intuitiva e que “acarretou uma espécie de recalque” do conteúdo político e teórico dos manifestos vanguardistas. Trata-se de uma geração de artistas que, na avaliação que fazem de seus trabalhos, “importam menos as qualidades intrínsecas (linhas, planos, luminosidade, textura, etc.) desse objeto do que reconstituir um questionamento que nos convida à reflexão” (RODRIGUES, 2008, p. 129). Muitos se apropriaram de revisões iniciadas com a arte conceitual dos anos 60, porém, com foco não mais exclusivo na arte em si. Agora requisitam o direito de refletir também sobre temas da cultura popular, do cotidiano. Ou seja, esperam sair da lógica da intuição natural para as contingências da política da vida cotidiana.

Os *antiestetas* preocuparam-se em desconstruir imagens midiáticas e para isso utilizaram especialmente a fotografia, considerada o meio por excelência das mídias. Contudo, o uso da fotografia guardava outro interesse, provocar o mercado de arte. A fotografia seria a ferramenta ideal para questionar a aura do objeto de arte porque como havia argumentado Walter Benjamin (2012), ela não possui original. Para confrontar ainda mais a dependência do mercado de objetos marcados pela aura da originalidade, alguns artistas propuseram o uso da imagem de obras de outros artistas em práticas que desafiavam a fronteira ideológica entre plágio e apropriação. Alguns produziram trabalhos fazendo montagem de narrativas com imagens de obras de outros artistas e recusaram-se a definir um significado para suas obras. Para eles, os significados poderiam ser múltiplos porque cada espectador pode interpretá-las de modo próprio. O artista, assim como os espectadores, podem ser

autores das obras de outros. É importante perceber essa dívida teórica em relação à proposta de Barthes.

> [...] como descrito por Barthes, o Texto é "um espaço multidimensional no qual uma variedade de escritos, nenhum deles original, se mistura e entrechoca. O texto é um tecido de citação extraídas de inúmeros centros de cultura". O texto não tem autor, ou, pelo menos, nenhuma figura privilegiada que possa ser elevada acima de qualquer matéria-prima da qual é composto. No fim, o Texto é criado não pelo autor, mas pelo leitor que se envolva com ele e o põe para atuar. Barthes usa a metáfora da música para esclarecer o seu ponto de vista. Compara o Texto à pauta, a que o instrumentista dá vida. (HEARTNEY, 2002, p. 10)

Além de confrontarem concepções de autenticidade e autoridade, segundo Crimp (2004), artistas pós-modernos abdicam da autoria também ao questionarem a noção de "eu" como essência primordial, uma presença interna, prévia e separada das contingências históricas. Tentam interrogar a mitologia da identidade autêntica porque nela se baseia grande parte do discurso aurático do mercado de arte, ou seja, o discurso da obra como auto-expressão. Como exemplo, Crimp (2004) analisa o trabalho de Cindy Sherman.

> As fotografias de Sherman são todas auto retratos em que ela aparece disfarçada, atuando em um drama cujos detalhes são suprimidos. Essa ambigüidade da narração é paralela à ambigüidade do eu ao mesmo tempo ator na narração e seu criador. Pois, embora Sherman seja literalmente autocriada [self-create] nesses trabalhos, ela é criada na imagem já conhecida dos estereótipos femininos; seu eu é então entendido como contingente às possibilidades providas pela cultura da qual Sherman participa e não por algum impulso interno. Nisso, suas fotografias revertem os termos de arte e da autobiografia. Usam arte não para revelar o verdadeiro eu do artista, mas para mostrar o eu como uma construção imaginária. Não existe a verdadeira Cindy Sherman nessas fotografias, existem apenas as aparências que ela assume. E ela não cria essas aparências, mas simplesmente as escolhe do jeito que qualquer um de nós o faz. (p. 132–133)

A lógica da arte como auto-expressão, criada no romantismo, é revista, aqui, em virtude de não mais se insistir em pensar os indivíduos em um estado prévio às experiências sociais, separado da vida (para Rousseau, o ser humano em estado natural). Como diz Leopoldi (2002, p. 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 consequências que isso implica".

Se considerarmos heresia rever as narrativas hegemônicas de nosso campo de conhecimento, em acordo com a postura dos *anti-estetas* (que remete à arte conceitual e esta, por sua vez, ao dadaísmo), podemos concluir que os artistas são os próprios ímpios.

Felizmente, essa auto reflexão a que os artistas se permitiram, pode servir à revisão de vários cânones modernistas que, assim como no mercado de arte, ainda se mantém no universo do ensino. Por exemplo, a ideia de uma educação associada à noção de identidade autêntica, primordial, que alimentou o mito do individualismo heroico e que pode alimentar o isolamento dos alunos em práticas de auto expressão.

Fica evidente a necessidade de trabalhar com uma perspectiva educacional que se aproprie da condição social da subjetividade para promover experiências coletivas de trocas e colaboração. Uma perspectiva educacional que, ao não privilegiar a reificação de uma autenticidade primordial, não esteja comprometida cegamente com a noção de estilo próprio. Uma educação não viciada na novidade *per se*, que considere a pós-produção e inclua práticas de interferência, apropriação, colagens, sem pensá-las como plágio. Uma educação que, consciente da potência enriquecedora, se aproprie de obras sem o compromisso de obedecer a "intenção" dos artistas, incentivando uma recepção ativa. Nesse sentido, de acordo com Tourinho (2011, p. 92),

> Uma das condições para se construir um conhecimento flexível e um pensamento criativo, partes fundamentais da arquitetura curricular no campo da arte, é experimentar a variedade de interpretações e de entendimentos possíveis sobre as manifestações artísticas e culturais. Não há, aqui, um retorno à ideia de criatividade atrelada ao mito da descoberta original, ou da força divina ou ainda, da inspiração como sugeri acima. Nem há, nesta defesa da criatividade como foco importante do pensamento curricular em arte, uma concepção atrelada à ingenuidade, à pureza, à falta de informação, como alguns ainda pensam. A noção de criatividade que atendem às demandas da pós-modernidade pressupõe uma experimentação

> responsável, crítica, contextualizada, experimentação que não é apenas individual, mas também coletiva.

Segundo Oliveira (2009), desde os anos 60 do século passado observa-se na arte um retorno ao cotidiano e um crescimento do reconhecimento da necessidade de reinventar o modo como o artista se relaciona com a sociedade e desafia noções de pureza e autonomia. Ele descreve a consolidação de uma *virada para o social*, momento em que as práticas artísticas "evidenciam o reconhecimento e a importância que passam a ser dispensados ao "outro", a nos lembrar que o nosso "próprio", ou melhor, o self do artista – *per se* – já não é o bastante" (2009, p. 43). Ao confrontar individualismo e desejo de autonomia, o artista contemporâneo "tem reaprendido a estar em sociedade, tem reaprendido o sentido de estar em comunidade, de estar junto" (p. 47).

Que educação pode repercutir esta arte agora pensada a partir do diálogo, da participação, que se apoia no desejo de produzir mudanças do interesse da comunidade? Lampert (2009, p. 137) observa que seria "incoerente uma educação de artes visuais que não olha para a comunidade ou para a arte de forma a percebê-la como um interstício social e relacional de forma a buscar alternativas para entender o próprio entorno". Ela propõe um ensino de arte inspirado na Cultura Visual e na arte relacional.

> Assim, a cultura visual está margeada em meio à arte relacional, porque para estudar conceitos de cultura visual partiu-se da produção contemporânea em Artes Visuais e seus modos de sociabilidade. Entender processos colaborativos e interativos que eliminam a distinção entre o artista como produtor e o espectador como "consumidor" foi articulação inicial deste pensamento; por essa condição deve ser ressaltada a arte relacional como também procedimento metodológico da pesquisa. (LAMPERT, 2009, p. 138)

Parte importante desta inserção no cotidiano é a expectativa de participar dos jogos da cultura de modo a promover mudanças sociais, ou seja, considerar "uma educação mais centrada na busca de soluções para os problemas que afligem os nossos tempos, do que para uma contemplação romântica das qualidades estéticas das imagens" (CHARRÉU, 2012, p. 52). Dias (2008, p. 39), ao discutir sobre visualidade, afirma que a Educação da Cultura Visual promove "uma consciência crítica que conduz a ações assentadas para resistir processos de superioridades,

hegemonias e dominação nas nossas vidas diárias". Educadores ligados à Cultura Visual ressaltam a importância de compartilhar com os alunos a consciência de que a realidade social não é fixa e, portanto, pode ser transformada. Neste sentido, Aguirre (2011, p. 91), enfatiza que é necessário ir além da prática constante da pedagogia crítica de revelar a estrutura de dominação. Mais do que expor relações de poder, afirma, é necessário alimentar o sentimento de capacidade para promover mudanças.

Afetos e visualidade: debatendo o mito do individualismo heroico

Várias obras foram discutidas para refletirmos sobre as críticas dos artistas *antiestetas*, mas, curiosamente, o que mais provocou os alunos foi o trabalho de um artista que, em princípio, não alinha-se à proposta dos *antiestetas*.

Obras da exposição *Kim Jong Phil* (2011) de Phillip Toledano
Fonte: < http://kimjongphil.com/ >
Acesso em: 25/08/2014

Para refletir sobre o "mito do individualismo heroico", denunciado pelos *antiestetas*, propusemos uma discussão sobre a exposição *Kim Jong Phil* (2011) de Phillip Toledano, na qual o artista apropria-se de imagens políticas trocando o rosto de ditadores pelo seu. Avaliando sua experiência de fazer arte, de ser artista, Toledano se define como um sujeito auto-centrado e até mesmo narcisista. Assim ele apresenta sua obra:

> Eu reflito muito sobre o que significa ser um artista. Reflito sobre os mecanismos psicológicos elaborados necessários para perseguir algo tão fugaz, tão ambíguo. Muitas vezes me pergunto: 'Será que estou falando comigo mesmo?' Eu não faço trabalho para outras pessoas, mas como artista eu preciso estar em diálogo com o mundo que existe além do meu crânio superpovoado. Cheguei à conclusão que, para ser eficaz, para ser funcional, eu devo embriagar-me como um arregalador cocktail de ilusão e narcisismo. Ocorreu-me que ser um artista é como sendo um ditador. Assim como um ditador, eu preciso viver em um circuito fechado de auto-ilusão. Um lugar onde as minhas palavras e ideias sempre soam verdadeiras. Um sonho dourado de grandiosidade. Não pode haver espaço para dúvidas. Eu devo estar convencido de que tenho algo vital para dizer. Devo acreditar que o mundo está esperando em antecipação interessados em ouvir a minha mensagem.

O debate sobre *Kim Jong Phil* ocorreu na sala de aula e num grupo que criamos no Facebook. Alguns alunos recusaram-se a aceitar que o artista acreditava no que estava dizendo, preferiram a hipótese de que se tratava de uma grande ironia. Uma das alunas, que se identificava com a teoria feminista, postou a seguinte análise:

> Refletir sobre si, pra mim, é algo tão abrangente e essa ideia de dom extremamente ultrapassada. Sim, talvez em muitos momentos o artista é ou pode ser bastante narciso. Mas um mundo de "faz de conta"? Trazendo pra minha realidade, eu me encontro no centro do meu trabalho, mas não como ser individual, mas como um sujeito coletivo, construído culturalmente, como várias outras mulheres e é a partir dessas construções que eu desenvolvo reflexões. Não eu como centro do mundo, mas, parte dele. E estou bem longe de ter garantido "um lugar de destaque entre o sol e a terra." Sei lá, mas essa ideia de artista desse cara ai que você citou é meio medieval. Tem gente que pensa assim ainda????

Outros alunos consideraram as palavras do artista como uma representação adequada do que é ser artista. Uma aluna escreveu:

> Eu achei a explicação do artista sobre a obra dele fantástica!! Ele reconhece que o artista precisa ter uma ligação (diálogo) com o mundo, mas ao mesmo tempo, detecta no próprio papel do artista a pretensão de ser o "dono da verdade", ou seja, se reconhece também no papel de "ditador". Concordo que o artista precisa se ver como um ser coletivo, deixando de lado o "narciso" dentro de si. Mas pra alguém que como eu que pensa ser a arte muito da expressão pessoal do artista (sentimentos, emoções, momentos, intimidade, sonhos, etc), acho pouco provável que o artista consiga se desligar desse circuito fechado de auto-ilusão. Aliás, isso não é próprio só do artista, é próprio do ser humano. Ou seja, somos sujeitos individuais, construídos não só culturalmente.

É importante observar como as interpretações dos alunos dizem muito sobre eles próprios. Nas argumentações, fica evidente como cada um manifesta sua concepção de sujeito. Alguns ressaltam o modo como forças sócio-históricas atuam na construção de subjetividades, porém, outros, baseando-se em noções humanistas/românticas, dão ênfase aos atributos dos indivíduos em geral, ou seja, aquilo que consideram pulsões humanas universais.

A posição dos artistas *antiestetas* envolve a recusa da ideologia que remete à filosofia kantiana do artista como indivíduo autônomo, autêntico, cujo destino é, como um herói ou uma espécie de "Deus", fazer o mundo a sua própria imagem. Segundo Buck-Morss (2012), Kant celebra o general como figura capaz de experimentar a mais valorosa vivência estética. Ao contrário do artista que cria representações do mundo, o general cria o mundo ao seu redor de acordo com sua imaginação. No exemplo da obra de Toledano, ao artista associar-se à imagem de ditadores, podemos identificar este desejo de autonomia e poder.

> Superando a imaculada natividade, o homem moderno, homo autotelus, literalmente produz a si mesmo, gera a si mesmo, para citar Eagleton, "milagrosamente, a partir de [sua] própria substância". O que parece fascinar o "homem moderno" nesse mito é a ilusão narcisista do controle total. O fato de que é possível imaginar algo que não é extrapola-se na fantasia de que é possível (re)criar o mundo de acordo com um plano (um grau de controle que é impossível, por exemplo, na criação de uma criança humana viva, que respire). Trata-se da promessa de conto de fadas da realização dos desejos [...]. (BUCK-MORSS, 2012, p. 159–160)

Ao termino do debate sobre a obra de Toledano, não houve consenso entre os alunos sobre a validade da crítica dos *antiestetas*. Contudo, à medida em que avançamos no debate sobre artistas ligados ao pós-modernismo, eles sentiram várias de suas crenças desafiadas e abaladas. Ficou evidente a dificuldade de transitar pela arte contemporânea e a forma como esses artistas põem na berlinda concepções tradicionais de arte. Enquanto para alguns alunos o motivo de ser da arte seria um ideal de beleza inerente à natureza humana, natural, não ideológico, esses artistas opunham-se à 'centralidade' dada no modernismo às questões ópticas, pois a preocupação principal era provocar reflexões políticas. Por fim, esses artistas questionavam noções basilares para o ensino de arte de pendor modernista,

como por exemplo, autonomia, autoria e autenticidade. Em decorrência disso, pode-se levantar várias dúvidas. Como fundamentar a prática da livre expressão sem a crença na liberdade que surge da autonomia ou sem pressupor uma identidade originária, prévia à vida em sociedade? Mas, como repensar a arte, por tanto tempo entendida como auto-expressão, sem a ideia de autonomia? O que resta da noção de criatividade se nem mesmo os artistas acreditam na ideia – vigente durante algum tempo – de autenticidade? Como pensar a interpretação das obras de arte se nem mesmo os artistas assumem o conceito tradicional de autoria, ou seja, a posse do significado? Como pensar o ensino de arte assumindo a dimensão política do fazer dos artistas?

Foi importante para os alunos observar que o questionamento sobre conceitos de arte vem dos próprios artistas e isso não significa abandonar o campo ou menosprezá-lo. Ao questionar a suposição de que existe um único conceito de arte, imanente, a-histórico, os estudos de Cultura Visual estão se alinhando a e repercutindo reflexões oriundas do trabalho de artistas. Os alunos puderam dar-se conta da forma como as revisões propostas pela educação da cultura visual tem como referência o fazer de artistas.

Como licenciandos em artes visuais, é preciso conhecer as manifestações, conceitos e práticas ligadas ao pós-modernismo. Os alunos tem a opção de não assumir os pressupostos e os projetos defendidos por esses artistas e pela educação da cultura visual. Contudo, consideramos que essas reflexões são importantes no sentido de desconstruir concepções unilaterais de arte. Estando a par das várias ideologias que guiam as diversas visões de arte é possível compreender melhor a forma como elas se refletem nas práticas pedagógicas. Assim o ensino de arte ganha suporte para discutir práticas que, por serem tradicionais e amplamente difundidas, parecem neutras, naturais. Essas reflexões ajudam a compreender como o conceito de arte tem sido e pode ser reinventado. Abre-se, assim, oportunidade para transitarmos por estes conceitos e refletirmos sobre novas práticas para o âmbito da educação.

Referências

AGUIRRE, I. Cultura visual, política da estética e educação emancipadora. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. *Educação da Cultura Visual conceitos e contextos*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011. p. 69-112.

BENJAMIN, W. et al. *Walter Benjamin e a obra de arte:* técnica, imagem, percepção. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

BUCK-MORSS, S. Estética e anestética: uma reconsideração de a obra de arte de Walter Benjamin. In: BENJAMIN, W., et al. *Walter Benjamin e a obra de arte:* técnica, imagem, percepção. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. p. 155-204.

CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas:* como entrar e sair da modernidade. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006b.

CHARRÉU, L. Imagens globais, cultura visual e educação artística: impacto, poder e mudança. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. *Cultura das imagens:* desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: Editora da UFSM, 2012. p. 39-54.

CRIMP, D. A atividade fotográfica do pós-modernismo. *Arte&Ensaio*, Rio de Janeiro, 2004.

DIAS, B. Pré-acoitamentos: os locais da arte/educação e da cultura visual. In: MARTINS, R. *Visualidade e educação*. Goiânia: FUNAPE, 2008. p. 37-53.

GEERTZ, C. *O saber local:* novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 2003.

HEARTNEY, E. *Pós-modernismo*. São Paulo: Cosac Naif, 2002.

HERNANDEZ, F. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. *Educação da cultura visual:* conceitos e contextos. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011. p. 31-49.

KNAUSS, P. Aproximações disciplinares: história, arte e imagem. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 151-168, dezembro 2008.

LAMPERT, J. Cultura visual e contexto urbano: ensaio reflexivo para o ensino de arte. In: LAMPERT, J.; MACÊDO, S. B. *Arte e Política:* inquietações, reflexões e debates contemporâneos. Florianópolis: [s. n.], 2009. p. 118-133.

LEOPOLDI, J. S. *Rousseau – estado de natureza, o "bom selvagem" e as sociedades indígenas*. ALCEU, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 158-172, jan./jun. 2002.

OLIVEIRA, L. S. D. Arte, democracia, inclusão do artista, geovanguardas e outras conversas. In: LAMPERT, J.; MACÊDO, S. B. *Arte e Política:* inquietações, reflexões e debates contemporâneos. Florianópolis: [s. n.], 2009. p. 22-33.

RODRIGUES, L. G. A arte para além da Estética: arte contemporânea e o discurso dos artistas. *Artefilosofia*, Ouro Preto, n. 5, p. 119-131, julho 2008.

Pablo Petit Passos Sérvio
Bolsista do Programa Nacional de Pós Doutorado (PNPD – CAPES) no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura visual da FAV-UFG. Doutor e Mestre pelo PPG em Arte e Cultura Visual e especialista em Teoria da Comunicação e da Imagem pela Universidade Federal do Ceará.

Raimundo Martins
Doutor em Educação/Artes pela Southern Illinois University (EUA), pós-doutor pela Universidade de Londres (Inglaterra) e pela Universidade de Barcelona (Espanha) onde também foi professor visitante. É Professor Titular e Diretor da Faculdade de Artes Visuais, docente do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás.