
Educação Científica e Arte em Ubiquidade: Agora eu não saio do museu quando estou no ônibus ou aprendendo com e sobre arte em espaços de hipermobilidade

Maria Emilia Sardelich

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

emilisar@hotmail.com

Resumo

Este artigo tem por objetivo discutir as possibilidades da aprendizagem com e sobre Arte na formação docente com artefatos da cibercultura móvel e ubíqua em abordagem narrativa e a partir do enquadramento teórico dos modos de endereçamento, debate sobre as camadas de endereçamento envolvidas no plano de formação, artefatos e performance docente. Apresenta uma experiência em camadas: a da docência que experimenta a prática compartilhada com licenciandas em Pedagogia, e a dos possíveis efeitos dessa experimentação. Indica as possibilidades de deslocamento dos espaços tradicionais para se aprender com e sobre arte, a escola e o museu, expandindo seus limites para as redes sociais e outros aplicativos, como também o exercício das funções artísticas de escolha e legitimação da produção artística contemporânea.

Palavras-chave: Educação científica. Arte. Ensino de arte. Ubiquidade.

Science Education and Art in Ubiquity: Now I don't leave the museum when I'm on the bus or Learning with and about art in hypermobility spaces

Abstract

This article aims to discuss the possibilities of learning with and about Art among undergraduate students with mobile and ubiquitous cyberculture artifacts. In a narrative approach and the framework of addressing modes, it questions about the addressing layers involved in the formation plan, artifacts and teaching performance. It presents a layered experience: that of teaching that experiences the shared practice with graduates in Pedagogy, and the possible effects of this experimentation. It indicates the possibilities of displacement of traditional spaces to learn with and about art, the school and the museum, expanding its limits to social networks and other applications, as well as the exercise of the artistic functions of choice and legitimation of contemporary artistic

Keywords: Science Education. Art. Art teaching. Ubiquity.

Introdução

A formação de professores e as consabidas reformas educacionais são debates abertos na mutante e mutável cibercultura. Dentre vários educadores que têm buscado refletir sobre a formação de professores no século XXI, Nóvoa (2014) evoca a metáfora da lousa/quadro como sendo uma extraordinária inovação tecnológica no campo do ensino e elemento central de toda a pedagogia dos últimos cento e cinquenta anos. Discorre sobre as características da lousa/quadro como sendo um elemento fixo e vazio, capaz de estabelecer um espaço e uma determinada materialidade, a sala de aula, que favorece dinâmicas de comunicação vertical entre docente e discentes, bem como a homogeneização do espaço-tempo de uma programação curricular linear, na qual se fala para todos ao mesmo tempo em uma “pedagogia coletiva”.

Apesar da sugestiva metáfora de Nóvoa (2014), apresentando a lousa/quadro como elemento fixo para fazer ver as características centrais de uma determinada pedagogia e escola, as imagens da Arte, como várias do pintor e ilustrador suíço Albrecht Samuel Anker (1831–1910), dentre outros, revelam que as lousas/quadros também podiam, e podem, ser portáteis.

Figura 1 - Estudante, 1879



Óleo sobre tela 65x50 cm
Albrecht Samuel Anker (1831 – 1910)
Domínio Público

Figura 2 - Lição de casa, 1879



Óleo sobre tela 65x50 cm
Albrecht Samuel Anker (1831 – 1910)
Domínio Público

Outro aspecto que quero destacar no argumento de Nóvoa (2014) refere-se à homogeneização do espaço-tempo de uma programação curricular linear, na qual se fala para todos ao mesmo tempo em uma pedagogia coletiva, pois esta também é anterior ao século XIX, a era da “reprodutibilidade técnica” (BENJAMIN, 1993). Hoff (2008), pesquisador brasileiro que vem estudando a obra de um dos primeiros didáticos da Idade Moderna, Wolfgang Ratke (1571–1635), afirma que na obra “*A Nova Arte de Ensinar*”, escrita e publicada no século XVII, Ratke (2008) aplicou ao processo de ensino os mesmos princípios da divisão do trabalho manufatureiro da época, pois, ao propor a

instrução coletiva, e não a instrução individual aluno-preceptor, introduziu o modo de produção daquele momento histórico ao processo educativo. Assim, se oferece a “instrução comum” para vários alunos, ao mesmo tempo, de modo similar ao modo de produção material da manufatura que, na época, realizava-se sob o comando de um proprietário e vários trabalhadores produzindo, cada um, a mesma peça, no mesmo local, ao mesmo tempo, utilizando as mesmas ferramentas, diminuindo tempo e custos da produção. À semelhança da divisão do trabalho manufatureiro, o trabalho didático passou a realizar-se por meio de um único professor, com a presença de vários alunos, com o mesmo instrumento de trabalho, no caso o manual didático, ministrando o mesmo conteúdo no mesmo espaço-tempo (HOFF, 2008). As imagens da Arte também dão a ver essa realidade, como a do *Mestre Escola* (1645), de Gerrit Dou (1613-1675), ou os *Meninos com professor em uma escola*, de Jan Josef Horemans, o Jovem (1714-1792), ambos artistas pertencentes à escola flamenga¹ de pintura.

Figura 3 - Mestre Escola (1645)



Óleo sobre Tela 27x19,4 cm
Gerrit Dou (1613-1675)
☒ Domínio Público

Figura 4 - Meninos com professor em uma escola (c.1740)



Óleo sobre Tela 42x36 cm
Jan Josef Horemans, o Jovem (1714-1792)
☒ Domínio Público

Apresento essa produção artística da escola flamenga, como também o trabalho de Hoff (2008), para não perdermos de vista a racionalidade econômica presente na instrução comum (RATKE, 2008) e pedagogia coletiva (NÓVOA, 2014), conjunto de argumentos que tratam de otimizar, economizar os recursos disponíveis para a formação humana, propondo um único professor, com um manual didático com todo o conteúdo a ser aprendido, para um maior número de alunos ao mesmo tempo, a fim de alcançar os melhores resultados do ponto de vista econômico, uma formação

¹ Produção artística realizada na região de Flandres entre os séculos XV e XVIII.

mais barata, em menor tempo, com conteúdos aplicáveis à vida prática, ao trabalho que se prevê que essas pessoas executarão no futuro próximo de suas vidas produtivas.

Nóvoa (2014) sugere mudarmos de metáfora para habitarmos o século XXI, abandonando a lousa/quadro do século XIX em defesa do *tablet*, dispositivo repleto de dados e informações, aos quais os discentes têm acesso direto, o que induziria, em palavras do autor, a práticas pedagógicas centradas no estudo individual e na investigação, na relação, no trabalho conjunto e na cooperação, configurando uma “pedagogia individualizada” para este século. O autor enfatiza que o *tablet* traz mobilidade e pode ser usado nos mais diversos espaços físicos, que se desdobram em inúmeros espaços virtuais. Dada a própria natureza do dispositivo, o autor considera que o *tablet* questiona a forma como se acede ao conhecimento, às práticas pedagógicas habituais, aos currículos e à própria organização escolar. Nóvoa (2014) finaliza seus argumentos reforçando que a tecnologia, por si só, não resolve qualquer problema pedagógico, pois, para ele, algumas evoluções tecnológicas podem até ser nefastas na relação com o conhecimento, impondo determinados modelos para pensar e comunicar, porém ignorar as mudanças em curso seria escolher a cegueira em relação ao que se passa à nossa volta.

Retomo o argumento de Nóvoa (2014) sobre o abandono da metáfora da lousa/quadro em defesa do *tablet*, ou de qualquer outro dispositivo móvel, em prol de uma “pedagogia individualizada”, para continuarmos sem perder de vista a racionalidade econômica do modo de produção pós-industrial que essa metáfora também carrega. No modo de produção pós-industrial os instrumentos de trabalho vêm substituindo os trabalhadores, exigindo cada vez mais um trabalhador criativo, capaz de inovação. Em diferentes áreas produtivas o capital já não oferece os instrumentos de trabalho, como anteriormente o fazia, mas depende da apropriação do conhecimento do trabalhador. Desse modo, a cooperação produtiva não é imposta pelo capital, mas torna-se “uma habilidade da força-trabalho imaterial, do trabalho mental que só pode ser cooperativo” (KEIL, 2007, p. 18).

Keil expõe como a História da Educação na sociedade ocidental está intimamente ligada às grandes transformações do mundo do trabalho. No modo de produção pós-industrial e da força-trabalho desmaterializada, aqueles que não desenvolvam as habilidades para tratar as informações ou os conhecimentos que se valorizam ficam totalmente excluídos, construindo fossos e diferenciações profundas entre grupos humanos que “estão sendo aceleradamente abertos e expandidos” (KEIL, 2007, p. 18). Portanto, ignorar as mudanças em curso além da “cegueira em relação ao que se passa à nossa volta” (NÓVOA, 2014) implica posicionar-se em favor da exclusão de uma grande parcela da população.

Este é o cenário em que atuo como educadora, entre múltiplos espaços de poder nos quais ainda considero ser possível abrir brechas para ampliar relações de força que gravitem em torno da desnaturalização de uma “pedagogia da hegemonia” (NEVES, 2005) voltada para a subalternização de extensas camadas sociais. Como educadora e pesquisadora, inserida em espaços formais e não formais de aprendizagem da cibercultura, ainda tenho em conta com quem nos comunicamos para juntos aprendermos, como desenvolvemos essa comunicação e, em que medida, as visualidades que temos a nossa disposição para a mediação educativa estão sintonizadas com o processo de inclusão social, dando visibilidade às mais diversas formas de opressão e subjetivação (FREIRE, 2000). Portanto, convido as leitoras e leitores deste texto a observarem as imagens das estudantes representadas por Albert Anker (Figuras 1 e 2). Convido a desviarmos o olhar do instrumento que as estudantes utilizam para aprender para o olhar da estudante (Figura 1), que, por sua vez, já foi intermediado pelo olhar do próprio produtor da imagem. Um convite para ver o que ainda não foi visto, para ver além da potência afirmativa do instrumento que se porta para “quem” o porta. Como nos convoca o olhar dessa estudante? Que troca de olhares poderemos estabelecer com ela sem deixar de habitar o presente e nos posicionarmos perante ele? Poderemos abrir os olhos para experimentar o que não vemos com

[...] a evidência (a evidência visível) não obstante nos olha como uma obra (uma obra visual) de perda. Sem dúvida, a experiência familiar do que vemos parece na maioria das vezes dar ensejo a um *ter*: ao ver alguma coisa. Mas a modalidade do visível torna-se inelutável – ou seja, votada a uma questão do *ser* – quando *ver* é sentir que algo inelutavelmente nos escapa, isto é: quando ver é perder. Tudo está aí. (DIDI-HUBERMAN, 1998, p.34)

Convido a olhar e deixar-se ser olhada por essa estudante do século XIX. Olhar e deixar-se levar pelos “sonhos sonhados por ela” (FREEDMAN, 2006), além dos sonhos que foram sonhados para ela. A estudante me olha com um olhar movente, o olhar partícipe da Revolução Industrial, dos centros urbanos, da mulher da multidão. O olhar movente, de uma leitora movente, diferente da leitora contemplativa e meditativa, de olhar igualmente contemplativo da imagem fixa e expositiva do período pré-industrial, identificado por Santaella (2013). O olhar movente da leitora de um mundo em movimento, dos sinais e linguagens que se misturam no universo reprodutivo da fotografia, do cinema e da televisão. O olhar movente da reprodutibilidade técnica não considerado por uma escola que foi incapaz de acompanhá-lo (CANCLINI, 2015). Quanto desse olhar ainda está presente nos olhares das estudantes com as quais convivo no século XXI?

Os olhares das estudantes com as quais interajo neste século apresentam algumas características do olhar contemplativo, movente, como também do imersivo e ubíquo. O olhar imersivo faz parte da leitora imersiva que desabrochou nos espaços das redes computadorizadas de informação e comunicação, que navega em telas e programas de leituras, em um estado de prontidão

contínuo, que se conecta entre nós e nexos, construindo a ordem informacional por meios de seus saltos entre fragmentos. O olhar ubíquo, da leitora ubíqua, aparenta-se com o movente, por transitar entre os espaços físicos e o ciberespaço, acompanhando os sinais e signos emitidos por esses espaços a partir de toques em diferentes superfícies deslocando-se entre informações desse espaço misturado, intersticial, denominado de “espaço de hipermobilidade” por Santaella (2013). Santos denomina de “cibercultura móvel e ubíqua” (SANTOS, 2015) a evolução dos dispositivos móveis e das tecnologias sem fio de acesso que estão transformando a nossa relação com o ciberespaço e modificando radicalmente a nossa relação com os espaços urbanos em geral e destes com o ciberespaço. Consequentemente, o olhar ubíquo é um olhar em camadas, derivado das sobreposições, cruzamentos e intersecções entre a mobilidade física e a virtual das redes de informação constituindo a “visão mosaico”.

Mirzoeff (2016) caracteriza a visão mosaico como aquela que se constrói a partir de pequenos fragmentos e aceita o que vê como um todo, mesmo quando não o seja, produzindo um suposto mundo unificado. Esse suposto mundo unificado, produzido pela visão mosaico, é jovem, urbano, conectado e quente. Esses quatro indicadores combinados, cidades conectadas e em expansão, com população majoritariamente juvenil e um clima em câmbio permanente, caracterizam o que Mirzoeff (2016) denomina de “cultura global” que é visual, pois as centenas de horas de vídeo que se carregam por minuto em *YouTube* e os trilhões de imagens que circulam nas diversas redes sociais são evidências de nossa maneira de ver o mundo. Sentimo-nos impelidos a representá-lo em uma imagem e a compartilhar essa imagem, como parte essencial do nosso esforço de compreendê-lo, bem como nosso lugar nesse mundo extenso demais para ser visto, mas que se torna vital imaginar.

Deste modo, os olhares das estudantes com as quais convivo neste século apresentam algumas características do olhar contemplativo, movente, imersivo e ubíquo em uma visão mosaico, pois um olhar não implica o apagamento de outro, assim como o surgimento de um tipo de leitora não leva a anterior ao desaparecimento (SANTAELLA, 2013). Assim, esses quatro olhares coexistem e complementam-se entre as estudantes com as quais interajo e me convocam a atender as expectativas de aprendizagem da visão mosaico. Considero que atender essas expectativas envolve o trânsito de um espaço no qual as estudantes não querem mais estar para um que elas queiram experimentar e, talvez, possa ser alcançado atentando ao “endereçamento” da mediação pedagógica.

O “endereçamento” (ELLSWORTH, 2001) é um conceito que tem sua origem nos estudos de cinema para se pensar a relação dos artefatos culturais e a experiência do espectador. O modo de endereçamento não é algo que faça parte do artefato cultural em si mesmo, mas um evento, uma interação entre o individual e o social, um espaço relacional entre o artefato e as apropriações que o espectador realiza a partir dele. No campo educativo pode-se pensar o endereçamento em termos de

posicionamentos que educadoras oferecem às estudantes, quem as educadoras pensam que sejam as estudantes, incluindo como as estudantes se posicionam em função desse contexto criado.

É a partir desse enquadramento teórico que organizo minha atuação docente e passo a descrever a experiência que venho tendo com alguns *apps* para aprender com e sobre arte, no curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Uso a abreviatura “*app*” dada a popularidade dessa denominação entre seus usuários e procuro fazer uso de *apps* gratuitos e disponíveis em diferentes sistemas operativos. Como considero o “modo de endereçamento” fundamental nessa experiência, início a descrição a partir do contexto no qual se insere a mesma em uma “abordagem narrativa” (CLANDININ; CONNELLY, 2011), pelo fato de esta abordagem possibilitar uma compreensão do significado da experiência. A experiência que apresento refere-se ao trabalho com licenciandas em Pedagogia, durante o ano de 2017, com o componente curricular Ensino de Arte.

O croqui do percurso e o suposto perfil das licenciandas

Trabalho com a formação de docentes em um estado do Brasil que tem 6,6% da população entre 5 e 17 anos exercendo alguma atividade laboral, o que corresponde a quarta pior taxa do Brasil e a segunda pior da região Nordeste (FUNDAÇÃO ABRINQ, 2017). A taxa de abandono escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em 2016, foi de 2,2% das crianças matriculadas nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, e do sexto ao nono ano subiu para 6,8%, o terceiro pior resultado do País. Em comparação a outros estados do Brasil, os dados da Paraíba estão acima das médias nacional e regional. A partir desses dados, considero a finalidade de um curso de Licenciatura formar docentes para participarem de uma transformação social includente em um estado do país que, se por um lado afasta as crianças da escola em razão do trabalho infantil, por outro desatende as usuárias de dispositivos móveis que também se fazem presentes nessa escola, configurando uma dupla perversidade.

O relatório TIC Kids Online Brasil (CGI.BR, 2017) indica que cerca de oito em cada dez (82%) crianças e adolescentes com idades entre 9 e 17 anos do Brasil eram usuárias da Internet em 2016, o que correspondia a 24,3 milhões de usuárias no país. Entre estas, 91% acessaram a rede pelo telefone celular. A pesquisa estima que 5,2 milhões de crianças e adolescentes não eram usuárias de Internet, sendo que 2,9 milhões nunca acessaram a rede – o que corresponde a 10% da população entre 9 e 17 anos de idade. O estudo sinaliza que o principal motivo indicado para o não uso da Internet foi a falta de disponibilidade da rede no domicílio (11%) e a falta de habilidade (6%).

Tenho esses dados em conta na elaboração do croqui do percurso de formação das licenciandas, a fim de traçar metas para aprender com e sobre arte que possam ir além da inclusão

digital, da habilidade do uso, mas de expandir práticas ciberculturais moventes e ubíquas, para a “inclusão cibercultural” como praticantes capazes de “compartilhamento, da autoria, da conectividade, da colaboração e da interatividade para potencializar a sua prática docente” (SANTOS, 2015, p. 141). Endereço a elaboração do croqui de percurso para estudantes de um suposto perfil cognitivo distribuído, capaz de processar concomitantemente informações que provêm da situação física do ambiente tanto quanto as que se ligam ao ciberespaço. Por essa razão busco planejar situações que promovam a aprendizagem ubíqua, não somente porque medimos conteúdos de aprendizagem com dispositivos móveis e pervasivos, mas por estarmos em um ambiente de educação formal, no qual a equação ensino/aprendizagem tem por fim ser satisfeita.

Na diagnose inicial, realizada por meio de um questionário individual, 92% das licenciandas reconhecem a Arte como expressão de emoções e 8% como uma imitação da realidade. Identificam a arte como “dom”, habilidade para produzir o objeto bem feito e institucionalizado, aquele reconhecido pelo “sistema da arte”, que inclui o discurso especialista e as instituições como museus, galerias entre outras (COLI, 1995). Indagadas sobre o que já sabem sobre arte, mencionam: artistas, sendo os mais indicados, quantitativamente em ordem decrescente, Leonardo da Vinci (1452 – 1519), Van Gogh (1853 – 1890) e Pablo Picasso (1881 – 1973); técnicas/procedimentos artísticos - pintura; desenho; música; teatro os mais apontados quantitativamente; locais - Estação Cabo Branco; Centro Cultural São Francisco e Espaço Cultural, os mais designados em ordem decrescente e situados no município de João Pessoa (PB).

Sobre a frequência pessoal aos locais de arte na cidade de João Pessoa e região metropolitana, 90% declararam não frequentar, sendo os motivos quantitativamente mais mencionados, em ordem decrescente: falta de tempo; falta de informação; dificuldade de transporte para deslocamento aos locais; o custo de ingressos. Indagadas sobre a posse de recursos tecnológicos e acesso à Internet e suas redes, 100% afirmaram dispor de um telefone celular conectado à Internet, com câmara e 90 % participavam da rede social *Facebook*, com acesso mínimo de uma vez por semana.

Em relação aos conhecimentos prévios das licenciandas, as informações obtidas na diagnose inicial indicam a metanarrativa da universalidade da arte, sinalizando a originalidade, neutralidade, individualidade e genialidade do artista masculino em uma narrativa unívoca, que privilegia o código hegemônico, a produção artística europeia e sua noção universalista. Orner denomina essa narrativa como sendo a “do amo” (ORNER, 1999), a narrativa do homem branco, ocidental, que legitimou e naturalizou uma forma de pensar baseada nas oposições dualistas e excluiu aquelas faladas pelas mulheres brancas, não-brancas e homens não-brancos.

As licenciandas também estão empapadas da narrativa do dom e da criatividade de uma auto-expressão individual. Aqui temos um primeiro confronto entre as expectativas das estudantes com o

croqui de percurso de formação que enfatiza a “arte relacional”, como um conjunto de práticas artísticas que visam em seus meios e finalidades as relações sociais, a dimensão a(r)tivista de forma comunitária, desmanchando fronteiras entre projetos sociais e artísticos, investigando as possíveis relações entre uma comunidade e um projeto artístico individual ou coletivo.

Helguera denomina de arte socialmente engajada, por expandir “a profundidade das relações sociais, promovendo algumas vezes, ideais como capacitação, criticidade e sustentabilidade entre os participantes” (HELGUERA, 2011, p. 39). Trata-se de uma expansão para incluir participantes que costumam estar fora do sistema da arte, como as licenciandas com as quais convivo. O croqui de percurso de formação estruturou-se a partir da “estética da emergência”, esse presente das artes que está definido por uma inquietante proliferação de projetos que renunciam a produção de “obras de arte” para intensificar processos abertos de conversação, em que a produção estética se associa às transformações do estado de coisas nos espaços em que esses projetos se realizam (LADAGGA, 2006).

Das pistas de partida e o percurso realizado.

A partir das informações obtidas na diagnose inicial, considerei o fato de 100% das licenciandas disporem de um telefone celular conectado à Internet e lançar mão desse dispositivo como meio para alcançar um dos objetivos de aprendizagem do percurso, o de ampliar o conhecimento sobre as produções artísticas disponíveis no meio sociocultural, sem deixar o território da cidade geográfica para perder-se no ciberespaço, mas procurar ocupar ambos espaços. Nas primeiras conversas do curso busquei saber se ocupavam os espaços da arte tanto da cidade geográfica quanto do ciberespaço e se incluíam produtores e projetos de arte em suas redes sociais. Do mesmo modo que as licenciandas apresentaram motivos para não ocupar os espaços da arte na cidade geográfica, indicaram a falta de informação como motivo principal no ciberespaço, o que sinaliza que, apesar do aspecto positivo do grande volume de informação que circula no ciberespaço, a ausência de orientação torna localizar conteúdos uma ação cada vez mais refinada (SANTAELLA, 2013).

Além da rede social *Facebook*, que 90 % das licenciandas já participavam, após a diagnose inicial indiquei *Instagram*, que permite o uso de *hashtags*² para que seja possível encontrar imagens por temas, mesmo que os produtores dessas imagens não façam parte dos contatos da usuária. O aplicativo conta com uma grande comunidade ligada ao presente das artes, sejam artistas reconhecidos e emergentes que fazem uso para difundir suas produções, além de curadores, galerias e revistas especializadas. A usuária de *Instagram*, e também de *Facebook*, pode transformar seu *feed*

² # - palavras-chave ou termos associados a uma informação, tópico ou discussão que possibilita indexação.

ou linha do tempo, em uma espécie de museu privado, particular, de acordo com seu repertório cultural, um lugar de exposições mais ou menos transitório. Assim que, após a avaliação diagnóstica, convido as licenciandas a realizarem uma “atividade permanente” denominada “*Na pista de*”, que consiste em incluir, semanalmente, pelo menos uma artista em seus contatos das redes sociais que utilizam. Desse modo as redes sociais podem aproximar as usuárias da produção artística contemporânea de diversas partes do planeta. Como as licenciandas estão impregnadas pela “narrativa do amo” (ORNER, 1999), sugiro buscar e seguir mulheres artistas contemporâneas de âmbito local, nacional e procurando privilegiar produtoras fora do eixo europeu-estadunidense. A partir de uma lista inicial, as estudantes tomam contato com produtoras que trabalham “narrativas enviesadas” (CANTON, 2009), questões da memória em um tempo turbilhonado, o corpo e padrões estéticos, o erotismo e a micropolítica das questões cotidianas como a ecologia, a violência doméstica, a educação, as políticas de gênero, dentre outros temas. Deste modo, parte da aula semanal é dedicada à essa atividade permanente, quando oralmente as estudantes apresentam a artista incluída em sua rede social durante a semana e a justificativa para tal inclusão, com a intenção de não ensinar estratégias para tornarem-se docentes, mas de que vivam essas estratégias com abertura à diversidade das próprias turmas, possibilitando o trabalho a partir dos interesses, identificações e desejos individuais em convivência e colaboração (HERNANDEZ, 2015).

Assim as estudantes vão convivendo com produtoras artísticas no ciberespaço e, a partir dessas pistas iniciais, aproximam-se de “novas pistas” por participarem rede da produtora artística escolhida semanalmente e todas, inclusive a docente, aprendemos juntas e ampliamos nosso repertório cultural. Esta é uma atividade que ganha uma grande adesão por parte das licenciandas, pois é evidente que querem estar e aprender no ciberespaço e buscamos ocupar esse lugar em nossas aulas, não para sentar-se e aguardar, esperar a sua vez para apresentar uma resposta, mas para levantarmos questões, entendendo as aulas como “portos desde o qual navegar sem a proteção dos adultos nem dos megagrupos midiáticos” (CANCLINI, 2015, p. 20). Organizamos uma aula como uma “editoria de saberes dispersos” e não deixamos de sinalizar que a interatividade nas redes também está impregnada pelo “poder performativo dos grandes atores midiáticos sobre as preferências e os pensamentos das audiências” (CANCLINI, 2015, p. 21).

Portanto, essa atividade permanente abre conexões para além das operadas pelos grandes atores midiáticos e busca, intencional e sistematicamente, ir na contramão dessa produção/circulação cultural, ampliando o nosso repertório artístico e dando a ver a imposição de valores e sentidos que operam sobre nós. Não descarto o fato de que essa atividade ganha o significado de “diversão” para várias licenciandas, mas isso não impede que, enquanto nos divertimos, não possamos levantar questionamentos e deflagrar processos reflexivos para avaliar, recriar o que

vemos/percebemos/sentimos em nossas existências, pois “as duas coisas ocorrem ao mesmo tempo apesar do foco estabelecido inicialmente” (SANTAELLA, 2013).

Outro objetivo de aprendizagem do percurso de formação a ser alcançado é o de identificar e contextualizar a produção artística de diferentes contextos históricos e geográficos. Para alcançar esses objetivos organizamos a atividade denominada “*Dentre Imagens*” e tivemos como suporte para os comentários críticos o roteiro didático de Costella (1997), destacando os pontos de vista factual, expressional, técnico, convencional, estilístico, atualizado, institucional, comercial e estético da produção artística. Não partimos do estudo da mesma obra entre todas nós no mesmo momento, mas navegamos em busca das imagens que nos atraíram em termos de nossa “própria experiência” (MANGUEL, 2001). Tivemos como horizonte explorar a produção artística local, nacional e internacional. A produção artística local é, sem dúvida, a mais ausente de *Google Arts & Culture*, o aplicativo utilizado nesta atividade, porém foi possível suprir essa falta e ter maior contato com a produção local no Dicionário das Artes Visuais na Paraíba³. A exploração de imagens em *Google Arts & Culture* foi pensada como narrativa e partiu da “ilusão do autorreflexo”, a de estarmos, de algum modo, refletidas nas imagens que nos convocam, que solicitam nosso olhar e que, com familiaridade, poderemos ver “mais ou menos coisas, sondar mais fundo e descobrir mais detalhes, associar e combinar outras imagens, emprestar-lhes palavras para contar o que vemos” (MANGUEL, p. 25).

Google Arts & Culture disponibiliza acervos de inúmeras instituições do planeta em exposições virtuais. Exploramos algumas instituições brasileiras, como o Museu Afro Brasil, Instituto Inhotim, Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, Pinacoteca do Estado de São Paulo, em “tour virtual”, que oferece a sensação de estar no local e ver detalhes de obras a partir do “toque” dos dedos, o que, de certo modo, sempre foi “proibido” pelos museus “físicos” com suas faixas de segurança e cartazes de “não tocar”. O *app* permite buscas por nomes de artistas, obras, movimentos, museus e também recortes transversais a partir de temas, como infância, brinquedo, menina, menino, entre alguns que exploramos. Assim é possível comparar artefatos culturais de diferentes momentos históricos.

Um dos recursos mais atraentes desse *app* para nós e nossos objetivos de aprendizagem é o Favoritos, pois, a partir das imagens favoritas, é possível organizar coleções próprias em exercícios de curadoria, como por exemplo Retratos de Mulheres, Mulheres Trabalhando, entre outros interesses que cada licencianda possa ter em vista. A partir dessas imagens, podemos pensar sobre o

³ Projeto coordenado por Dyógenes Chaves e disponível na web em: <http://artesvisuaisparaiba.com.br/>

que falam de nós as representações de mulheres, trabalhadoras, professoras e por que determinadas representações são sempre recorrentes? Que interesses são satisfeitos com essas representações?

Em nosso curso sugerimos às licenciandas a criação da coleção “Imagens de Crianças”, para que as estudantes pudessem realizar uma reflexão sobre as representações das “infâncias” em diferentes momentos históricos e também construir um repertório de imagens para suas atividades. Discutimos sobre as representações das atividades infantis, as consideradas mais valorizadas e de que modo essas representações se relacionam com a concepção de educação do período histórico do artefato cultural.

A adesão das licenciandas a esse *app* foi intensa e revelou a satisfação da “grande descoberta”, a possibilidade de poder ocupar um lugar que, inicialmente, lhes parecia tão distante em seus cotidianos. Assim passaram a “visitar museus” em momentos de aula e fora dela, nas esperas da biblioteca, nos seus longos deslocamentos de ônibus pela cidade geográfica e, muitas vezes, manifestaram contentamento de poderem se expressar como “críticas de arte”. Passaram a “coleccionar obras de arte”, mesmo que digitais, mesmo que pertencentes à outras coleções e colecionadores, públicos ou privados, o que me levou a refletir sobre as profundas desigualdades dessa prática social, em geral, reservada à pequena parcela da população brasileira.

Coleccionar é agrupar a partir de algum critério para poder ver e mostrar, e as licenciandas, por meio de um “app”, passaram a “visitar museus” e “coleccionar arte”, práticas sociais restritas a muito poucos no Brasil, como indica a Pesquisa Nacional sobre Hábitos Culturais, realizada entre os anos de 2007 e 2015, que cresceu em 100% o número de pessoas que disseram ter ido ao cinema (35%) e ao teatro (12%), referente a 2007, quando a adesão era de 17% e 6% da população, respectivamente. Dos sete programas culturais pesquisados, o item “visita à exposição de arte” permaneceu estável em 2015 em relação a 2007, com 8% da população (GANDRA, 2017).

O deleite das licenciandas com o *app Google Arts & Culture* me surpreendeu e passei a refletir sobre a potência do mesmo para transformar hábitos culturais, como a visita à exposição de arte, tanto nos ambientes da cidade geográfica quanto do ciberespaço, e também em acompanhar essas licenciandas em um estudo longitudinal para seguir investigando a possível manutenção dessa prática recém assentada em suas vidas. Esse grupo de licenciandas manterá essa prática no “*continuum*” (MIZUKAMI, 2002) do longo desenvolvimento profissional?

O que foi possível aprender

Neste recorte sobre a aprendizagem com e sobre arte na formação de licenciandas em Pedagogia, da UFPB, apresentamos a experiência que tivemos com alguns aplicativos, artefatos da cibercultura móvel e ubíqua. A partir do enquadramento teórico do modo de endereçamento buscamos refletir

sobre o lugar em que as estudantes leem o croqui do percurso e os diversos recursos que fizemos uso na pretensão de atingir nossos objetivos de aprendizagem. Buscamos atrair as licenciandas a determinadas posições particulares de conhecimento para que estas se reconhecessem nas estratégias selecionadas e que os diversos recursos explorados (textos, imagens, vídeos, aplicativos) funcionassem, adquirissem sentido e dessem prazer. Procuramos transitar por uma relação dialógica que não desconsiderasse nossas expectativas e desejos envolvidos.

Nem sempre os significados dados por mim foram os apropriados para e pelas estudantes. Em alguns momentos acertamos o endereçamento e em outros não, pois temos camadas de endereçamento envolvidas tanto no croqui de percurso de formação como também nos vários recursos da cibercultura móvel e ubíqua utilizados. As posições assumidas pelas licenciandas não são estáticas, dependem do contexto de comunicação ao longo do curso e, em várias atividades, fizeram parte da estrutura de relações que integrou o sistema de expectativas, desejos, olhares, satisfações que compuseram a experiência de ir e não somente estar em aula, mas navegar para completar, complementar, integrar a narrativa do percurso de formação.

Considero que algumas licenciandas inicialmente resistiram à produção de artistas contemporâneas dispersa pelas redes sociais devido ao meu posicionamento pela arte relacional e o modo de olhar a produção artística contemporânea, que transforma o pessoal em político, distante do posicionamento das estudantes propensas ao reconhecimento da Arte como autoexpressão alheia à circunstância social. Posicionamentos diferentes que revelam o conflito para tratarmos sobre questões da arte contemporânea com um grupo de estudantes empapadas do cânone moderno. Por outro lado, *Google Arts & Culture* tornou-se o aplicativo estrela, com ampla adesão das estudantes. Considero que essa atração pelo *app* ocorreu pelo fato de o mesmo preservar os objetos valorizados pela metanarrativa da universalidade da arte, a genialidade do artista, muito mais próxima dos conhecimentos prévios do cânone moderno das estudantes do que da arte relacional, a dimensão a(r)tivista da estética da emergência endereçada pelo croqui do percurso de formação.

Mesmo que *Google Arts & Culture* preserve os objetos valorizados pela narrativa do amo, seus recursos também permitem observar detalhadamente artefatos culturais de diferentes momentos históricos e criar coleções que podem, talvez, até dar a ver a narrativa do amo a depender de “quem” se aproprie do mesmo. Portanto, consideramos que o possível êxito de atividades de aprendizagem com *apps* não depende, apenas, dos recursos que este ofereça, mas do acontecimento, do evento, dessa interação entre o individual e o social, desse espaço volátil e indeterminado que nos escapa. Depende daqueles que ocupem o espaço relacional entre o artefato da cibercultura móvel e ubíqua e das apropriações que dele fizemos para nossas vidas, das narrativas que produzimos para preencher esse espaço.

Referências

- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- CANCLINI, N. G. Leer en papel y en pantallas: el giro antropológico. In: CANCLINI, N.G. **et al. Hacia una antropología de los lectores**. México, DF: Ariel, Fundación Telefónica, Universidad Autónoma Metropolitana, 2015. p. 1-38.
- CANTON, K. **Temas da Arte Contemporânea**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- CGI. BR. COMITE GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **TIC Kids Online Brasil**: pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil 2016. São Paulo: CGI.BR, 2017.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.
- COLI, J. **O que é arte?** 26 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- COSTELLA, A. F. **Para apreciar a arte**: roteiro didático. São Paulo: Editora SENAC/Editora Mantiqueira, 1997.
- DIDI-HUBERMAN, G. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 1998.
- ELLSWORTH, E. Modos de Endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FONTES, V. Capitalismo, crises e conjuntura. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 130, p. 409-425, set./dez. 2017.
- FREEDMAN, K. **Enseñar la Cultura Visual**: currículum, estética y la vida social del arte. Barcelona: Octaedro, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.
- FUNDAÇÃO ABRINQ. **A criança e o adolescente nos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS)**. São Paulo: Fundação Abrinq, 2017.
- GANDRA, Alana. Brasileiros frequentam mais teatros e cinemas, diz pesquisa. **Agência Brasil**. 24/04/2106.
- HELGUERA, P. Educação para uma arte socialmente engajada. In: HELGUERA, Pablo; HOFF, M. **Pedagogia no campo expandido**. Porto Alegre: Fundação Bienal das Artes Visuais do Mercosul, 2011.
- HERNÁNDEZ, F. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de arte. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando. **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. 2 ed. Santa Maria: Editora da UFSM, 2015.
- HOFF, S. Apresentação. In: RATKE, Wolfgang. **A Nova Arte de Ensinar**: textos escolhidos. Campinas: Autores Associados, 2008.
- KEIL, I. Do capitalismo industrial ao pós-industrial: Reflexões sobre trabalho e educação. **Educação Unisinos**, v. 11, n. 1, p. 15-21, jan.- abr. 2007.
- LADDAGA, R. **Estética de la emergencia**: la formación de otra cultura de las artes. Buenos Aires, Argentina: 2006.

- MANGUEL, A. **Lendo Imagens**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- MIRZOEFF, N. **Cómo ver el mundo**: una nueva introducción a la cultura visual. Barcelona: Paidós, 2016.
- MIZUKAMI, M.G.N. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos, SP: EdUFSCAR/INEP, 2002.
- NEVES, L.M. W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.
- NÓVOA, A. **Palestra**. Faculdades Integradas no Brasil. UniBrasil. 22/05/2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yTOZK701Kj4> Acesso em: 17 jan. 2018.
- ORNER, M. Interrumpiendo los llamados para una voz de el y la estudiante en la educación “liberadora”. In: BELAUSTEGUIGOITIA, Marisa. **Géneros profíguos**. Barcelona: Paidós, 1999. p. 117-133.
- RATKE, W. **A Nova Arte de Ensinar**: textos escolhidos. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SANTAELLA, L. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior**, Unicamp, 04/04/2013.
- SANTOS, E. A mobilidade cibercultural: cotidianos na interface educação e comunicação. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 94, p. 134-145, jul./dez. 2015.
- VEIGA, I.P. A. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. 3ª ed. Campinas: Papirus, 1996.