

**ARTE CONTEMPORÂNEA E AS NOVAS GERAÇÕES:
UMA EXPERIÊNCIA DE EXPOSIÇÃO NO CONTEXTO DA ESCOLA**

**STÉFANY PEREIRA DA SILVA
UFES**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS

STÉFANY PEREIRA DA SILVA

**ARTE CONTEMPORÂNEA E AS NOVAS GERAÇÕES:
UMA EXPERIÊNCIA DE EXPOSIÇÃO NO CONTEXTO DA ESCOLA**

VITÓRIA, ES
2022

STÉFANY PEREIRA DA SILVA

**ARTE CONTEMPORÂNEA E AS NOVAS GERAÇÕES:
UMA EXPERIÊNCIA DE EXPOSIÇÃO NO CONTEXTO DA ESCOLA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Artes Visuais.

Orientadora: Prof^a Dr^a Julia Rocha

VITÓRIA, ES

2022

STÉFANY PEREIRA DA SILVA

**ARTE CONTEMPORÂNEA E AS NOVAS GERAÇÕES:
UMA EXPERIÊNCIA DE EXPOSIÇÃO NO CONTEXTO DA ESCOLA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Artes Visuais.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª Drª Julia Rocha

Universidade Federal do Espírito Santo

Orientadora

Profª Drª Ananda Carvalho

Universidade Federal do Espírito Santo

Profº Drº Erick Orloski

Universidade Federal do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, especialmente à minha mãe, que sempre arranjou uma maneira de manter os meus estudos.

Agradeço aos meus amigos por estarem sempre presentes, me entendendo e me encorajando a continuar. Obrigada por me acompanharem e por me fornecerem o suporte necessário, presencialmente e à distância. Sou especialmente grata ao meu grupo de amigas “Luluzinha” por estarem comigo desde o ensino médio. Obrigada, Larissa, por me acompanhar durante toda a graduação, ouvindo as reclamações e felicitações, dividindo trabalhos, lanches e cochilos de intervalo.

Agradeço ao Vinicius, por me acompanhar e ajudar com muitas das divergências. Seu suporte e suas palavras contribuíram para que eu continuasse.

Agradeço aos grupos de estudo, pesquisa e extensão pelos quais passei, que pouco a pouco foram mudando o rumo da minha formação acadêmica. Sou grata especialmente ao grupo Entre e Plataforma de Curadoria, por me ajudarem a me encontrar na arte.

Agradeço à EMEF Experimental de Vitória - UFES, aos Estudantes do 9º ano e à professora Julliana de Oliveira Amorim Gomes, pela participação e colaboração no projeto-oficina e pela realização da exposição.

Agradeço profundamente à Ananda Carvalho, minha coordenadora da bolsa e professora, por em todas as disciplinas e encontros enriquecer minha experiência de graduação e me fazer enxergar meu potencial.

Agradeço ao Erick Orloski, pelo acompanhamento em diversas disciplinas como meu professor, refletindo na minha perspectiva de arte/educação.

Agradeço à Julia Rocha, pelo companheirismo e orientação. Através das nossas reuniões pude organizar meus pensamentos e encaminhar essa pesquisa da melhor forma possível. Obrigada por juntas realizarmos essa pesquisa e por me fazer

enxergar e acreditar nas oportunidades. Sua presença nesse trabalho foi indispensável.

Agradeço aos meus professores da formação básica e do curso de Artes Visuais, que me orientaram de modo a aflorar quem sou hoje profissionalmente. Vocês se tornaram referências para a minha atuação como professora.

Agradeço aos artistas que colaboram e participaram do projeto-oficina, contribuindo para que o projeto pudesse se encaminhar.

Agradeço a mim, por ter sido forte em todos esses anos de estudos e por ter tido ambição para seguir com minhas escolhas.

RESUMO

Esta pesquisa buscou investigar a relação entre a geração Z e a arte contemporânea, identificando aspectos tangenciais que aproximam crianças e adolescentes da produção do sistema da arte concernente ao seu tempo. A análise se balizou no protagonismo dos estudantes em seu processo de aprendizagem por meio da compreensão de suas especificidades e no estudo de perspectivas de ensino que dialogassem com suas características. Para tanto, se inseriu a arte contemporânea como conteúdo e metodologia, recorrendo a Julia Rocha (2018; 2021) e Marina Pereira de Menezes (2007). O exercício investigativo se iniciou introduzindo os estudos de Wim Veen e Ben Vrakking (2006) sobre os *Zappiens*, geração diretamente afetada pelas transformações tecnológicas, assim contextualizando o estopim das novas gerações. Em diálogo com especificidades dos alunos, até então presentes nas salas de aula, investigou-se a pedagogia de projetos de Fernando Hernández (1998), considerando perspectivas de ensino processuais e dialógicas como um caminho para abordar o conhecimento no ensino da arte. Esse trabalho realizou a fundamentação teórica, que se encaminhou para uma pesquisa-ação, visando trazer uma perspectiva prática e participativa no campo da experimentação. Assim, a arte contemporânea e o sistema da arte foram trabalhados em um projeto escolar com uma turma do ensino fundamental da Escola Experimental de Vitória – UFES. No percurso da oficina desenvolveram-se ações de curadoria, mediação, produção, comunicação e documentação, a fim de relacionar a argumentação teórica com as observações feitas em campo e desenvolver um evento expositivo com arte contemporânea dentro da escola, a qual se intitulou “*A cor importa?*”.

Palavras-chave: Ensino da arte. Geração Z. Projeto. Protagonismo estudantil. Mediação.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1: Rick Rodrigues, sem título (2015)

Figura 2: Material de apresentação do projeto

Figura 3: Material de apresentação do projeto

Figura 4: Diário e material sendo manuseado pela equipe

Figuras 5 e 6: Capa e parte do conteúdo dos diários

Figura 7: Acervo de obras do projeto expositivo

Figuras 8 e 9: Registros do círculo de conversa sobre as obras

Figuras 10 e 11: Registros das primeiras ideias do projeto expositivo

Figura 12: Capturas de tela - Conversas com os alunos por web mensagens

Figura 13: Registro dos painéis e o espaço expositivo desocupado

Figuras 14, 15, 16 e 17: Registros do dia da pintura dos painéis

Figuras 18 e 19: Registros do dia de montagem e preparação

Figura 20: Registro do espaço expositivo montado

Figuras 21 e 22: Registros do momento de mediação

Figura 23: Registro da recepção da turma de 9º ano da escola EMEF Elzira Vivacqua dos Santos

Figura 24: Registro da interação da artista Julia Ramalho com os visitantes

Figuras 25 e 26: Registros da interação da artista Julia Ramalho com os visitantes

Figura 27: Roda de conversa entre o grupo de mediação e a artista Julia Ramalho

Figura 28 - Registro de conversa com a artista Julia Ramalho

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

Covid-19 - (Co)rona (vi)rus (d)isease

EARTE - Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

GAP - Galeria de Arte e Pesquisa

PIBEX - Programa Institucional de Bolsa de Extensão

PPP - Projeto Político-Pedagógico

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

GLOSSÁRIO

DeviantArt - Comunidade de arte online, que possibilita diferentes interações com a produção e consumo de arte.

Discord - Plataforma de Comunicação, que dispõe aos usuários serviço de chamadas de voz, mensagens de texto, chamadas de vídeo, mídia e arquivos em chats privados – também chamados de “servers”.

Facebook - Plataforma de serviço de rede social.

Instagram - Rede social de mídias visuais e audiovisuais.

Megapixels - São as medidas da resolução de câmeras fotográficas e de vídeo, monitores, e outros aparelhos.

Memes - Termo utilizado para se referir a um conteúdo que se encaixa no fenômeno de viralização. Em sua maioria, o conteúdo carrega um teor cômico.

Multitasking - Ato de performar mais de uma ação, ao mesmo tempo.

Off-line - Não controlado ou conectado à internet.

Pinterest. É uma plataforma de compartilhamento de imagens e mídia social, que dispõe de ferramentas de buscas e download de imagens, GIFs e vídeos curtos.

Reels - Recurso oferecido pelo Instagram para a gravação de vídeos curto, apresentados na vertical.

RPG (role-playing game) - Gênero de jogo, em que os jogadores interpretam um papel, em um contexto fictício.

Timeline - Forma linear de apresentar uma sequência de eventos e publicações, em plataformas como Facebook e Instagram.

Twitter - Rede Social que disponibiliza um serviço de comunicação em tempo real, que após publicados compõem um fórum.

Viralização - Fenômeno comum nas redes sociais, em que um conteúdo se espalha de forma similar a um vírus, se tornando popular.

Whatsapp - Aplicativo de comunicação instantânea, via mensagens, áudios e outras mídias.

SUMÁRIO

Introdução	11
1. Os <i>Zappiens</i> e as transformações no processo de aprendizagem	16
1.1 A geração Z e a tecnologia	16
1.2 A velocidade da informação e seu reflexo nos processos educativos	23
1.3 <i>Zappiens</i> como produtores e consumidores da cultura visual	31
2. Educação e arte contemporânea em diálogo	35
2.1 Transitando entre o sistema da arte e a sala de aula	35
2.2 Reflexos da arte contemporânea que atravessam a educação	42
2.3 Pedagogia de projetos, as novas gerações e a arte contemporânea	46
3. “Experienciando processos expositivos”	51
3.1 Conhecendo o espaço e o público	51
3.2 O projeto do projeto	56
3.3 Bastidores de um projeto expositivo	59
Considerações Finais	81
Referências	87

INTRODUÇÃO

No decorrer das últimas décadas, a sociedade vem experienciando acentuados processos de mudanças, que implicam na reconfiguração de diferentes aspectos no campo da arte e da educação. Se compararmos rapidamente a relação que se estabelecia com a tecnologia nos anos 2000 com a dos dias atuais, é possível verificar que essas transformações ocorrem em um ritmo acelerado e ampliado, atingindo desde os meios de comunicação até as possibilidades de construção de processos educativos. Diante desse quadro, destacam-se o desenvolvimento das últimas gerações e sua relação com a aprendizagem e a compreensão, que, majoritariamente, passaram a se estabelecer de forma menos linear, mais acelerada e autônoma, devido a fatores relacionados às tecnologias digitais e aos novos modos de propagação da informação.

Tais transformações influenciam no modo como as novas gerações experienciam seu processo de formação educacional, exigindo um olhar mais atento aos métodos de aprendizagem desenvolvidos com elas e pensando em uma prática que dialogue com as características do mundo contemporâneo. Entrementes, o campo da arte também se transformou, modificando não apenas a postura dos artistas e do sistema da arte, como o ponto de vista do público que a consome. Com isso, não se argumenta uma “reforma” nas metodologias de ensino, mas uma revisão e ampliação que possibilitem o encontro das concepções apresentadas com outras perspectivas metodológicas para o ensino da arte, bem como a aproximação do referido conteúdo ao que se produz como arte atualmente. Nesta pesquisa, portanto, serão discutidos os encontros entre o ensino na contemporaneidade, a arte contemporânea e as novas gerações, pontuando-se fatores que podem melhor conversar com as características dos educandos e com o contexto que os circunda.

O objetivo do presente estudo se centra na importância em se pensar acerca do processo de aprendizagem a partir do público, considerando suas particularidades, seu contexto social e sua autonomia dentro e fora dos espaços educativos. Ainda que algumas das perspectivas de ensino aqui apontadas tenham sido desenvolvidas há cerca de duas décadas atrás, propõe-se a democratização de sua prática atualmente, seja na viabilização dessa ação ou no acesso às suas orientações. Ademais, discute-

se as semelhanças entre as características encontradas na geração Z, denominados *Zappiens*¹, e as práticas de viés processual e dialógico em que o estudante deixa de ser o receptor do conhecimento e ocupa um lugar de protagonismo em sua aprendizagem; bem como a transformação do papel dos professores, que atuam como mediadores do conhecimento.

Dessa forma, a pesquisa surge na busca por entender as particularidades desse público, o qual se diferencia das gerações anteriores diante das interações que envolvem tecnologia, resolução de problemas, autonomia e relações interpessoais. Para além, visa-se desenvolver uma pesquisa em busca de bibliografias metodológicas que não delimitem as ações dos arte/educadores, mas ampliem as possibilidades para se trabalhar com cada aluno, sala de aula e escola. A metodologia da pesquisa foi pensada a partir do desejo de se realizar uma experiência de campo com a educação, em conjunto com o aprendizado e o interesse que desenvolvi sobre os campos de curadoria e mediação durante minha participação no *Projeto de Extensão Processos de Criação em Curadoria* e no *Grupo de Pesquisa Entre - Educação e arte contemporânea*.

Reconhecendo-se que os pilares da pesquisa se estabelecem no ensino da arte, na geração Z e na produção do sistema da arte, demarca-se a relação da arte contemporânea com essa faixa etária – novas gerações. No corrente trabalho são pontuados os reflexos positivos que tais fatores podem gerar no ensino da arte, visto as identificações encontradas na arte contemporânea e na cultura visual consumida diariamente por esse público. Por conseguinte, a arte/educação pode ser trabalhada a partir de uma perspectiva mais compreensível ao discente, devido à afinidade estabelecida com os conteúdos apresentados e com a postura metodológica.

O presente estudo se desenvolveu como uma pesquisa-ação, a qual se dividiu em duas etapas: um processo de fundamentação teórica e um momento de experimentação e investigação prática do que se verificou na parte bibliográfica. O projeto-oficina *Experienciando processos expositivos* foi desenvolvido com o escopo de investigar e relacionar a argumentação da pesquisa com a prática, por intermédio da realização de uma exposição no contexto escolar, envolvendo ações de mediação, produção, comunicação e curadoria. Nessa oficina, os estudantes produziram uma exposição desde o seu projeto, com orientação e mediação efetivadas por mim e pela

¹ Nomenclatura utilizada por Veen e Vrakking (2009) para descrever as pessoas da geração Z.

professora; utilizaram como recurso os materiais norteadores entregues a cada equipe e o acervo de obras composto por produções de artistas atuantes na Grande Vitória, que aceitaram colaborar com o projeto, nomeadamente, Bianca Corona, Geovanni Lima, Júlia Ramalho, Luciano Feijão, Renato Ren e Rick Rodrigues.

Por meio dessa proposição, foi possível promover o deslocamento da arte contemporânea para o espaço escolar, de modo que os alunos, além de terem acesso às produções artísticas, puderam sugerir diálogos entre elas e propor discussões sobre as possíveis narrativas presentes nas práticas dos artistas e em suas obras. A oficina foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Experimental de Vitória UFES, em colaboração com as aulas de Arte da professora Julliana de Oliveira Amorim Gomes, na turma do 9º ano do turno da manhã, durante um período de dois meses, no primeiro semestre de 2022.

A ação em campo possibilitou que os estudantes se deslocassem para um lugar híbrido na pesquisa, atuando como participantes, cooperadores e desenvolvedores do projeto-oficina da exposição *A cor importa?* – resultado do projeto e desta investigação. Em vista disso, o trabalho se estrutura em três capítulos: a busca por entender as especificidades das últimas gerações e seus reflexos na aprendizagem; os possíveis diálogos entre as perspectivas de ensino em arte e a produção contemporânea; e o desenvolvimento do projeto-oficina *Experienciando processos expositivos*.

No primeiro capítulo são investigados os reflexos das mudanças das últimas décadas, no desenvolvimento dos *Zappiens*. Seguindo as lições de Wim Veen e Bem Vrakking (2006), contextualiza-se tal geração a partir das transformações às quais a sociedade vem sendo exposta, principalmente aquelas ocasionadas pelo avanço da tecnologia. Assim, evidencia-se, por intermédio de Raimundo Martins (2010) e María Acaso (2009), os desdobramentos da capacidade compreensiva desses indivíduos diante do consumo expressivo de informação. Ao abordar os reflexos positivos e negativos da aproximação com a tecnologia, recorre-se a Any Karoliny Wutke Souza (2019) e Giselle Beiguelman (2021). Ademais, o capítulo percorre as ideias de Jorge Larrosa (2002) e Teresinha Sueli Franz (2008), para repensar o conceito de informação e as concepções de, denominados, níveis de compreensão e seu diálogo com a forma como os estudantes da geração Z lidam com os conteúdos e com o excesso de informação.

O segundo capítulo, por intermédio de Julia Rocha (2018; 2021), Isabela Vieira Martins (2020) e Lucia Gouvêa Pimentel (2019), reflete sobre os processos de aprendizagem, discutindo abordagens que dialogam com as características das novas gerações, tornando um fator motivador para o ensino. Esse percurso é realizado também refletindo sobre outros processos que podem conflitar com uma proposta de ensino contemporânea. Referenciando-se Marina Pereira de Menezes (2007), o corrente capítulo se aprofunda na discussão sobre experimentação com a arte contemporânea no espaço escolar, como conteúdo a ser desenvolvido ou encaminhamento metodológico. Sob o ponto de vista de Fernando Hernández (1998), se discorre sobre a pedagogia de projetos de trabalho e perspectivas de ensino horizontais e processuais.

O terceiro capítulo trata da reflexão sobre a experiência proposta e vivenciada na escola, primeiramente, contextualizando o ambiente em que a oficina foi realizada, a partir do mapeamento produzido anteriormente à experiência e do *Projeto Político-Pedagógico da Escola Experimental de Vitória UFES (2003-2005)*. Em seguida, o projeto-oficina é introduzido a partir de seu planejamento e sua fundamentação teórica, citando Ananda Carvalho (2014) e Erick Orloski (2012). Adiante, apresentam-se registros e reflexões sobre a experiência do projeto, sendo explicitadas a minha perspectiva e a da professora como mediadoras/propositoras, e a dos estudantes como integrantes do projeto e cooperadores no desenvolvimento da pesquisa.

Ainda percorrendo os processos investigativos, essa pesquisa se insere dentro do campo da arte e da docência, se distanciando de uma perspectiva de investigação pautada no aferimento de dados. Ademais, essa pesquisa incorpora o estudo sobre uma geração, da qual faço parte, a geração Z. Portanto, para além da argumentação e fundamentação a partir de autores, parte das constatações se orientam pela experiência de crescer em meio às transformações e o contato com a tecnologia.

Por fim, o estudo reflete sobre os *Zappiens* e o espaço ocupado por ela dentro e fora dos lugares formais da educação, pensando em como o ensino pode se atentar ao contexto ao qual esses indivíduos são expostos durante o seu desenvolvimento. Diante disso, enfatiza-se a abordagem da arte contemporânea e dos procedimentos do sistema da arte para evidenciar não apenas a pluralidade da produção imagética e artística, como uma maior identificação do aluno com o que lhe é apresentado em sala de aula. Acredita-se que essa pesquisa possa ser destinada aos estudantes e professores de Artes Visuais que pensam em processos educativos e poéticos na

relação com a contemporaneidade e a quem se interesse na reflexão a partir de experiências práticas vivenciadas no coletivo.

I. Os *Zappiens* e as transformações no processo de aprendizagem

Entendendo que não apenas o ensino, como também o mundo, vêm passando por diversas mudanças de forma rápida e constante, impactando no desenvolvimento físico e comportamental das pessoas, este capítulo pretende contextualizar as novas gerações no processo de aprendizagem e evidenciar características presentes em seu meio e comportamento. A análise se centra principalmente na geração Z, a qual terá maior participação na pesquisa, sendo o público-alvo de um projeto-oficina ao fim da corrente investigação. Tal geração também obterá destaque devido a sua presença no que foi, aqui, definido como o estopim das transformações, que desde que foram desencadeadas, ampliaram-se e desenvolveram-se de forma intensa, interferindo nas vidas e perspectivas de futuro.

Dentre os temas abordados neste capítulo, encontram-se os avanços da tecnologia e da imagem e como a vida das gerações mais recentes, que surgiram e se desenvolveram nessa era, foi afetada por conta da inconstância digital. O mundo das imagens, proporcionado e impulsionado pelas tecnologias, tornou-se “[...] um dos espaços mais importantes de sociabilidade e comunicação do século XIX” (BEIGUELMAN, 2021, p. 31), ganhando ainda mais força no decorrer dos dois séculos seguintes. Dessa forma, os adolescentes, os jovens e os adultos utilizam das plataformas digitais cotidianamente, onde o fluxo da imagem e da informação acontecem de forma frenética e ininterrupta.

No decorrer da pesquisa, as características dos *Zappiens* serão analisadas, bem como o espaço amplamente frequentado e dominado por eles, o mundo digital. Se traçará também uma trajetória que perpassará desde as tecnologias até os eventos mais marcantes durante o seu desenvolvimento, estabelecendo-se diálogos com os reflexos encontrados no contexto da educação em arte. Assim, será possível observar como as mudanças criadas e impostas à geração Z intensificaram o processo de reestruturação dos estudantes, das escolas e dos papéis assumidos nesse contexto.

I.1 A geração Z e a tecnologia

Para compreender melhor a geração Z e sua relação com a tecnologia, faz-se necessário investigar o contexto no qual essas pessoas se desenvolveram. Assim, se buscará compreender as diferenças mais notáveis que essa geração carrega no âmbito social, profissional, de aprendizagem, no cotidiano, entre outros, visto que todas essas áreas conversam entre si e foram muito afetadas pelas drásticas mudanças em um curto período, a primeira década dos anos 2000.

Considerando como parte da geração Z as pessoas nascidas entre 1995 e 2010, pode-se identificar alguns acontecimentos marcantes que intervieram no desenvolvimento desses sujeitos. Começando com a globalização. Apesar de ter tido seu ápice na influência do consumo e na produção de tecnologia, em torno dos anos 1985/1990, foi responsável por algumas transformações na vida das primeiras crianças *Zappiens*. Essa influência se torna ainda mais evidente quando considerado o Brasil como referência territorial, uma vez que a padronização generalizada, principal característica de tal evento, a qual estipulava um modelo em que todos eram influenciados a se habituar, principalmente no mercado, não foi algo que se propagou pela população brasileira tão rapidamente quanto no contexto dos Estados Unidos e dos países europeus.

A globalização, por ser um fenômeno de modelo econômico capitalista, difundiu o consumo através da criação de um padrão mundial e da disseminação de um pensamento homogêneo, como uma moda de aparelhos, veículos e meios de comunicação. Nesse momento, o consumo de tecnologia também foi impulsionado, principalmente, através da aquisição de televisores, celulares, computadores e dispositivos para utilização da internet, modificando, de forma quase repentina, a relação com a comunicação, o acesso à informação e a sociabilização.

A partir do momento que tal pensamento se disseminou também no Brasil, iniciou-se um processo de modificação da rotina de trabalho e do hábito de consumo da população em geral. Mas como isso influenciou no desenvolvimento dos *Zappiens*? Essa sociedade, que consome em excesso precisou alterar o seu ritmo de trabalho para sustentar o novo estilo de vida, mantendo-se menos presente dentro do lar e dedicando menos tempo a um lazer de qualidade (ACASO, 2009). Os hábitos recém adquiridos interferiram na formação das primeiras crianças da geração Z, que, ao acompanhar o ritmo familiar, passaram a direcionar boa parte de seu tempo às tecnologias. Essas mudanças também intervieram no desenvolvimento do hábito de consumo das crianças, que além de surgir de forma precoce, despontaram e

ampliaram nelas o interesse em propagandas de brinquedos e produtos atualizados e tecnológicos. Dessa forma, a necessidade de consumir deixou de ser um hábito adulto/jovem e passou a influenciar mais fortemente as crianças.

Devido, principalmente, à mudança no ritmo de compra, María Acaso (2009) caracteriza-a como uma geração do hiperconsumo, assim como também relata que esse hábito e pensamento capitalista se potencializou por intermédio da aquisição de aparatos tecnológicos, tornando-se a sociedade “[...] do supermercado, da publicidade, do carro e da televisão”. A aquisição de tais equipamentos para as crianças também ampliou o aumento do consumo, tendo em vista que, se na geração anterior comprava-se brinquedos para emular o contato com a tecnologia, como celulares e *laptops* de plástico, na atual, ocorre a aquisição exacerbada dos aparelhos em si para distraí-los desde a primeira infância.

Os aparelhos tecnológicos, portanto, passaram a ser objeto de desejo das crianças, muitas vezes oferecidos como presentes, mesmo que pesquisas indiquem os aspectos danosos ao desenvolvimento cognitivo da utilização exacerbada de telas e do excesso de informação. Nesse sentido, encontra-se a própria recomendação prescrita pelo fabricante é de distanciamento e uso monitorado/controlado de telas por crianças menores de 12 (doze) anos. No entanto, o que se presencia é a oferta desses equipamentos de forma disseminada e, por vezes, irresponsável, ao ponto de um adolescente poder passar mais tempo diante das telas do que um idoso passará em toda a sua vida.

Apesar da presença dos aparatos tecnológicos e da nova rotina de trabalho terem sido uma forte influência, não foram os únicos responsáveis pelas transformações na geração Z. Outro fator determinante para o deslocamento das crianças *Zappiens* das ruas, das brincadeiras e dos passeios foi o crescimento do índice de violência e de sua visualização através de jornais e noticiários, que, agora, se encontram por toda a parte, deixando os responsáveis em alerta e aumentando a restrição das crianças aos espaços internos. O agravamento da violência é resultado do crescimento das desigualdades, acentuado também pelo sistema capitalista e pelos impulsos consumistas, que implicaram, por consequência, que a grande parte da infância da maioria dos *Zappiens* acabasse ocorrendo diante das telas, assistindo televisão, jogando *videogame* ou passando o tempo na frente de um computador.

As telas passaram a ser o novo espaço de distração e lazer e, mais do que isso, em conjunto com a *Web*, se tornaram local de interação social. Os aparatos

tecnológicos forneceram uma socialização remota, a qual redefiniu a dimensão espacial que costumava existir. A partir disso, não mais se fez necessário morar na mesma cidade ou país para desenvolver um vínculo social, o que motivou, pouco a pouco, o real a se dissipar e se aproximar do virtual, modificando, assim, a estrutura de convívio que existia até então.

Nesse sentido, Wim Veen e Ben Vrakking (2006) expõem como as atitudes dessa geração foram criticadas pelas anteriores. Constatam que a nova relação com o virtual e o distanciamento das atividades consideradas “reais” não foram bem aceitos pelos pais e professores das crianças *Zappiens*, pois, segundo os autores, tal migração trazia malefícios para o desenvolvimento físico e um empobrecimento do convívio social. No entanto, as constatações de Veen e Vrakking precisam ser observadas sob um olhar atualizado, pois evidenciam uma relação com as tecnologias bem diferente das que estão em vigor atualmente.

Nos dias atuais, pode-se observar que o uso da tecnologia e da virtualidade se amplificou, tanto por se desenvolver continuamente com novos aparatos, redes e plataformas como também por ser utilizado por pessoas de diferentes idades, inclusive das gerações anteriores. De certa forma, a sociedade ocidental com poder aquisitivo de consumo e acesso a tais bens passou a englobar a tecnologia e as redes sociais ainda mais ao seu cotidiano, passando tanto tempo nelas, que as telas se tornaram mais do que uma mera distração. O que se presencia agora é uma relação de quase dependência com a tecnologia para a realização de atividades em diferentes áreas de suas vidas.

Os *Zappiens* surgiram em um momento de muitas transformações, que apesar de terem sido recebidas com repulsa, foram incorporadas à rotina com certa rapidez, resultando em uma adaptação passiva, quase que involuntária. Diante de tal cenário, uma situação que obtém destaque na visão de mundo da geração Z é a capacidade da tecnologia colocar tudo de sua vida em um mesmo grau de importância, já que todos podem estar atrelados a mesma plataforma e/ou aparelho. Um exemplo disso são as redes sociais de comunicação, como o *WhatsApp*, em que no mesmo aplicativo, às vezes até concomitantemente, uma pessoa se comunica com um familiar, resolve algo do trabalho de escola e troca risadas com um amigo. Assim, não mais se direciona a atenção a uma ação por vez, podendo até surgir a dificuldade de se manter focado em ações e atividades que exigem atenção exclusiva, como a maioria das tarefas que ocorrem dentro das salas de aula.

Pensando nas consequências que o desenvolvimento tecnológico provocou, Acaso (2009) também dialoga sobre as implicações que as transformações da era digital trouxeram para a vida das pessoas, exemplificando como o celular se tornou um mecanismo que acelera o processo da cultura visual dentro do âmbito de produção e compartilhamento das imagens, visto que ele pode produzir todo tipo de mídia e compartilhá-las em tempo real. Dentro dessa perspectiva, todas as experiências se tornam plausíveis de se tornar uma postagem, consolidando-se uma “cultura de compartilhamento” (BEIGUELMAN, 2021). Giselle Beiguelman (2021) ainda constata que estamos vivendo não só em uma cultura de compartilhamento, como também em uma “cultura de vigilância”.

A cultura de vigilância trabalhada por Beiguelman se debruça sobre os mecanismos que a prática de compartilhamento digital oferece para que haja um controle constante, indicando, a título exemplificativo, as imagens digitais, que carregam mais informação que apenas o visual, nelas podendo se encontrar identificações sobre localização, data e hora da captação ou propagação da imagem. Tais informações, disponibilizadas pelos próprios indivíduos em fóruns, redes e aparelhos, podem ser utilizadas no recolhimento de dados e para prever comportamentos, disponibilizando às corporações ligadas à tecnologia chaves para a manipulação e a alimentação de algoritmos.

Apesar da ideia de vigilância de Beiguelman ser diversa da abordada na presente pesquisa, pode-se criar um paralelo. Observando o comportamento de “vigilância” existente nas mídias sociais também de um para com os outros, é possível perceber que os usuários se tornam dependentes de aprovação, seja no número de curtidas, de visualizações ou de seguidores. Tal fenômeno passa a ser muito influente na vida dos jovens que cresceram e crescem em contato com o meio social, que se estabelece de forma tão diferente e depende de critérios não plausíveis de interação do mundo físico.

Refletindo sobre o funcionamento da esfera social dos adolescentes que são participantes assíduos dos espaços virtuais, Any Karoliny Wutke Souza (2019) verifica que os jovens, de fato, são afetados pelas características dessa nova era, principalmente aqueles que estão no processo de formação de sua identidade e, conseqüentemente, impondo limites perante a sociedade em relação ao que desejam, consomem e produzem. Tais características afetam tanto ações simples, por exemplo a capacidade de socialização que se modifica com o deslocar das interações “físicas”

para o âmbito virtual, quanto na implementação de um pensamento *multitasking*², o qual os coloca em um ritmo acelerado e quantitativo de realização de atividades.

Sendo assim, **essa crise de valores coloca o jovem em uma condição de instabilidade ainda maior**, pois é caracterizada pela formação de identidade, “[...] **o jovem vai se (re)constituindo e se reconhecendo nos limites postos pelo tempo e pelo espaço em que está inserido**”. (DAYRELL, 1999, p. 19, apud WUTKE, 2019, p. 20, grifos da autora)

Se as crianças e os adolescentes incorporam em seu comportamento características do contexto ao qual estão inseridos, é esperado que os *Zappiens* se assemelhem a todas essas transformações que os rodeiam. As redes sociais tornam-se um espaço que lhes acomoda, o que, de certa forma, faz com que esses jovens considerem em sua formação como sujeitos e de suas personalidades o lugar que preenchem dentro dos espaços virtuais, ainda que nem sempre se enquadrem dentro dos grupos sociais existentes neles.

Um indivíduo que se forma em meio a *timelines* que atualizam a cada minuto, a vídeos informativos compilados em 30 (trinta) segundos e a notícias como som de despertador, poderá implementar uma nova concepção de valorização do tempo na sua vida, o que também modificará a sua capacidade de concentração. Souza (2019, p. 18) disserta sobre como a “[...] ampliação desse processo produtivo, contudo, acaba resultando em uma produção desenfreada de informação”, implicando, diretamente, em como consomem a informação e o saber que recebem, o que será mais bem desenvolvido no próximo subcapítulo.

A geração Z é muito afetada por todas essas mudanças na concepção de tempo e no excesso de informação que a rodeia, provocando a falsa ilusão de que possuem mais tempo ao seu dispor em decorrência de terem tido facilitado o seu acesso a muitos serviços e tarefas, que podem ser encontrados a apenas um toque de distância. No entanto, o que acontece, na realidade, é uma sobrecarga distribuída 24/7 (vinte e quatro horas por dia, sete dias por semana), a qual pode influenciar no desenvolvimento de vários comportamentos prejudiciais, como o hábito *multitasking*, citado anteriormente, que pode até resultar na potencialização do uso do tempo, mas pode também acabar ocasionando tarefas pouco aprofundadas e conteúdos mal assimilados.

² Conceito de que uma pessoa pode dividir sua atenção em mais de uma tarefa ou atividade simultaneamente, como ler enquanto ouve música.

A geração *Zappiens* presenciou, através desse conjunto de mudanças, o início da convergência do virtual com o real, segundo certificado por Beiguelman (2021). A professora expõe como, pouco a pouco, as tecnologias se esforçam para alcançar ou superar a experiência que obtemos no mundo físico, por meio de aparelhos, jogos, aplicativos e outros sistemas de realidade aumentada, que fornecem algo mais, o conforto de não se deslocar. Dessa forma, instala-se uma nova concepção do que pode ser o "real", possibilitando executar inúmeras atividades no meio *web*, em que, antes, a presença física era imprescindível.

O avanço da realidade para o virtual ocorreu, e ainda ocorre, não só através do desenvolvimento da produção dessas máquinas que simulam a realidade, como também do "processo de exibição" (ACASO, 2009, p. 31), que acontece através da adaptação às redes sociais e da facilitação da produção de mídia. Os fóruns de fotos e vídeos e o acesso frequente às câmeras proporcionam a possibilidade de eternizar memórias, mas, por outro lado, inauguram uma necessidade constante de capturar tudo pelas lentes, diante da sensação de que se a experiência não foi exibida e compartilhada, não foi vivida (ACASO, 2009).

A pesquisa de Veen e Vrakking se centrou no comportamento da geração Z, registrado até 2006. Nela se identificou uma geração que passa muito tempo diante das telas e que não dedica atenção suficiente para refletir sobre a cultura visual que consome, desenvolvendo comportamentos e pensamentos superficiais. Os *Zappiens* também são descritos como uma geração de comportamento instantâneo e colaborativo, com respostas imediatas e afinidade com o mundo digital. Todavia, como previamente mencionado, os dados dessa pesquisa precisam ser ampliados, tendo em vista as transformações observadas, como a participação de outras gerações no mundo virtual e todas as mudanças cibernéticas sucedidas desde a data do aludido estudo.

Quando considerados também os últimos *Zappiens* nascidos, inclui-se aqueles que presenciaram a adaptação ao ensino remoto durante a pandemia da Covid-19. Em vista disso, nota-se uma relação diferente com a tecnologia, acentuada pelas adaptações feitas a partir das restrições de convivência e socialização, em decorrência da necessidade de isolamento em prol da contenção do vírus. Durante o período, ainda vigente no momento da corrente escrita, o contato com as telas se intensificou e passou a carregar um aspecto obrigatório e, conscientemente, cansativo. Ainda que o celular, o computador e a internet já fossem uma opção para

realizar algumas tarefas escolares, no momento atual, todos esses veículos passaram a ser, realmente fundamentais, pois uma mesma tela passou a condensar momentos de estudos, lazer e interação social, o que antes era intercalado entre o contato com o mundo físico e virtual.

Identifica-se, portanto, uma geração, que se constitui por pessoas de no mínimo 11 (onze) anos, que mantém uma relação estreita com a tecnologia e já presenciou muitos processos de adaptação, os quais, atualmente, fazem parte de sua bagagem e transparecem em seus modos de aprendizagem levados para dentro do espaço escolar – físico ou virtual. Tais adolescentes, que se encontram no Ensino Fundamental, por vezes, se mantém mais presentes nas plataformas virtuais que no âmbito familiar; bem como estão sempre em contato, ainda que involuntário, com uma avalanche de informações, que sequer oferecem tempo de serem assimiladas (MARTINS, 2010).

Diante dessa situação, muitas características se afluíram nos *Zappiens* e oportunizaram mudanças que os qualificam como mais ativos, colaborativos e com afinidade com os meios tecnológicos e seus espaços virtuais, colocando-os em um novo lugar dentro do espaço escolar, seja por aspectos positivos, como os supramencionados, ou por questões prejudiciais, que reverberam nas relações sociais, cognitivas e intelectuais desenvolvidas na sala de aula. Tais questões estendem-se para vários âmbitos, apresentando-se como uma discussão válida a fim de se pensar em possibilidades no ensino e na revisão das metodologias, que podem acabar não se enquadrando mais com os alunos presentes na escola, conforme serão ainda discutidas nos próximos tópicos.

1.2 A velocidade da informação e seu reflexo nos processos educativos

Tendo em vista que a geração Z está inserida nesse período de avanços e relação estreita com a tecnologia, e que tiveram um processo de formação habituado às facilidades e diversidades provocadas pelo mundo digital, é evidente que as transformações não se restringiram apenas ao comportamento diante das telas, tendo reverberado também em suas ações no âmbito social, familiar, escolar, comunitário e cognitivo. Sabendo de tal condição, é possível identificar alguns aspectos que

interferiram e interferem no desenvolvimento da visão de mundo que os *Zappiens* carregam, a exemplo da transicionalidade acelerada da informação e do mundo das imagens a que são cotidianamente submetidos.

A velocidade da informação reconfigurou inúmeros setores da rotina das pessoas, quer na área da comunicação, da concepção de tempo ou do consumo da imagem. Os impactos ocasionados em decorrência disso aconteceram de forma progressiva, acompanhando o seu dissipar entre os meios de propagação da mídia e da cultura visual, que, dessa forma, também normalizaram o bombardeamento quantitativo da informação (textual, visual e audiovisual) na vida dos indivíduos. De tal modo, os olhos e a mente se condicionaram a aludida prática de consumo de informação, desenvolvendo uma capacidade de percepção e captação de dados muito mais ágil e dinâmica, embora, em contrapartida, tenha agravado a dificuldade desses jovens de se distanciar do hábito de consumo.

A ampliação das plataformas e interfaces de disponibilização da informação desencadeou o avanço de sua produção e propagação, o que, conseqüentemente, repercutiu na facilidade para acessá-las. Tal transformação teve bastante impacto na acessibilidade do conhecimento, a qual não apenas passou a estar a um toque de distância, como também disponível de diferentes maneiras. O crescimento das plataformas e interfaces acabou possibilitando o desenvolvimento de variadas ferramentas de busca e pesquisa, permitindo que um mesmo tipo de conteúdo possa ser encontrado em diferentes formatos – áudio, texto, vídeo, gravações antigas, *reviews etc.*

Dentre as questões atreladas à difusão exacerbada da informação, destacam-se os critérios para a sua elaboração, os quais, muitas vezes, optam por priorizar uma produção quantitativa e rápida, podendo às vezes desconsiderar a qualidade e até mesmo a veracidade do que é apresentado. Por essa razão, apesar da informação estar sempre à disposição nos meios tecnológicos, mantém-se difícil selecionar o que de fato é verídico ou suficientemente embasado para utilizar como ferramenta de aprendizagem. Simultaneamente à possibilidade de maior acesso à informação, criaram-se critérios para o consumo e o uso desse conteúdo, que demandam a formação da capacidade crítica e reflexiva no momento de seleção e de análise dos resultados encontrados nas mídias digitais.

Os adolescentes da geração Z, cotidianamente, são expostos a uma avalanche de conteúdos variados provenientes dos artefatos digitais e da conexão, que

desnorteiam e fragmentam “[...] sem que tenham tempo para refletir, analisar ou fazer algum tipo de crítica sobre elas”. Evidencia-se aqui um estado de “hipervisualização do cotidiano”, que se instalou na infância, na adolescência e na vida adulta. Esse contato com a excessiva quantidade de informação reflete no comportamento dos *Zappiens*, podendo ocasionar passividade, agressividade, dependência, euforia, obsessão e compulsão (MARTINS, 2010, p. 21).

Apesar de tais reflexos, a velocidade da informação também pode reverberar positivamente no desenvolvimento cognitivo da geração Z, a exemplo da agilidade para lidar com a simultaneidade proveniente das plataformas digitais e na capacidade de leitura dinâmica, utilizada como um filtro diante de tantos títulos e imagens apresentadas. Com esse contato, os *Zappiens* passam por um processo quase de adaptação natural, obtendo facilidade para distinguir fontes e até mesmo algumas habilidades quanto à memória. No entanto, a intensidade com a qual esse processo impacta o desenvolvimento da sua visão de mundo pode não ser tão positiva para a formação de juízo individual e coletivo. Portanto, é importante o estímulo e a atenção dos arte/educadores quanto à reflexão crítica da informação que se consome e da formação em torno desse objetivo.

Devido a forma veloz como se absorve o conteúdo visual, textual, sonoro e audiovisual disponibilizados nos atuais aparatos de mídia, as pessoas podem intuitivamente se limitar a manter um “nível ingênuo ou principiante de compreensão” sobre o que veem (FRANZ, 2008). Esse aspecto pode influenciar negativamente a vida pessoal e escolar, gerando concepções e discursos do senso comum, sem muito embasamento ou crítica sobre o que se fala.

Não apenas a geração Z, como a sociedade que a rodeia, se situa nesse meio muito influenciada pelo choque diário com a cultura visual presente nas redes sociais, na publicidade, nos portais de notícias e no meio artístico. Estar sempre absorvendo um alto fluxo de informações, sobretudo de forma passiva, pode interferir nos critérios de julgamento dos indivíduos, principalmente na adolescência, momento em que são ainda mais sugestionados por esse tipo de mecanismo, tanto pela afinidade com as plataformas quanto por estarem em uma fase de experimentação e formação de identidade.

A condição da falta de senso crítico pode desencadear na formação de um público facilmente influenciável e manipulável. Também impulsiona a propagação de discursos de ódio e de exclusão. O que pode ser observado em situações envolvendo

peças influentes, seja nas redes sociais ou fora delas, é que ainda que seus discursos carreguem um caráter negativo, conseguem ser bem articulados e ganhar a simpatia do público, que, por sua vez, apoia cegamente e compartilha desse discurso/imagem. Evidencia-se, assim, como “[...] na sociedade em que vivemos, imagens hegemônicas não apenas influenciam poderosamente, mas, muitas vezes, determinam o que vemos e até mesmo como vemos” (MARTINS, 2010, p. 25).

A partir dos níveis de compreensão trabalhados por Teresinha Franz, é possível estabelecer um diálogo com o processo de compreensão que ocorre durante o contato com a cultura visual. Franz dividiu os níveis de compreensão em quatro estágios, sendo eles: ingênuo, principiante, aprendiz e especialista. O leitor de imagens do nível ingênuo se mantém em ideias mais intuitivas, descartando a necessidade de conhecimentos mais específicos, e desenvolve a leitura de forma acrítica. O principiante, por sua vez, mescla o intuitivo com fragmentos disciplinares, na tentativa de estabelecer relações, e se apoia demasiadamente nas fontes de informações. Já o leitor que se encontra no estágio de aprendiz estabelece uma rede de ideias prévias e começa a compreender o que está implícito de forma autocrítica, contudo ainda sem expressar uma posição individual. Por fim, o especialista tem grande domínio sobre o contexto, foge do senso comum, compreende para além do disciplinar e conversa entre múltiplas interpretações, emitindo juízos próprios, com demonstração da consciência crítica, sensibilidade, autonomia e estilo pessoal (FRANZ, 2008).

Entendendo as condições de uma compreensão crítica efetiva, demarca-se o papel do professor na formação dos estudantes que se encontram no fluxo de informação discutido até então. Nesse momento, sua contribuição se estabelece desde a seleção dos temas abordados na sala de aula à mediação de discussões e conteúdos propostos, os quais visam possibilitar uma mudança positiva em sua capacidade reflexiva. A mediação, assim, ocorre num viés impulsionador, com o propósito de estimular a ação crítica, a fim de que os estudantes possam formar sua capacidade autônoma de ler imagens, e, sucessivamente, mudarem seu “nível de compreensão”.

Em meio a tanto material de consumo, encontra-se o objeto de arte, o qual transita por todos esses espaços e formatos, podendo se aproximar dos *Zappiens* com facilidade, embora possa passar despercebido. Os meios digitais colaboram para o acesso e a ampliação do repertório artístico, pois a velocidade e a facilidade

contribuem para um consumo desenfreado de múltiplos arquivos e oportunizam um espaço de compartilhamento e consumo de obras, em uma rede aberta de livre acesso.

A arte contemporânea incorpora, assim como crítica, vários aspectos da atualidade. Dessa forma, as práticas artísticas vêm se transformando, migrando dos circuitos aos quais a arte era direcionada, passando a se democratizar por intermédio da propagação na mídia, na rua e nas redes sociais, e se fazendo mais presente no raio de busca dos *Zappiens*. Mesmo que o gosto pessoal desses indivíduos destoe dos conteúdos artísticos, tal contato pode acontecer de forma aleatória em um trajeto ou através dos algoritmos presentes nos fóruns que utilizam.

Ainda que objetos de arte e da cultura visual alcancem os adolescentes, cabe refletir sobre a relação afetiva estabelecida: como tal encontro se desdobra? Nesse momento, interessam as possibilidades que essas interações podem oferecer quando trazidas para dentro da sala de aula. Acerca do tema, Franz (2008, p. 6) evidencia a “[...] importância em iniciar os estudantes com obras de artes do seu próprio entorno cultural para depois levá-los a compreender obras de culturas distantes”, podendo não só abordar análise de obras de arte, como também de produtos da cultura visual que os rodeiam e possuem potencial formador.

A problemática em torno da falta de ação crítica perante o consumo da informação já não era completamente difundida antes mesmo da revolução tecnológica que vivenciamos. Contudo, pode-se dizer que o processo de formação era diferente, visto que os meios de busca restritos faziam com que fosse mais fácil encontrar um material, institucionalmente, aceito em locais como bibliotecas das escolas e universidades ou da própria cidade, se diferenciando apenas a datação e o posicionamento político e ético do conteúdo.

No mundo digital, todavia, por intermédio da ampliação das fontes, as chances de se perder em meio ao conteúdo são potencializadas. Torna-se mais difícil se orientar em meio a tanta informação, que, além de se atualizar instantaneamente, multiplica-se em um piscar de olhos.

Em todo lugar temos informações que devem ser processadas, sejam elas textuais, visuais e/ou sonoras; contudo, pelo excesso de informações, não criamos uma conexão com aquele dado, não passamos por uma experiência e nem damos sentido por termos aquela informação conosco. (SOUZA, 2019, p. 17)

O impacto desse acontecimento atinge intensamente os *Zappiens*, uma vez que a avalanche de informações os atravessa desde muito cedo, pois está na gênese do comportamento da internet. A relação dessa geração com a experiência mudou e tudo se torna datado com maior facilidade, além de não lhes ser permitido assimilar o que foi passado. Esse hábito de consumo remodela o comportamento e cria uma necessidade de atualização contínua para se manter bem-informado e entretido, no entanto, cabe questionar: o que de fato é usufruído durante esse processo?

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. (LARROSA, 2002, p. 22)

Enquanto a realidade dos adolescentes lhes apresenta diversas possibilidades e está em constante atualização, a escola se mantém distanciada da experiência que os jovens estão habituados. O ensino, em sua maioria, prossegue desenvolvendo a mesma fórmula e grade de conteúdo, refletindo até em sua estrutura física e modo de organização. Porém, diferentemente do mundo digital, o espaço da escola tem um maior potencial para praticar e estabelecer a relação com a informação discutida por Larrosa, em que se abre espaço para a experiência acontecer.

A escola não se mantém fadada a se remodelar a partir dos exatos parâmetros estabelecidos pelas experiências proporcionadas fora dela, pois se torna evidente que essa também tem falhas e poderia até potencializar algumas das problemáticas já discutidas, não havendo tanto desenvolvimento no processo de aprendizagem. No entanto, faz-se necessário estabelecer diálogos com tais mudanças para que se desenvolva uma prática de ensino mais atrativa e compatível com a realidade atual e as possibilidades de futuro apresentadas ao *Zappiens*.

O fato de a tecnologia possibilitar um vasto acesso a diferentes níveis de informação influencia positivamente em ações como pesquisas, estudos, entretenimento ou se manter informado sobre as notícias. As possibilidades de busca também se ampliam, podendo até modificar o olhar sobre como os momentos de estudos e lazer acontecem, sem que exista, necessariamente, a separação de ambos por um horário estipulado. Essa nova relação com as interfaces e os espaços podem favorecer a desconstrução sobre a forma como a educação ocorre, potencializando o

uso das possibilidades no momento de aprendizagem, o que, conseqüentemente, reflete no consumo da informação e no seu uso durante o percurso de aprendizagem.

É evidente que a maneira como a informação se apresenta, propiciando um contato com tudo de forma variada, estabelece um risco à capacidade de concentração, mas, em contraponto, instaura-se uma nova relação com a assimilação dinâmica dos conteúdos, assim como se modifica o fluxo da aprendizagem. O professor costumava ser o meio central de acesso às matérias, instituindo uma relação passiva do estudante com o conhecimento. Através da disponibilização dos conteúdos e do acesso facilitado a muitas fontes, o professor assume um papel de mediador e o estudante adquire protagonismo em relação ao seu processo de aprendizagem, desenvolvendo em uma postura mais ativa e autônoma. O ensino organizado de forma menos linear e o professor se tornando o mediador das discussões resulta em um processo de educação mais crítico e menos passivo.

Considerando que os *Zappiens* lidam com o intercalar de ações simultâneas desde muito cedo, tal comportamento se incorporou à sua vivência cotidiana, podendo, assim, trabalhar melhor de forma menos linear e formando ideias em rede (ROSSI, 2015). O conjunto de características presentes nesses adolescentes, ainda que distintas das esperadas em um ensino tradicional, se destaca positivamente no desenvolvimento de metodologias, como a pedagogia de projetos.

Toda a exposição provocada pelo avanço da velocidade da informação modificou a maneira como os *Zappiens* se relacionam com os objetos tecnológicos e com o mundo ao seu redor. Esse fator também contribuiu para a construção de características comportamentais comuns a essa geração, sendo algumas destacadas por Veen e Vrakking (2006), como o fato de serem mais colaborativos, ativos, com respostas mais imediatas e afinidade com a tecnologia, ainda que não se mantenha um uso frequente ou profissional das ferramentas e dos aparelhos.

A educação tradicional, comumente, vem sendo considerada como uma ação que se desenvolve totalmente condicionada, em que se depende de um local, horário e maneira específica e apropriada para acontecer. Quando o estudante se desloca desse conjunto de fatores, intensifica-se a dificuldade de se concentrar na atividade escolar e desenvolver uma aprendizagem efetiva. Se a educação fosse vista de uma forma diferente, em que o ensino pudesse acontecer e se difundir por diferentes espaços e interfaces, poderia ampliar seu espaço, assim como o horário e o tempo estipulados como escolar.

Assim, apesar da exposição exagerada à informação ter influenciado no desenvolvimento da geração Z e estimulado diversos hábitos nocivos, também se fomentou reflexos pertinentes, que os ajudam, desde cedo, a lidar com um mundo que utiliza das tecnologias e seus avanços para realizar até as ações mais simples. Isso se deve, principalmente, ao fato de os *Zappiens* terem sido introduzidos a esses aparatos desde muito jovens, tornando-se uma ação quase que intuitiva. Sendo essa ideia também explorada por Veen e Vrakking (2006, p. 36) quando comentam da facilidade de aprendizagem, ainda que sozinhos, através da brincadeira. “Para o *Homo Zappiens*, a aprendizagem começa com uma brincadeira e se trata de uma brincadeira exploratória por meio dos jogos de computador” (2006, p. 36), bem como, devido ao contexto ao qual foi inserido, “[...] aprende muito rapidamente a descobrir o que fazer” (2006, p. 38).

As observações feitas pelos pesquisadores evidenciam, igualmente, a relação que a geração Z desenvolveu com os jogos e a sua facilidade para aprender o ritmo e as técnicas que envolvem a ludicidade como elemento. Tal afinidade impulsiona os *Zappiens* a se interessarem por metodologias que se assemelham a dos jogos e que envolvem uma ação que responda a desafios, desencadeada pelas escolhas tomadas no processo e relacionadas à exploração.

A maneira como essa geração lida com situações comuns também se altera, devido ao modo como sua funcionalidade atua. Como a informação que a rodeia se tornou mais veloz, se organizando e disseminando em rede, seu raciocínio, idem. Sendo assim destacado por Veen e Vrakking (2006, p. 31-32):

A diferença entre o Homo zappiens e você é que você funciona linearmente, lendo primeiro as instruções - usando papel - e depois começa a jogar, descobrindo as coisas por conta própria quando há problemas. **O homo zappiens não usa a linearidade**, ele primeiro começa a jogar e, depois, caso encontre problemas liga para um amigo, busca informação na internet ou enviar uma mensagem para um fórum. (grifos da autora)

Esse elemento oferece um protagonismo nas ações do *Zappiens* para solucionar problemas e desenvolver a produção de esquemas de jogos e de conhecimentos não curriculares. Sendo, assim, muito comum o surgimento de comunidades em plataformas como o Discord – aplicativo de mensagens instantâneas e distribuição digital –, para o desenvolvimento de jogos *role-playing game* (RPG), em que os jogadores representam um personagem dentro de uma narrativa engajada e costurada por um mestre. Os jogos citados fazem uso de

assuntos tanto históricos quanto fictícios, além de exigir do jogador muita responsabilidade e conhecimento sobre o tema em questão, tal qual do mestre, que também precisa estar informado de todas as pautas da narrativa e da vida dos personagens.

Dessa forma, a maior difusão da informação textual e imagética modificou a estrutura de recebimento e produção da informação, reconfigurando, nesse processo, os papéis de quem produz, quem consome e quem media o conhecimento. Os *Zappiens*, portanto, se encontram como “consumidores e produtores”³ dentro dos meios e plataformas.

I.3 Zappiens como produtores e consumidores da cultura visual

Para além do consumo intenso da cultura visual, a geração Z também colabora de forma assídua na produção e manutenção do fluxo de informações, as quais são disseminadas por várias plataformas, como as redes sociais *Whatsapp*, *Instagram*, *Twitter* e *Facebook*, em que são disponibilizadas ferramentas básicas de edição e compartilhamento de mídia visual e audiovisual; o *Youtube*, que se identifica mais como uma rede de compartilhamento e interação por comentário; e o *Tiktok*, o qual se mantém nos limites entre o social e o compartilhamento. Desenvolve-se, assim, a criação de conteúdo, tanto no intuito de criar um diário cotidiano quanto com a intenção de alcançar um público.

A produção e o consumo acontecem quase que simultaneamente, de tal modo que o mesmo público que opina sobre o conteúdo, também produz, às vezes, apenas editando o original e o adequando ao seu gosto. Considerando-se que as plataformas citadas têm muita influência na cultura visual atual, as preferências dessa geração acabam ampliando o seu alcance, interferindo nos espaços além desse circuito, a exemplo da produção musical, cinematográfica e de propaganda e publicidade.

Os conteúdos que recebem mais destaque dentre tais produções acabam carregando algumas características comuns, dentre elas, a simplificação dos assuntos, muitas vezes oferecidos em formato de tópicos e dicas, como “10 passos

³ Fator elaborado por Tim O'Reilly (2005), apresentado por Ananda Carvalho (2014, p. 137).

para produzir um retrato realista”; a preferência por produções curtas e rápidas, em que toda a ideia é desenvolvida em poucos minutos, nos moldes dos vídeos curtos presentes nos *Reels* do *Instagram* e no “Para você” do *TikTok*; e arquivos que abusam do uso das ferramentas de edição, como contraste e saturação, e do uso de músicas que dialoguem com a ideia central do vídeo.

A produção não se restringe a conteúdos de lazer e comédia, é possível encontrar nessas plataformas tópicos profissionais, materiais de ensino, divulgação etc. Assim, parâmetros instantâneos e sintetizados também são encontrados fora dos referidos espaços. Um exemplo nesse momento de pandemia é o compartilhamento de notícias sobre vacinação e restrições em sites públicos, no formato de vídeos com músicas que estão viralizando, ou ainda fazendo o uso de imagens de memes e de frases icônicas. Tal estratégia não apenas gera mais interação com o público (e por sua vez mais compartilhamento), como também alcança um consumidor mais jovem.

O hábito de consumir, majoritariamente, uma cultura visual acelerada e levada ao seu limite de edição também modifica o olhar e as sensações sinestésicas fornecidas pelas experiências, dentro e fora das plataformas. Atualmente, é fácil encontrar a versão editada de uma música fazendo mais sucesso que a original, ainda que, muitas vezes, a canção só esteja com a velocidade alterada ou com um recorte muito reduzido do seu tempo de duração. Assim também sendo recorrente ao meio artístico, em que obras de destaque da história da arte passam, primeiramente, a ser reconhecidas como memes ou efeitos do *Instagram* e, secundamente, como uma obra de arte em si.

Em detrimento dessa estética que se estabelece, o interesse das novas gerações caminha para o esgotamento, seja na procura de espaços espetacularizados, seja na busca por experiências nostálgicas. Dessa forma, os espaços artísticos formais e as produções cinematográficas passam a ser influenciadas por tais demandas. Nesse sentido, encontram-se em evidência produções artísticas, que, muitas vezes aderem a estética da espetacularização, oferecendo mecanismos de interatividade e participação entre obra e público, além de filmes com cenas de ação constantes, muito efeito visual, vários clímaxes e reviravoltas, o que acaba parecendo mais interessantes aos olhos dos visitantes e público em geral.

Observando a visualidade dos adolescentes, é importante pensar como ela é abordada fora do seu circuito social e, principalmente, como adentra os espaços

escolares. Todavia, comumente, o único momento que se abre para esses assuntos é o intervalo ou dentro de um projeto/trabalho escolar, momento em que os estudantes têm mais liberdade para inserir suas ideias exteriores ao contexto da sala de aula. Tais características acabam sendo refletidas em sua produção escrita e na crítica realizada apenas de forma indireta.

Tendo em mente a abordagem da visualidade na aprendizagem, a arte contemporânea possibilita, em metodologia e temáticas, inserir essa ideia em meio ao planejamento pedagógico e no desenvolvimento de projetos, visto que parte das produções artísticas contemporâneas, sua materialidade, crítica, difusão, entre outras características, mantêm relação com o cotidiano e o momento em que está inserida. Desse modo, a cultura visual dos adolescentes pode enriquecer o ensino no espaço escolar, assim como estabelecer inúmeros diálogos entre o que permeia o seu dia a dia e o que é proposto dentro das produções artísticas contemporâneas.

A nova geração melhor se adapta aos diálogos que fogem da condição tradicional e conteudista de transmissão do conhecimento, em que o professor é detentor do saber e, linearmente, ensina o aluno, que é tratado como uma folha em branco. Nos espaços não escolares, os estudantes já se destoam de tal paradigma, adquirindo autonomia na criação e fruição de conteúdos, o que, conseqüentemente, interfere na articulação de ideias e desenvolvimento de habilidades. Adentrando na sala de aula, esse reflexo pode ser exercido de forma positiva, possibilitando a prática de autonomia do estudante e o desenvolvimento da manutenção da metodologia.

A partir da reestruturação das gerações, desconstroem-se as formas lineares de ensino, sendo revisto o lugar do professor e do aluno no processo de aprendizagem. Assim, pode ser observado em propostas mais atuais de ensino, como a pedagogia de projetos, o educando se mantendo mais participativo desde o planejamento até aos direcionamentos que cada temática possa adentrar. O educador também reconsidera suas abordagens, incluindo o contexto socioeconômico e cultural dos alunos no material a ser trabalhado, possibilitando a eles maior protagonismo dentro do seu processo de formação, além de uma relação mais simbólica com o que é ensinado, já que o caráter obrigatório e autoritário começa a se romper.

Na escola, simples mecanismos, a exemplo do uso do celular, podem possibilitar que os alunos se expressem de forma mais voluntária e se aproximem da arte e de seu cotidiano. Ainda que o acesso a essa tecnologia não seja democratizado

e sua utilização seja, por vezes, vista de forma negativa dentro da escola, devido, principalmente, à falta de controle que se pode ter sob esse aparato, defende-se que o celular pode ser utilizado de forma pedagógica, como parte das dinâmicas construídas entre docente e discentes.

Essa ferramenta não apenas colabora para a criação de um diálogo entre o que é acessado, periodicamente, pelos estudantes e a prática desenvolvida na escola, como também facilita o incentivo ao ato de pesquisar em tarefas que fogem do formato projeto e lição de casa. Nesse momento, o professor pode apresentar novos portais de acesso à arte e à informação ou utilizar as plataformas *online* de acervo para estimular uma produção intencional por parte dos alunos, bem como um olhar mais crítico sobre a sua produção.

A ideia de se trabalhar com o celular não é que ele substitua os saberes do professor. Mas que o professor passe a ser um mediador entre o aluno e os conhecimentos que o mesmo irá apresentar. Além de pensar em ferramentas que possibilitem encontrar fontes para além do que já é apresentado, trazendo seus interesses para a sala de aula e pensando na aprendizagem em uma perspectiva de investigação que não se encerre no espaço escolar. (SOUZA, 2019, p. 51-52)

Ainda que se reconheça a presença de produções artísticas em espaços digitais, o acesso a elas se mantém recluso a um público específico, seja pela maioria não saber como acessá-las, seja por não serem motivadas para tanto. Nesse momento, o professor se destaca como um mediador do olhar, quer no intuito de desconstruí-lo ou orientá-lo, por intermédio da apresentação de plataformas, aplicativos e proposições de discussões, quer auxiliando em relação às fontes e aos conteúdos assimilados, ampliando-se o repertório dos estudantes e proporcionando espaço para que a experiência seja refletida e direcionada de várias formas.

A realocação da experiência exterior à escola para dentro dos estabelecimentos de ensino permite que os alunos adquiram uma visão sobre os conteúdos e sobre o que lhes é apresentado, sendo assim possível trabalhar as suas motivações e perspectivas em um contexto não mais estranho a eles. As diretrizes deixam de ser direcionadas aos estudantes e passam a ser a partir deles e de seus repertórios, evidenciando-se uma abordagem mais propícia às particularidades encontradas dentro de cada escola, pátio e sala de aula, conectando-se com uma perspectiva contemporânea de educação.

2. Educação e arte contemporânea em diálogo

Ao dissertar sobre os diálogos e questionamentos presentes entre o ensino da arte, as novas gerações e a produção artística contemporânea, pontuam-se algumas identificações e perspectivas de encontro, dentre elas destaca-se a proposição de uma metodologia de ensino mais próxima das características dos educandos – que respondem diretamente ao tempo que vivem –, assim como a democratização e a difusão dessas orientações para os educadores, sugerindo que tais pedagogias se façam mais presentes no processo de aprendizagem no ensino da arte.

No decorrer do corrente capítulo serão discutidas algumas vertentes educacionais existentes no ensino da arte atualmente, identificando-se os diferentes aspectos de perspectivas pedagógicas do histórico da disciplina que continuam reverberando nas escolhas e posturas educacionais dentro de sala de aula. A partir de tais pontuações, se propõe o desenvolvimento de orientações da pedagogia de projetos. Igualmente, busca-se ressaltar a importância da abordagem e do aprofundamento da arte contemporânea em meio a esse processo, seja no desenvolvimento na prática ou na pesquisa em arte.

Sob o entendimento de que repensar as perspectivas metodológicas e os conteúdos utilizados no ensino da arte acarreta reflexos positivos na compreensão do campo, objetiva-se sinalizar um processo de aprendizagem que dialogue com esse panorama e com as transformações que ocorreram no mundo à parte dos limites da escola. Tal perspectiva se apoia em alguns fatores no ensino: a presença de uma postura dialógica, a revisão das imagens utilizadas na sala de aula e o uso da pluralidade da produção artística contemporânea (em discurso e materialidade). Reforça-se também o processo de aprendizagem no ensino da arte em que o aluno se desloca para um lugar de maior autonomia, conversando com o campo da arte e assim com propostas educativas já praticadas.

2.1 Transitando entre o sistema da arte e a sala de aula

Adentrando nos espaços de aprendizagem, é possível identificar reverberações dos processos de mudança provocados com a era da informação, visto que as perspectivas de ensino estão em processo de transformação e experimentação, a fim de desenvolver uma nova prática de ensino mais plural e horizontal, que constitua uma outra relação com os educandos e com a aprendizagem, aqui, especificamente, e em relação ao campo das artes visuais. Essas práticas vêm sendo desenvolvidas ao longo das últimas décadas, deixando de serem mais globais e tecnicistas e passando a considerar em suas abordagens as particularidades socioculturais de cada grupo de alunos e contextos escolares, diferentemente dos parâmetros moldados anteriormente e ofertados até então.

As práticas dentro da sala de aula perpassaram vários caminhos, o que se evidencia pelos rastros deixados no meio escolar e no senso comum do que seria arte e suas possíveis potencialidades. O ensino da arte já foi visto como apenas uma prática de desenho, cujo objetivo da aprendizagem era um produto de mercado e sua prática se estabelecia através da força autoritária do professor e da postura passiva do aluno. Também já foi identificado como uma produção meramente expressiva, sem a necessidade de uma postura crítica, conceitual e social (MARTINS, 2020), seguindo-se um trajeto histórico de outras perspectivas e metodologias similares.

Parte das características dessas vertentes mantinha a tradicional visão de que a arte era uma disciplina secundária de ensino e que sua aprendizagem deveria acontecer em um formato modelado pelo padrão das demais matérias escolares, adotando uma metodologia unidirecional, onde o conteúdo era o foco central, sendo, por vezes, tomado como incontestável, e objetivando a preparação para o mercado do trabalho. Tais atributos reverberam em uma prática mecanizada, cujo escopo era a eficiência em aplicar diferentes técnicas, distante de uma ação de cunho reflexivo, crítico ou expressivo.

Todavia, surgiram atuações que buscavam uma aprendizagem diferente, em que pontuações encontradas em perspectivas de ensino atuais já eram defendidas. Por exemplo, a escola Crítico-social, a qual apresentava metas de cunho crítico, com uma prática pedagógica mais próxima da realidade dos alunos, propondo-se uma aprendizagem centrada no desenvolvimento reflexivo dos estudantes. Também em diálogo com esse pensamento, surgiu a escola Libertadora, na defesa de uma educação de qualidade e democrática, tomando o conhecimento prévio como um

ponto de partida para o desenvolvimento de estudantes e professores, conjuntamente.

Apesar do posicionamento em prol de uma educação que dialoga com o público presente na sala de aula e se associa com a produção cultural e social de seu entorno não ser novidade, características do percurso histórico tradicional ainda ecoam na escola contemporânea. Com isso, continua-se presenciando uma prática fundamentada em atividades de cópias, desenho livre, colagem de recortes, entre outras, que, por vezes, falham em provocar qualquer estímulo crítico e reflexivo nos estudantes. Assim como constatado por Fernando Hernández (1998, p. 25).

Durante muito tempo, acreditava-se que, para aprender, fosse indispensável fazê-lo por intermédio de uma estratégia de repetição do aluno e do professor. [...] A finalidade desse processo era a memorização do que o docente ditava, escrevia no quadro negro ou do que estava contido nos livros-texto.

Em relação ao ensino da arte, esse mecanismo de cópia se realizava pela recriação de obras de “grandes artistas”, pressupondo uma habilidade de imitação dos estudantes e negligenciando uma outra criação, que pudesse propor repensar as imagens em diálogo com seu tempo, seu contexto ou sua identidade. Para além da problemática do refazer acrítico ou da reinterpretação dos trabalhos da história da arte, a cópia de modelos por repetição acontecia de maneira precária, dada as impossibilidades de tradução das condições de criação dos artistas no âmbito escolar.

Com o tempo, como pontuado anteriormente, o mundo exterior à escola se transformou de forma intensa, modificando-se o sistema de comunicação, sociabilização e aprendizagem, os quais hoje podem ser encontrados nos mais variados formatos. Em contraste, percebe-se que a escola, tal como o ensino da arte, permanece atada a um modelo educacional que não dialoga diretamente com as expectativas de quem frequenta os espaços de educação, desenvolvendo-se, assim, um ensino potencialmente pouco conectado com os estudantes, que já não veem o conhecimento atrelado ao que é passado dentro da sala de aula (ROCHA, 2018).

Dentre os déficits que ainda se manifestam no espaço escolar, está “[...] o descompasso entre o que se apresenta como arte nas escolas e o que se produz como arte atualmente” (MENEZES, 2007, p. 1003). A produção artística contemporânea se mantém distante dos alunos, sendo-lhes apresentado um repertório preso no passado e que não necessariamente se aproxima de suas percepções. Conseqüentemente, os estudantes se deparam com um conjunto de

técnicas, suportes e narrativas que não se associam com o que já lhe foi introduzido, ocorrendo, no máximo, um sutil encontro interdisciplinar, em que a matéria de história da arte pode se conectar aos conteúdos de história ou de português.

A partir das constatações realizadas no capítulo anterior sobre as novas gerações e suas manifestações, notabiliza-se que os educandos podem desenvolver um bom diálogo com as perspectivas e a produção contemporânea, tendo em vista que, assim como os *Zappiens*, a arte contemporânea surgiu e se desenvolveu nesse meio impactado por muitas mudanças, fazendo uso desse fator em suas narrativas visuais e conceituais. De tal forma, sua produção usa de seu entorno, desde a escolha do material à forma como poderá se propagar ou explorar novas referências, podendo o artista, para tanto, vagar pelos espaços físicos ou utilizar de plataformas e comunidades artísticas como *Pinterest*, *Instagram*, *Behance* ou *DeviantArt*.

A produção artística contemporânea, por intermédio da pluralidade de recursos, possibilita uma relação mais democrática com o objeto de arte, proporcionando que o ensino seja desenvolvido com maior identificação e afinidade. Trabalhar essa possibilidade torna o conteúdo e o objeto abordado mais dialogável, fugindo da prática tradicional, que utiliza da tela, pedra, bronze e outros materiais inacessíveis à maioria das salas de aulas, adotando recursos potencialmente encontrados no cotidiano e contexto das escolas. Dessa maneira, as obras de arte deixam de ser um objeto distante, pois passa a existir uma conexão mais direta entre os materiais utilizados, e podem ser, teoricamente, investigadas, bem como mais facilmente (re)produzidas e recriadas dentro da sala de aula.

A possibilidade de a produção contemporânea estar mais vinculada ao conceito que ao material em si constitui um novo diálogo com os alunos, saindo da comum reação “incrível, mas eu nunca poderia fazer isso”, para uma possível referência para a criação de um objeto de arte. A partir disso, a ideia de repertório se transforma, a estética deixa de ser o único atributo de importância e novas características a substituem, como o discurso por trás daquele objeto ou seu processo de produção. Tal mudança pode desconstruir a visão de que arte necessita de materiais inacessíveis e espaços elaborados para que exista, aproximando-se da realidade escolar.

Produções como as de Rick Rodrigues, um dos artistas que colaborou com o projeto-oficina da presente pesquisa, transitam por uma variedade de meios, técnicas e materiais, a exemplo de gravuras, bordados, desenhos, instalações, objetos de

madeira e de papel. Em termos conceituais, o artista, por meio de suas séries e pesquisas, “[...] explora o espaço da intimidade, do devaneio, da imensidão e da sensibilidade compreendidos através da fenomenologia poética da casa, da morada como proteção e espaço de habitação”⁴. Por intermédio dos seus trabalhos, é possível apresentar aos estudantes a pluralidade de recursos que a produção na arte contemporânea dispõe, assim como aproximá-los de uma poética que se diferencia dos recursos e linguagens tradicionais comumente trabalhados na sala de aula (escultura, pintura e desenho).



Fig. 1 - Rick Rodrigues - Sem título, 2015. Lenço, desenho e bordado. 28cm x 29cm

Para além dos suportes, os temas também se tornam mais abrangentes e próximos do público e de perspectivas críticas, além de se distanciar da arte puramente estética, estando presentes nas produções contemporâneas vertentes políticas, éticas, sexuais, de gênero, entre outras. Pode-se afirmar que a arte contemporânea propicia um espaço para a abordagem de importantes conteúdos e tópicos que podem ser mais bem trabalhados desde o início da educação básica, visto que faz parte do processo de aprendizagem a orientação sobre questões que interferem no senso coletivo e individual, sendo o estudante apresentado às diversidades e singularidades presentes na sociedade.

⁴ Recorte do texto biográfico de Rick Rodrigues, disponível em: <https://www.rickrodrigues.com/cvbio>. Acesso em: 29 abr. 2022.

O objeto de arte contemporânea pode incorporar em sua narrativa a participação e a autonomia do sujeito perante uma experiência sensível. Tal aspecto retira o sujeito do papel único de observador e o coloca em um lugar de *participação ativa*.

Se de um lado temos os produtores da arte, artistas, que incorporam seus públicos, espectadores, fruidores, participantes na elaboração e realização das suas obras, de outro lado, no campo da arte/educação, fomenta-se cada vez mais uma construção dialógica do conhecimento pelo aluno e pelo professor, levando-nos, assim, a trabalhar com questões relacionadas à interatividade, incompletude e diálogo permanente. (ROCHA, 2018, p. 2219)

A arte contemporânea dialoga com as possibilidades presentes na forma de aprendizagem das novas gerações, nas quais os estudantes têm mais afinidade para lidar e se manterem ativos em atividades participativas e colaborativas. Dessa forma, para além de preencher uma lacuna quanto ao conteúdo apresentado na escola, a produção contemporânea amplia as perspectivas metodológicas desenvolvidas com os educandos, de modo que melhor se associe às suas convicções e especificidades, desenvolvidas na escrita anterior.

Ainda na discussão sobre as possibilidades presentes na perspectiva contemporânea, observa-se que, por mais que o ensino esteja buscando se transformar, as escolas se mantêm em confronto com o mundo artístico, sem, por vezes, saber ao certo como abordá-lo e lidar com seus encaminhamentos. Assim, acabam precisando rever suas metodologias, ocasionalmente, ultrapassadas ou repletas de conteúdos simplificados, bem como repensar as relações entre alunos e professores, para que a aprendizagem se desenvolva de forma mais cooperativa e não mais se estabeleça uma convivência autoritária e impositiva no local de ensino (ROCHA, 2018).

O envolvimento da arte contemporânea com a sala de aula parece não ser um problema ou dificuldade para os estudantes das novas gerações, pois a sua prática possibilita trabalhar aspectos do seu interesse e importantes para o seu meio. Ademais, tal perspectiva possibilita desenvolver atividades mais interativas, que dispõem de mais autonomia dos estudantes, e uma participação efetiva na criação de projetos de estudo e de produção, transformando a relação do ensino com os educandos. No entanto, para o professor, essa ação requer mais que afinidade, uma preparação, principalmente, se considerado que a maior parte do corpo docente das escolas é constituído por professores que não tiveram esse recorte da história da arte

contemplado em sua formação, onde aspectos da arte moderna se manifestavam de forma mais intensa e conclusiva da linearidade teórica do campo.

Em vista dessa problemática, Isabela Vieira Martins realizou uma pesquisa (2020) com os docentes da Rede Municipal de Ensino Fundamental de Vitória, no Espírito Santo, e verificou alguns aspectos que dificultam a abordagem de artistas e produções contemporâneas, dentre eles, o déficit encontrado na formação dos próprios professores, “[...] uma vez que 16 dos 27 entrevistados afirmam que aprenderam arte contemporânea durante sua formação no curso de ensino superior” (MARTINS, 2020, p. 59).

Outro aspecto dificultador para a relação dos docentes com a produção contemporânea diz respeito ao seu processo formativo. Isso porque, assim como o raciocínio dos *Zappiens*, a arte contemporânea se institui e se desenvolve de forma menos metódica que a tradicional, o que, de certa forma, gera um estranhamento por parte dos professores, os quais, por sua vez, apoiam-se na justificativa de não entenderem as manifestações artísticas da contemporaneidade, mantendo-as, por isso, fora de seus planejamentos. “Excluindo-se das aulas de arte essa produção, intensifica-se o abismo entre a arte da atualidade e o público” (MENEZES, 2007, p. 1004).

Contudo, Marina Menezes também argumenta sobre como estranhar pode desencadear uma postura de questionamento e investigação, com desdobramentos positivos responsáveis por aproximar os conteúdos das práticas escolares tanto aos educadores quanto aos educandos, impulsionando-os a ampliar seus horizontes artísticos e culturais através do ato de pesquisa. Além disso, a mudança de postura possibilita aos professores que se coloquem em um novo lugar, onde a discussão de um assunto será enriquecedora para ambos os lados, e não apenas uma ação diretiva do docente para o discente.

Sob esse entendimento, a produção de arte contemporânea pode adentrar espaços que são ainda pouco explorados na dinâmica escolar, oportunizando o uso da curiosidade dos alunos e professores em torno de artefatos culturais que potencializam a aprendizagem crítica e contextualizada com o mundo em que vivem. Importante demarcar que não há nesta pesquisa a sugestão de abandonar as práticas já presentes no ensino, o que seria inviável, mas sim enriquecer o processo de aprendizagem já vigente.

2.2 Reflexos da arte contemporânea que atravessam a educação

A arte contemporânea reúne várias características, técnicas e expressões que seguem uma perspectiva de pesquisa e produção artística mais reflexiva, tendendo-se a valorizar mais o processo artístico, o conceito, a ideia e as possibilidades do que o objeto final. A partir disso, abre-se espaço para a diversidade, seja na técnica, na poética, na estética, ou na interpretação, incorporando-se também outras linguagens como: *happening*, apropriação, intermídia, multimeios, dança, fotografia, performance, instalação e videoarte.

Outro aspecto que se destaca é a influência dos avanços tecnológicos nas produções artísticas, que, inicialmente, se restringiam a meios de registro, mas que, depois, passaram a ser o suporte direto do objeto de arte, explorando-se as inúmeras possibilidades que tais aparatos podem disponibilizar. Desse modo, não se limita apenas aos suportes comuns ao circuito artístico, sendo possível criar também com uma câmera profissional de ponta ou até com um celular de 8 megapixels, onde a resolução da imagem não é tão alta, obtendo-se menor nitidez.

Desenvolver a arte contemporânea na sala de aula, portanto, propicia um uso ampliado dos recursos ao seu redor, rompendo-se com a ideia de que o uso convencional e adequado dos suportes é o que cria a obra de arte. Assim, é apresentada ao aluno a ideia de que é possível produzir através de variados suportes e materiais, ainda que nem tudo precise ser arte, tal como é proposto ao professor uma diferente forma de utilizar os conteúdos e materiais ao seu dispor. A respeito, Menezes (2007, p. 1004) situa:

Trabalhando com a pluralidade e com a experimentação, a arte contemporânea é um convite para os alunos explorarem novas formas de produção, reflexão e significação; para ampliarem seus conhecimentos sobre a arte, desenvolverem novas posturas e relacionamentos com ela e refletirem sobre a cultura contemporânea na qual, tanto eles como a arte, estão inseridos. Para os professores, pensar sobre a arte contemporânea em sala de aula pode ser uma possibilidade de rever posturas, valores e conceitos na busca de uma prática que articule sentido e aprofundamento.

Para além de adentrar novas possibilidades, a produção artística contemporânea detém da liberdade de transitar entre diferentes períodos, dialogando, ou não, com diferentes movimentos artísticos, ainda que anteriores aos pensamentos pós-modernos, permitindo que diferentes momentos da história da arte sejam

encontrados em uma mesma produção. Esse aspecto pode facilitar o entendimento das diferentes vertentes artísticas presentes no campo da arte, visto que, dessa forma, os estudantes poderão criar um paralelo entre o que se vivencia atualmente e o que foi produzido anteriormente.

As obras da arte contemporânea, muitas vezes, “[...] questionam e ressignificam imagens de outros períodos”, transpondo trajetórias de diferentes vertentes e adotando um “[...] pensamento crítico em relação a produções que massificam referências de outros momentos da história da arte que são repetidos e adotados como micronarrativas para a arte/educação [...]” (ROCHA, 2021, p. 5-6). Logo, possibilita-se trabalhar a não linearidade e a formulação de posicionamentos críticos, transformando e enriquecendo a produção e os repertórios a partir de um referencial teórico e visual.

Repensar a forma de apresentar a história da arte pode ressignificar a relação dos alunos com o estudo e a pesquisa no campo, já que o modelo de aprendizagem da história em geral, implicitamente, carrega um discurso de que essas produções seguem um caráter evolutivo, seja na hipervalorização do passado artístico eurocêntrico – o qual é expressivamente mais trabalhado –, ou na narrativa linear proposta no plano de ensino para apresentar os períodos artísticos.

Ainda que essa discussão já seja desenvolvida na escola e nos espaços expositivos fora dela, ainda persiste a ideia de que a arte erudita convencional seja superior à produção contemporânea ou à produção tida como popular. Muitas vezes, tal visão é reforçada pelo próprio espaço escolar e pela proposição dos arte/educadores, que são, parcialmente, responsáveis por ampliar o repertório imagético dos alunos e seu parecer estético sob os objetos de arte.

À vista disso, visa-se a revisão do acervo imagético apresentado aos discentes, assim como a forma que esse contato ocorre. Não apenas se faz necessário “[...] uma transformação nos processos educativos para conseguir que a produção artística contemporânea seja incluída como tópico dentro do ensino da arte” (ROCHA, 2018, p. 2213), como também desenvolvida uma abordagem diferente do uso das imagens e dos objetos artísticos, sendo, nesse momento, propostas discussões para que a reflexão seja feita, compartilhada, questionada e repensada.

A imagem, como já discutido, ocupa um papel central na vida das pessoas atualmente, sendo também importante a sua presença no processo de aprendizagem. No entanto, o professor, quando desloca a imagem/objeto para dentro da sala de aula,

precisa considerar os desdobramentos que a sua escolha acarretará. Tal efeito é investigado por João Paulo Baliscai (2021) em sua pesquisa sobre pedagogias culturais, a partir da análise dos desdobramentos que objetos culturais (brinquedos, publicidade, cinema etc.) provocam para além do entretenimento. Por intermédio de seus trabalhos, evidencia-se que a apresentação de artefatos generificados normalizam e ensinam padrões estéticos que designam uma mulher e um homem, diferentemente, enraizando, de tal maneira, padrões de gênero desde a infância do indivíduo.

Os questionamentos precisam ser estimulados no próprio exercício da aprendizagem, sendo tal processo responsável por apresentar as possibilidades de outras narrativas. Utilizar a arte contemporânea como fundamento possibilita não apenas a revisão das referências do espaço escolar, através da pluralidade presente em seus conceitos, como também estimula o olhar crítico dos estudantes sobre os recortes que lhes são apresentados todos os dias, quer na história da arte ou em discursos da cultura visual, ambos possivelmente influentes e enraizados, praticando-se a ideia de que toda realidade responde a uma interpretação.

Dentro do estudo da história da arte, a seleção dos mesmos recortes reforça um ciclo de repetição de conteúdos, diversas vezes vinculados à cultura eurocêntrica ou norte-americana de figuras masculinas, brancas e heterossexuais, o que, conseqüentemente, provoca o apagamento das produções que se encontram fora desse contexto (ROCHA, 2018). A abordagem da produção cultural e artística de mulheres, indígenas, negros e latinos no processo de aprendizagem auxilia para que se desconstrua tal cenário, por intermédio de perspectivas decoloniais.

O pensamento decolonial, para além de discutir a revisão do repertório cultural e artístico, promove a desconstrução de um ideal estabelecido e nutrido durante muito tempo. Dessa forma, impulsiona-se a “[...] realização da independência e da autonomia [...] daqueles que foram colonizadas/os” (KILOMBA, 2019, p. 224) e, por vezes, mantidos à margem da pesquisa, do acesso e da produção artística. Sob esse entendimento, assinala-se a importância de as aludidas ideias adentrarem aos espaços educativos a fim de ressignificarem os símbolos e as narrativas ainda trabalhados no ensino.

Considerando o impacto das imagens e de sua assimilação, é relevante se atentar a forma como tal contato pode ser mediado desde o momento da escolha do objeto apresentado. A pluralidade e não linearidade presentes na arte contemporânea

possibilitam inúmeros desdobramentos no espaço de aprendizagem. Considerá-la como conteúdo já propicia uma transformação nos parâmetros da arte/educação, bem como promove o desenvolvimento de suas perspectivas na metodologia e no plano de ensino, o que pode os aproximar ainda mais da aprendizagem, formulando-se uma nova ideia de espaço escolar. Sendo assim salientado por Rocha (2021, p. 2):

[...] o que se sugere é a **reconfiguração das práticas do ensino da arte** de modo a associar as perspectivas contemporâneas às relações estabelecidas entre educadores, estudantes e objeto de estudo. O que se propõe não é a elaboração de uma nova metodologia de ensino, mas o **destaque de características e posicionamentos teóricos que ressignifiquem as práticas**. (grifos da autora)

Em diálogo com tal perspectiva, viabiliza-se desenvolver um ensino que esteja mais próximo das expectativas dos alunos, tanto no viés de se aproximar dos assuntos e conteúdos já presentes no seu cotidiano quanto por considerar suas particularidades e escolhas no momento da elaboração de projetos e atividades. Esse posicionamento oferece protagonismo aos educandos, que, por muito tempo, foram vistos como meros receptores das ideias que as escolas visavam transmitir.

Ao adquirir protagonismo e autonomia em seu processo de aprendizagem, os estudantes possibilitam que o ensino seja mais afetivo e, por sua vez, efetivo, visto que não mais lhe serão apresentados conteúdos e trabalhos selecionados e elaborados apenas por terceiros. Retira-se do processo de aprendizagem o caráter autoritário e unidirecional que ainda se encontra presente na educação. Para além de um sujeito autônomo, os educandos têm a possibilidade de melhor desenvolver o caráter crítico e investigativo, opinando na escolha dos tópicos que lhes serão expostos. A prática, portanto, se descentraliza da relação professor-aluno, e é repensada para o estudante e no objeto de conhecimento (ROCHA, 2021).

Por intermédio dessa descentralização do poder dentro da educação, abrem-se lacunas para ressignificar os métodos avaliativos, que também precisam ser repensados para dialogar com as ideias propostas até então. A disciplina de arte já foi avaliada de diferentes formas, através de provas padrões e atividades livres, nas quais os objetivos costumam se perder, resumindo-se a apenas um mecanismo de controle que segregava os alunos entre os considerados bons ou incapazes. Esse fator também colabora para a desmotivação no processo de aprendizagem, porque mesmo que a prática seja processual e dialógica, no fim será uma prova que definirá o resultado, o que, conseqüentemente, reflete no medo dos fins avaliativos.

Dito isso, propõe-se uma avaliação em arte, desenvolvida de modo diagnóstico, que possa conduzir os alunos a aprimorar seus processos e resultados a partir do que dispõe. A propósito, Lucia Gouvêa Pimentel (2009, p. 72) pontua:

Na visão formativa, a avaliação é uma ação coletiva, de concepção investigativa e reflexiva. Serve como diagnóstico da situação e professor@ e alun@ cooperativamente buscam a compreensão dos fatos e eventos, não a memorização de nomes e operações. Seu objetivo é fazer uma ação educacional que abrange a aprendizagem e outras dimensões da personalidade (formação integral).

Ocorrendo a partir desse viés, a avaliação viabiliza que a aprendizagem de um conteúdo possa ser mais bem aproveitada, podendo o estudante usufruir e se concentrar em todo o processo, e não apenas na avaliação final. O exercício de avaliar se torna contínuo, e a reflexividade e a crítica são colocadas em questão, “[...] propondo que os sujeitos repensem as escolhas, identifiquem as lacunas e reconheçam as potencialidades dos seus percursos e da ação coletiva” (ROCHA, 2021, p. 7).

Ressignificar a educação através de diferentes perspectivas de ensino, em que os papéis assumidos pelos alunos e professores são repensados, proporciona o desenvolvimento de um processo de aprendizagem mais próximo dos anseios dos estudantes, assim como das expectativas de futuro propostas pelas transformações que vêm acontecendo no mundo, a fim de que o processo de formação básica do aluno aconteça de forma mais complexa e crítica.

2.3 Pedagogia de projetos, as novas gerações e a arte contemporânea

Em diálogo com as propostas encontradas nas perspectivas contemporâneas, a pedagogia de projetos de trabalho propõe a ressignificação dos espaços de aprendizagem, repensando a forma como a educação se organiza e desenvolve. Diferenciando-se do ensino tradicional, que foca em um futuro ainda incerto, e se aproximando das propostas aqui discutidas, visa-se uma formação dos sujeitos por intermédio da mistura da teoria e da prática.

Assim, identificam-se pontos de contato entre essa metodologia e o objeto central da presente pesquisa, uma vez que a pedagogia de projetos, assim como a arte contemporânea, engloba o processo e a experiência em sua prática, implicando

em mudanças na organização curricular e na relação do aluno e do professor com o conteúdo trabalhado. A partir da descentralização do processo de ensino do conteúdo, o percurso de aprendizagem se modifica, de forma que o discente tenha mais autonomia na relação com o conhecimento e a proposição se descentralize das mãos do docente, o qual passa a atuar como mediador. Tal pedagogia se desenvolve em um viés mais reflexivo e crítico, contextualizando-se a partir das condições de vida da comunidade ou do grupo e considerando-se os aspectos sócio-políticos e culturais.

Dentre as ideias expostas por Hernández (1998) na pedagogia de projetos de trabalho, é discutida a “educação para compreensão”. Esse modelo critica a organização do currículo em séries e a divisão das áreas de conhecimento em unidades, sob a justificativa de que tal arranjo dispõe o ensino de maneira fragmentada e repetitiva. Dessa forma, o modelo para compreensão usufrui das intersecções existentes entre os assuntos, constituindo-se a partir de dois eixos: a suposição de como os alunos aprendem e a conexão do conhecimento e da experiência passados na escola com aquelas vividas fora dela.

Uma das propostas da ideia de transgressão na educação seria “[...] romper com a classe e a organização da escola por grupos de nível ou de idade, com o professor como única fonte para ampliar o horizonte de conhecimento” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 31). Nessa perspectiva, discute-se a transdisciplinaridade na organização pedagógica, incrementando-se o pensamento colaborativo na prática de ensino e intentando uma aprendizagem mais significativa à vida dos alunos.

O pensamento transdisciplinar considera que, no mundo em que vivemos, os assuntos e as problemáticas não surgem dentro de apenas uma área de conhecimento específica, pelo contrário, utiliza-se de seus encontros para elaborar uma diferente forma de ensino, em que é possível dar espaço para que ocorram discussões coletivas e enriquecedoras dentro de um currículo integrado. Além disso, favorece o tempo destinado à aprendizagem, afinal, não se faz mais necessário passar um mesmo conhecimento em diferentes disciplinas, de forma subdividida.

Mais que a possibilidade de encontros interdisciplinares, a transdisciplinaridade permite que os assuntos possam ser tratados a partir de símbolos e conhecimentos presentes na vida dos educandos, já que o diálogo transdisciplinar ultrapassa os limites do espaço escolar, vinculando o objeto à realidade cotidiana dos alunos. Tal relação pode ser muito positiva para a compreensão dos conteúdos, pois o objeto de estudo não estará tão distante,

facilitando a constituição de diálogos entre o que é habitual e o considerado estranho. Ademais, estimula-se a desconstrução dos parâmetros do que é definido como objeto do campo da arte, salientando-se que “[...] o ensino da arte não pode se ocupar somente dos produtos visuais catalogados como artísticos, mas tem que abarcar tudo aquilo que esteja relacionado com a produção de significado através da linguagem visual” (ROCHA, 2021, p. 10).

Seguindo a “caracterização de um projeto de trabalho” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 81), seu desenvolvimento passa por algumas fases: definição de um tema ou problemática – que inicia um processo de pesquisa –, planejamento, formulação de questionamentos, execução e a recapitulação/avaliação dos resultados. Dentro de cada etapa, o estudante tem o importante papel de cooperar com o todo para que o projeto se desenvolva coletivamente, desde à problematização, definição de estratégias e síntese. Já o professor precisa se atentar ao momento de se manifestar a fim de não se colocar como um especialista, de modo que as ações sejam mediadas e não direcionadas ao que espera receber.

O projeto se assemelha ao desenvolvimento de uma pesquisa, comumente se iniciando através do direcionamento de um tema, proposto pelo aluno, professor ou até por uma discussão. Em seguida, desencadeia novos questionamentos no decorrer da resolução dos primeiros problemas propostos. Referente a essa questão, a reflexão sobre a produção contemporânea entra como um possível propulsor de discussões e de temas para a formulação de um projeto, considerando-se as propostas e narrativas presentes nas obras dos artistas.

Dentro da proposição de um processo investigativo, faz-se necessária a busca por diferentes fontes e uma orientação em meio a tantas informações, que, para os *Zappiens*, pode não ser visto como um processo exaustivo, mas sim como uma oportunidade de utilizar mecanismos comuns ao seu cotidiano. Assim, reforça-se um fator identificado nessa análise, qual seja, a inerente relação das novas gerações com a tecnologia se torna uma ferramenta potencializadora para a pesquisa por meio da facilitação do navegar em busca de informações. Diante dessa relação de não estranhamento, estimula-se o uso dos meios tecnológicos, tão habitual aos alunos, na realização da pesquisa.

Atentando-se às problemáticas da geração Z em lidar com as transformações na comunicação e a excessiva quantidade de informação, são ressaltadas por Henry (1994, p. 49, apud Hernández, 1998, p. 73) algumas capacidades que a pedagogia

de projetos pode contribuir, entre elas: “a autodireção”, que “favorece as iniciativas para levar adiante”, seja em ações individuais ou colaborativas; “a inventiva”, que se desenvolve mediante o uso criativo das opções, métodos, recursos e explicações; a capacidade de formular e resolver problemas diagnósticos e o desenvolvimento de estratégias analíticas e avaliativas; “a tomada de decisões” em meio ao processo de definir o que será mais relevante incluir no projeto; e a comunicação interpessoal, desenvolvida diante do momento de compartilhamento e de análise de opções, “tornando responsável por elas, mediante a escrita ou outras formas de representação”.

Dessa forma, evidencia-se que, através dessas perspectivas, é possível trabalhar e estimular a atitude reflexiva, crítica e diagnóstica, muito prezada no decorrer da escrita deste trabalho. Também é possível usufruir de características comumente presentes nas novas gerações, como o intenso uso da tecnologia, que pode ser um forte aliado na pesquisa; a atitude colaborativa e imediata, favorável na fase de desenvolvimento do projeto; e a proposta de revisão dos processos educativos.

Apropriando-se de uma característica de identificação, desenvolvidas diante das formas de comunicação às quais foram inseridas, as novas gerações podem trabalhar com as tarefas cooperativas, bem salientadas na pedagogia de projetos. Durante o desenvolvimento de questionamento e compartilhamento de pontos de vista, pode-se possuir uma atitude responsável e autônoma, cativando a prática de saber se posicionar a favor ou contra os fatores expostos.

Em face da oportunidade de os estudantes obterem uma atitude mais proativa dentro da realização das atividades, estimula-se também que eles tenham maior participação dentro do planejamento pedagógico e curricular. Logo, possibilita-se que suas convicções se tornem mais relevantes no seu processo de formação, sendo esse um dos caminhos ora pontuados para que as práticas educativas melhor se relacionem com as expectativas e as necessidades dos estudantes e da comunidade escolar.

Em uma visão diferente sobre a educação em arte, docentes e discentes ocupam um papel mais ativo e transformador na aprendizagem, podendo melhor usufruir de encaminhamentos dentro do ramo da pesquisa e da investigação. Dessa forma, por meio de uma perspectiva de ensino mais horizontalizada e dialógica, em que a linearidade de propor, realizar e avaliar é repensada, desenvolve-se uma

prática livre para reorganizar tais orientações e propor novas etapas a partir de uma ação mediadora, não impositiva.

A ocupação do espaço escolar pelas novas gerações supõe a reconfiguração da educação, o que dialoga com as proposições da pedagogia de projetos. Do mesmo modo, as transformações na produção e no fluxo de arte contemporânea demandam que o ensino repense o tipo e a forma de arte que adentra a escola, não apenas desconstruindo alguns parâmetros apresentados, como enriquecendo esse repertório com objetos da cultura visual que permeiam o contexto sociocultural dos educandos.

Sob esse viés, é possível apresentar aos estudantes que a produção, o circuito e a pesquisa no campo da arte podem oferecer diversos encaminhamentos, dentro e fora da sala de aula, bem como na vida profissional. A ideia de repensar e transformar certos pontos do ensino da arte também envolve a ressignificação da definição do que é essa área de conhecimento e a apresentação das diferentes disciplinas que compõem todo o seu circuito, sendo essa visão a propulsora do projeto-oficina que será relatado e analisado no próximo capítulo.

3. “Experienciando processos expositivos”

Em meio ao processo de planejamento desta pesquisa, surgiu o desejo de incluir uma experiência de campo no contexto da sala de aula, visto que, durante o período de ensino remoto, não pude usufruir desse exercício em nenhum dos estágios obrigatórios supervisionados, os quais foram realizados no modelo *Earte*. Após tal proposta e uma argumentação sobre as possibilidades existentes na relação da geração Z com a arte contemporânea, o projeto se encaminhou para o desenvolvimento de uma oficina envolvendo o processo de criação de uma exposição, passando por exercícios de curadoria, mediação, produção, divulgação, registro e diálogo direto com produções contemporâneas.

Visualizou-se, assim, a possibilidade de materializar a relação entre a produção artística contemporânea e o contexto escolar, propondo o deslocamento dos artistas e suas obras até a escola para que os alunos pudessem dialogar com e sobre arte, a partir de um espaço comum, criando-se um momento de identificação e aproximação com a produção dos artistas. Do mesmo modo, salienta-se a importância de contextualizar tal recepção, inserindo os estudantes nos bastidores do sistema da arte, tanto a fim de conhecer como o significado das obras pode se construir apenas por si só quanto para apresentar o campo como uma possibilidade profissional.

Diferentemente da produção artística, majoritariamente, incluída nos materiais educativos e apresentada nos processos de aprendizagem realizados nas escolas, as produções artísticas contemporâneas podem ter menos apelo visual e estético, recorrendo em maior grau ao caráter conceitual e/ou crítico. O que poderia ser um critério para sua exclusão dos currículos, é, justamente, parte da justificativa para refletir sobre as motivações da proposta ora analisada, em que o objeto de arte pôde se tornar um problema de pesquisa, instigando outros desdobramentos e resultando em um projeto voltado ao contexto escolar de construção de um olhar para o próprio sistema da arte.

3.1 Conhecendo o espaço e o público

O projeto-oficina *Experimentando processos expositivos* foi realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Experimental de Vitória UFES, entre 26 de maio e 8 de julho de 2022. A Escola está situada no campus da Universidade Federal do Espírito Santo e foi escolhida como espaço de pesquisa pela possibilidade de contato com a Professora Julliana de Oliveira Amorim Gomes, que também integra o Grupo de Pesquisa Entre – Educação e arte contemporânea. Por indicação da educadora, a oficina foi realizada com alunos do 9º ano do Fundamental, visto que se encontram dentro do grupo investigado na pesquisa, a geração Z, permitindo, assim, que fosse possível relacionar as observações feitas no projeto com aquelas pontuadas dentro da investigação. A turma também foi indicada pela professora pelo seu perfil e pelas possibilidades de aprendizagem nessa última etapa do Ensino Fundamental.

A Escola recebe estudantes de toda a Grande Vitória e seu ingresso segue os critérios das demais escolas da Prefeitura Municipal. Em relação à estrutura física, as aulas de arte dispõem de uma sala ambiente: um espaço específico para realização das aulas da disciplina, com flexibilidade para organização de cadeiras e uso de materiais diversos. Os espaços externos à sala de Arte dispõem de quadra, pátio, refeitório e corredores, que comumente são explorados pela Professora. A Escola também conta com uma biblioteca, recentemente reformada, e um laboratório de informática, que, infelizmente, no momento de desenvolvimento da pesquisa, não contava com acesso à internet.

Anteriormente ao início do projeto, fui notificada pela Professora que a Escola estava passando por um intenso momento de readaptação. Os estudantes ainda estavam se habituando às aulas presenciais, após o longo período de ensino remoto e de retorno com grupos intercalados quinzenalmente, o que implicava em diversas dificuldades para focar a atenção, estabelecer relações interpessoais, entre outros. No entanto, acredito que a Escola estar passando por uma reelaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e de mudanças na gestão política do Município também complicaram tal processo de retorno, implicando em uma transição do sistema de avaliação.

O antigo PPP, formulado entre 2003 e 2005, apresentava uma proposta curricular de fundamentação sócio-filosófica e histórico-crítica, visando-se um processo de formação que estabelecesse diálogo com “[...] as experiências vividas pelos sujeitos, em diferentes espaços educativos (escola, família, grupos de

convivência) bem como na interação com o mundo e com outros sujeitos” (PPP, 2003-2005)⁵ e contribuisse com a formação global do educando. Aqui destaco alguns dos princípios incorporados nessa proposta pedagógica:

O aluno deve ser reconhecido como sujeito do processo ensino-aprendizagem e suas **experiências valorizadas nesse processo**. A ação pedagógica requer um desenvolvimento que **estimule o senso crítico e a participação do aluno na vida da Escola**. A **Escola deve ser espaço pedagógico-cultural**, em que o saber circule em via de mão dupla (aprender/ensinar). A **avaliação deve ocorrer como processo global e dinâmico**, em que toda a comunidade escolar esteja envolvida, na **busca do aprimoramento da ação educativa**. A **Escola deve se consolidar como espaço de troca de experiência**, diálogo, compromisso, responsabilidade e participação dos profissionais e aperfeiçoamento constante dos mesmos. (grifos da autora)

A proposta pedagógica anterior também se orientava pela Pedagogia de Projetos, a qual reforçava a ideia dos alunos como coautores de sua aprendizagem, sendo também considerado “como ele aprende e para que aprende” (PPP, 2005). Nessa ação metodológica, buscou-se a integração das diversas áreas do conhecimento através de um currículo que garantisse a participação do discente e a valorização de suas experiências, para que o ensino se desenvolvesse de forma mais envolvente para os educandos, a partir da vivência e experimentação em situações reais. Dessa forma, é possível destacar que o ambiente que os alunos estavam habituados se aproximava da proposta desenvolvida nesta pesquisa.

Em diálogo com a referida metodologia, o sistema de avaliação era desenvolvido no parâmetro qualitativo/descritivo por objetivos, não centrando-se no registro por notas numéricas. O processo avaliativo, portanto, se respaldava na verificação do rendimento quanto aos objetivos alcançados, usando-se nomenclaturas como: A (objetivo alcançado), AV (objetivo às vezes alcançado) e N (objetivo nunca alcançado). Todavia, após o retorno das aulas presenciais, além das restrições quanto à Covid-19, os alunos se depararam com uma nova metodologia avaliativa, que agora se desenvolve quantitativamente. Essa mudança refletiu na forma como os professores exercem a prática na EMEF UFES, bem como na maneira como os alunos se organizam na aprendizagem.

Devido ao PPP estar em processo de reelaboração e não existir um documento atualizado sobre o plano pedagógico da Escola, a contextualização da proposta

⁵ Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Experimental de Vitória” (UFES) - 2003-2005. Disponível em: <<http://projetoevufes.blogspot.com/>>. Acesso em: 5 jul. 2022.

curricular e da organização da instituição foi feita pela Pedagoga Juliana Yamaguti. Em uma reunião com Yamaguti, pontuou-se que as mudanças vêm acontecendo desde antes da pandemia e que a Escola ainda mantinha algumas perspectivas pedagógicas do planejamento anterior. Segundo a pedagoga, a mudança que mais refletiu no processo de aprendizagem dos alunos foi a implementação da avaliação quantitativa, uma vez que tal forma de avaliar se contrapõe à postura de aprendizagem desenvolvida pela Escola, na qual a verificação do rendimento se pautava no processo, e não na construção de um produto final. No entanto, infelizmente, tal mudança não pôde ser evitada, devido, principalmente, às demandas das Diretrizes do Município de Vitória e as alterações na BNCC (Base Nacional Comum Curricular); assim como a necessidade que vinha surgindo dos estudantes de um histórico de notas para apresentar em uma possível matrícula ou transferência.

A partir da conversa sobre o desenvolvimento do projeto com a turma do 9º ano, a Pedagoga observou que a proposta da oficina dialogava com as habilidades trabalhadas com os alunos nas práticas de projetos interdisciplinares e avaliações processuais, difundidas na prática da Escola antes da pandemia. Isso foi perceptível no decorrer do processo, quando se identificou que a turma parecia estar habituada a não vincular uma atividade à nota que poderia receber, assim como tinha uma relação diferenciada com o exercício da aprendizagem, o que pôde ser apontado como um fator positivo para a oficina.

A experiência do projeto iniciou-se com alguns encontros de mapeamento, em que foi possível observar a estrutura e a organização da escola e dos alunos, bem como a relação que estes estabeleciam com o ensino da arte e a Professora. A princípio, em conversas com Julliana, fui informada que a turma, objeto do presente estudo, tinha um perfil muito variado e que sua característica participativa implicava em interações agitadas e em uma atenção direcionada a tarefas mais práticas e menos teóricas. Tal indicativo foi importante para a produção de um plano de atividades inicial, no qual optou-se por uma apresentação que pudesse envolver mais os alunos.

Por intermédio do mapeamento e dos encontros com a Professora, verificou-se que a arte contemporânea já fazia parte do plano de ensino, tal qual o desenvolvimento de uma metodologia que se atentasse ao perfil da turma trabalhada. Ademais, a Arte/educadora também observou que os alunos trabalhavam de forma

similar com a antiga docente da disciplina de arte, estando habituados a atividades envolvendo a leitura de imagens e o processo de criação. Portanto, por mais que sua prática com os alunos também se orientasse pelo novo contexto da escola, a Professora tinha liberdade para desenvolver processos com arte e criar um ambiente consonante ao argumentado no segundo capítulo.

Ainda no primeiro dia de mapeamento, foi possível observar que a turma de 23 (vinte e três) alunos carregava uma pluralidade quanto aos anseios e traços de personalidade, havendo alguns que se interessavam mais pela proposta da oficina do que outros, por parecerem se sentir ainda receosos. No entanto, após um momento de diálogo, verificou-se que muitos dos discentes apresentavam um dos principais fatores aqui evidenciados: a postura crítica perante ao que lhes era apresentado, indicando uma potencialidade para trabalhar a atitude reflexiva, conectada à arte contemporânea.

Com a turma do 9º ano, a Professora costumava trabalhar o ensino da arte de forma motivadora, para que os educandos se mantivessem participativos e pudessem ter a experiência prática e contextual dos conteúdos apontados. A prática e a teoria não se restringiram a aulas separadas, tendo sido desenvolvidas em conjunto, algumas vezes, até fora do espaço da sala da disciplina. Desse modo, os alunos tiveram a oportunidade de experienciar as aulas de arte em espaços diferentes da sala de aula, bem como puderam visitar a Galeria de Arte e Pesquisa – GAP, ação recorrente na sua vivência, inclusive, pela docente anterior.

Durante o período de observação, testemunhou-se que sempre que possível os estudantes optaram por práticas pouco recorrentes, em especial duas atividades no mapeamento: o desenho de observação nos espaços próximos à escultura do Centro de Artes e a observação e a execução de desenhos de esboço perto da Lagoa da UFES. Os alunos e a Professora relataram que atividades do tipo aconteciam de forma periódica, não apenas para se trabalhar o desenho, como também outras práticas presentes no currículo.

Em contraste, também se identificaram alguns dos reflexos negativos das novas gerações mencionados anteriormente. Evidenciou-se que quando um material, como vídeo ou slide, era passado de forma contínua, sem abertura para que houvesse questionamento no decorrer da apresentação, os estudantes se dispersavam com muita facilidade, acarretando a dificuldade de propor uma discussão apenas após o

fim da atividade, visto que muitos não tinham compreendido o que havia sido apresentado.

Estimou-se, portanto, que a apresentação e o desenvolvimento do projeto poderiam ser mais bem compreendidos pela turma, além de se tornarem mais convidativos, se o conteúdo fosse trabalhado de forma que os alunos pudessem intervir e pontuar durante todo o processo. Assim, pondera-se a participação dos estudantes desde o momento de apresentação da proposta, por meio de indagações e intervenções, seguindo-se um viés investigativo, dialógico e colaborativo, sendo tais fatores carregados por todas as etapas do projeto-oficina.

3.2 O projeto do projeto

A concepção da pesquisa de campo deste trabalho se formulou a partir do anseio de não apenas adentrar os espaços educativos, como também de aproximar o desenvolvimento dela com minha experiência como integrante voluntária e bolsista PIBEX⁶, no Projeto de Extensão Processos de Criação em Curadoria. O estudo se validou do desejo de aproximar os espaços de ensino de formação básica do campo da arte, proporcionando encontros com as produções artísticas contemporâneas, os processos de organização de seu sistema e os artistas que a produzem, sendo esse contato direto uma tentativa de desconstruir o estigma de que a arte se mantém distante da educação, temporal ou geograficamente.

A oficina se dividiu em algumas etapas de pré-desenvolvimento. Primeiramente, foi formulado um projeto escrito a fim de que a proposição fosse apresentada à Professora, à Escola e aos artistas. Após a aprovação por parte da instituição de ensino e o deferimento de uma turma, iniciou-se o processo de contatar os artistas e reunir um acervo de obras que os estudantes pudessem manipular de acordo com suas escolhas dentro do processo de criação da exposição. Ao todo, a oficina contou com a colaboração de 09 (nove) artistas atuantes na Grande Vitória, sendo eles: Bárbara Bragato, Bianca Corona, Erika Mariano, Gabriela Moriondo, Geovanni Lima, Júlia Ramalho, Luciano Feijão, Renato Ren e Rick Rodrigues.

⁶ Programa Institucional de Bolsa de Extensão

O planejamento do projeto de oficina se pautou, principalmente, na intenção de proporcionar uma experiência, dentro do sistema da arte contemporânea, em diálogo com perspectivas pedagógicas dialógicas e processuais, que instigassem a ação crítica e investigativa dos estudantes. Nessa dimensão, o projeto também integrou os processos curatoriais e a prática de mediação. A partir disso, surgiu a ideia de desenvolver uma exposição, em conjunto com os alunos, desde o entendimento e a criação de um projeto, até a sua realização.

Dentre as referências conceituais para a formulação da oficina, demarca-se o material de pesquisa desenvolvido e disponibilizado pela Plataforma de Curadoria, parte do projeto em que atuo como bolsista. Quanto aos recursos utilizados, destaca-se o *Laboratório Criação de Exposição*, o qual propôs, durante quatro encontros, apresentar a trajetória da organização de uma mostra. Nesse laboratório ocorreram diálogos que esclareceram e exemplificaram como acontecem os processos artísticos, a produção, o catálogo, a educação, a curadoria, a expografia e o *design* no desenvolvimento de uma mostra. A partir desse material foi possível construir uma divisão das equipes e um planejamento flexível das práticas que aconteceriam no projeto-oficina.

No entanto, para além das características do planejamento metodológico, o diálogo com a curadoria apontou que os procedimentos curatoriais se aproximavam das narrativas e dos processos presentes na arte contemporânea. Sendo assim, foi possível incentivar os discentes a problematizar e refletir acerca dos recursos utilizados e sobre “a inserção da obra no espaço, a relação entre obra e espectador, a efemeridade da obra, a relação entre documento e processo de criação, a dissolução da autoria, [...] e a multiplicidade dos meios [...]” (CARVALHO, 2014, p. 9).

Visto que a oficina tinha o intuito de realizar uma exposição em colaboração com os estudantes em um espaço da escola, a atenção aos processos curatoriais proporcionou a contextualização sobre o desenvolvimento da mostra. Salienta-se a ideia de que a construção de significado da obra não parte apenas da narrativa do artista, mas também da forma como essa produção é desenvolvida a partir da proposta curatorial e das outras equipes envolvidas em uma exposição. Assim, no projeto-oficina foi difundindo esse circuito como um espaço colaborativo, em que, por vezes, o artista dialoga diretamente com o curador, o qual também depende da participação de vários profissionais e artifícios, dentre eles, a pesquisa (CARVALHO,

2014). No caso do projeto-oficina, tal diálogo entre artista-curador foi mediado pela figura da Professora da Escola e da minha atuação enquanto pesquisadora.

Partindo da ideia de que a produção de uma exposição é um processo que carrega a força de construir e transmitir um discurso, os alunos tiveram, no desenvolvimento de *A cor importa?*, a oportunidade de se comunicar através de suas proposições nas diferentes equipes de atuação. Outrossim, os diálogos que ocorreram entre as equipes no decorrer das ações da oficina, sobre essa rede de processos da curadoria, se desdobraram como potencializadores da ação reflexiva e problematizadora sugerida na pedagogia de projetos. A partir disso, os educandos puderam expressar suas dúvidas, colaborar com a busca de soluções e articular sua autonomia em meio às devolutivas e proposições, durante as experimentações, erros e acasos, o que dialoga, diretamente, com o ofício de diferentes sujeitos envolvidos no sistema da arte, tal como o curador:

Sob este ponto de vista, a ação curatorial está sempre em movimento e possibilita partilhar diferentes perspectivas de acordo com o momento e o espaço em que é realizada. Da mesma forma, é importante considerar os discursos de artista em conjunto com a prática curatorial [...] esse potencial comunicativo precisa ser pensado em continuidade com os processos de cada artista, mas também por uma dimensão cultural, social e política. (CARVALHO, 2014, p. 180)

As ações curatoriais dentro do corrente projeto pretendiam acontecer em conjunto com a investigação da arte contemporânea, enfatizando possíveis ideais de desconstrução e partilha entre ambas. Assim, a curadoria não se restringiria a atuação de uma equipe durante a realização, englobando uma ação desenvolvida em todo o projeto-oficina, tanto em relação ao direcionamento das minhas ações com os estudantes quanto dos estudantes colaborando para a ativação do público, através da sua proposta de exposição.

Partindo-se do pressuposto de que o projeto se baseava na ideia de que os discentes se deslocassem para um lugar de protagonismo, estimulando sua autonomia, meu posicionamento se orientou pelas ideias de mediação direcionadas aos espaços expositivos e à sala de aula. A proposta de mediação apresentada por Erick Orloski (2012, p. 354) dialoga exatamente com o processo, uma vez que “O trabalho de um educador/mediador, tanto na escola quanto num museu, busca – ou deveria buscar – estimular este processo ativo, consciente e dialogal em seus respectivos alunos/espectadores”.

Nesse sentido, a mediação pôde ser desenvolvida no decorrer do projeto integrada à tentativa de possibilitar e/ou provocar experiências estéticas, como também à prática dos alunos na ação realizada por eles no processo da exposição. Em conjunto com as perspectivas de projetos de trabalho, a minha presença e a da Professora da turma foram responsáveis por mediar, estimular, organizar e encaminhar as ações e ideias desenvolvidas e compartilhadas pelos estudantes. Eles não foram um público, apenas recebendo a experiência do projeto-oficina, mas sim colaboradores do processo de pesquisa e responsáveis pela produção da exposição, de forma autoral.

O exercício da exposição se guiou, previamente, pela importância de desenvolver uma relação com a arte contemporânea, assim como desencadear possíveis discussões críticas acerca da formação de um repertório artístico. Orientou-se também pelas perspectivas de projetos e processos que incorporam as bifurcações como um fator incentivador para a discussão e o desenvolvimento das problemáticas. Sobre o tema, Orloski (2012, p. 349) argumenta: “A ideia de manter a rota, mudando constantemente de direção, mas ainda assim conservando uma unidade de direção parece-me a descrição perfeita para a continuidade dinâmica necessária à qualidade reflexiva do pensamento”. Para além, recapitula-se as ideias de Martins (2010) e Franz (2008), que discorrem sobre a assimilação do intenso fluxo de informação e observam que a compreensão acaba, por vezes, estagnada em um nível ingênuo ou iniciante. Diante do processo vivido, reflito sobre a importância de trazer tal prática e conteúdo para a sala de aula, em uma perspectiva estimulante à ação crítica e reflexiva.

Ante todo o exposto, a proposta do projeto-oficina incorporou a necessidade de se concretizar um caminho diferente do contato indivíduo-arte, em que não se espera uma oportunidade externa ou o interesse dos docentes em irem até a produção artística e fomentarem seu repertório e senso crítico. Dessa forma, pela riqueza dos resultados observados e vivenciados, identifica-se a potência das obras e dos artistas adentrarem as escolas e as salas de aula e se apropriarem das oportunidades educativas presentes em suas obras, estabelecendo uma nova relação entre a arte contemporânea e seu possível público.

3.3 Bastidores de um projeto expositivo

Os encontros de oficina, que ocorreram após a etapa de mapeamento, desenvolveram-se combinando a apresentação teórica e a ação prática, em exceção ao primeiro encontro que se destinou à contextualização do projeto e à minha apresentação como artista e pesquisadora. A reflexão das experiências se baliza a partir de seis encontros, sendo um deles após a exposição, para que os alunos pudessem compartilhar seu parecer do trajeto da oficina e do dia do evento. Dessa forma, a presente avaliação tenta não se limitar ao meu ponto de vista sobre a trajetória do projeto, apropriando-se também da visão da professora, dos estudantes e dos visitantes da exposição.

No primeiro encontro, os alunos puderam me conhecer melhor, para além das poucas trocas de palavras que ocorreram durante o mapeamento. Para esse dia, foi preparado um portfólio com algumas das minhas produções, selecionadas já pensando em pontos de conexão para possíveis diálogos com a cultura visual do grupo. Um segundo material também foi produzido em formato de slides que, posteriormente, foram trazidos como recursos impressos, com algumas informações do projeto, a fim de orientar os discentes sobre a proposição e a divisão das equipes, assim como suas respectivas responsabilidades. Nesse momento, ocorreu a tentativa de uma troca de perguntas, com o objetivo de que os alunos pudessem identificar quais grupos poderiam melhor conversar com a sua intenção dentro da oficina.

Educativo:

Responsável por investigar e propor atividades educativas, diretamente relacionadas aos objetos artísticos e temáticas da exposição.

- Pesquisar formas para produzir o educativo;
- Definir qual será a proposta educativa e como vão dialogar com os públicos;
- Produzir o material educativo;
- Desenvolver ações com os visitantes no dia da exposição.



Fig. 2 - Material de apresentação do projeto



Documentação/ Registro:

Responsável por relatar e fotografar todo o processo da produção da exposição, desde o primeiro encontro até o dia da exposição.

- Produzir registros fotográficos de todos os encontros;
- Produzir relatórios escritos diários;

Fig. 3 - Material de apresentação do projeto

O encontro de apresentação se estruturou considerando o tempo de participação da turma, para que a conversa se desenvolvesse, assim, nos dois sentidos e eu pudesse me orientar sobre a visão dos participantes quanto ao projeto. No entanto, devido a alguns imprevistos, a introdução ao projeto ocorreu de forma mais corrida e resumida do que o esperado, implicando, infelizmente, em uma menor participação dos alunos. Considero que esse momento de fraco envolvimento também foi provocado pela complexidade de um primeiro contato com um tema distante daqueles conteúdos trabalhados usualmente no ensino fundamental. Ademais, ressaltamos que o material desenvolvido com os estudantes em uma aula foi a compilação de uma temática desenvolvida pelo laboratório da plataforma de curadoria em quatro encontros, de cerca de duas horas cada, o que demarcou a complexidade da compreensão por parte dos discentes.

Ainda considerando o contraste entre o planejado e o ocorrido, observei que alguns costumes acadêmicos permearam meu momento de atuação em sala de aula, como o uso de palavras fora do contexto dos alunos e falas mais aceleradas. Após obter o retorno da Professora quanto a essa situação, pude me atentar melhor a tais atitudes. Dessa forma, nos encontros posteriores, trabalhei com os estudantes utilizando materiais físicos, incluindo imagens das obras e textos que as contextualizam, além de pontuações dos exercícios a serem desenvolvidos. Os materiais serviram tanto como objeto de pesquisa para os estudantes se orientarem como para a recapitulação dos meus apontamentos.



Fig. 4 - Diário e material sendo manuseado pela equipe

Nesse começo de interação com os alunos, a apresentação do projeto trabalhou com o objetivo de estimular a curiosidade sobre o tema. Já esperando que o tempo não seria suficiente para a devolutiva em perguntas e respostas por parte dos discentes, tentei exemplificar cada função, as relacionando com um adjetivo. Por exemplo: “Alguns dos integrantes das equipes de Curadoria e de Mediação precisarão interagir com as pessoas na exposição, sendo uma tarefa legal para alguém mais extrovertido e que goste de falar”; “A equipe de registro vai conversar com todas as equipes e será responsável por fotografar e escrever sobre todo o processo. Alguém aqui se interessa por escrita e fotografia?”. Em meio a pequenas provocações, os estudantes puderam compreender melhor a função de cada equipe e o perfil de trabalho. Igualmente, alguns deles já identificarem um interesse dentro da oficina.

O mais complexo foi apresentar as ações que não pude exemplificar visualmente. Nesse momento, optei por perguntar quantos ali já tiveram a experiência de visitar uma exposição em uma das galerias da UFES ou fora do espaço universitário. De toda a turma, apenas quatro alunos haviam visitado um espaço fora da UFES e somente um tinha experienciado uma ação educativa na exposição. Ainda assim, através de exemplificações verbais, houve um empenho em contextualizar as funções das equipes.

O segundo dia de exercício da oficina – o qual considerei decisivo para que todo o projeto pudesse se encaminhar –, ocorreu de forma inesperadamente produtiva. Desde o encontro anterior, por instrução da Professora, a maioria dos alunos já haviam se dividido em grupos e preparado uma listagem. As equipes

optaram por se distribuir de maneira menos uniforme, mas, em contrapartida, grande parte dos participantes puderam escolher, com propriedade, suas ações no projeto. Após essa etapa, cada equipe recebeu um diário que continha a identificação, uma lista de objetivos a serem desenvolvidos para que a exposição acontecesse e algumas folhas para esboçar suas ideias e anotações. Os estudantes então se distribuíram pela sala de artes e pátio, organizando-se e definindo as ideias iniciais.

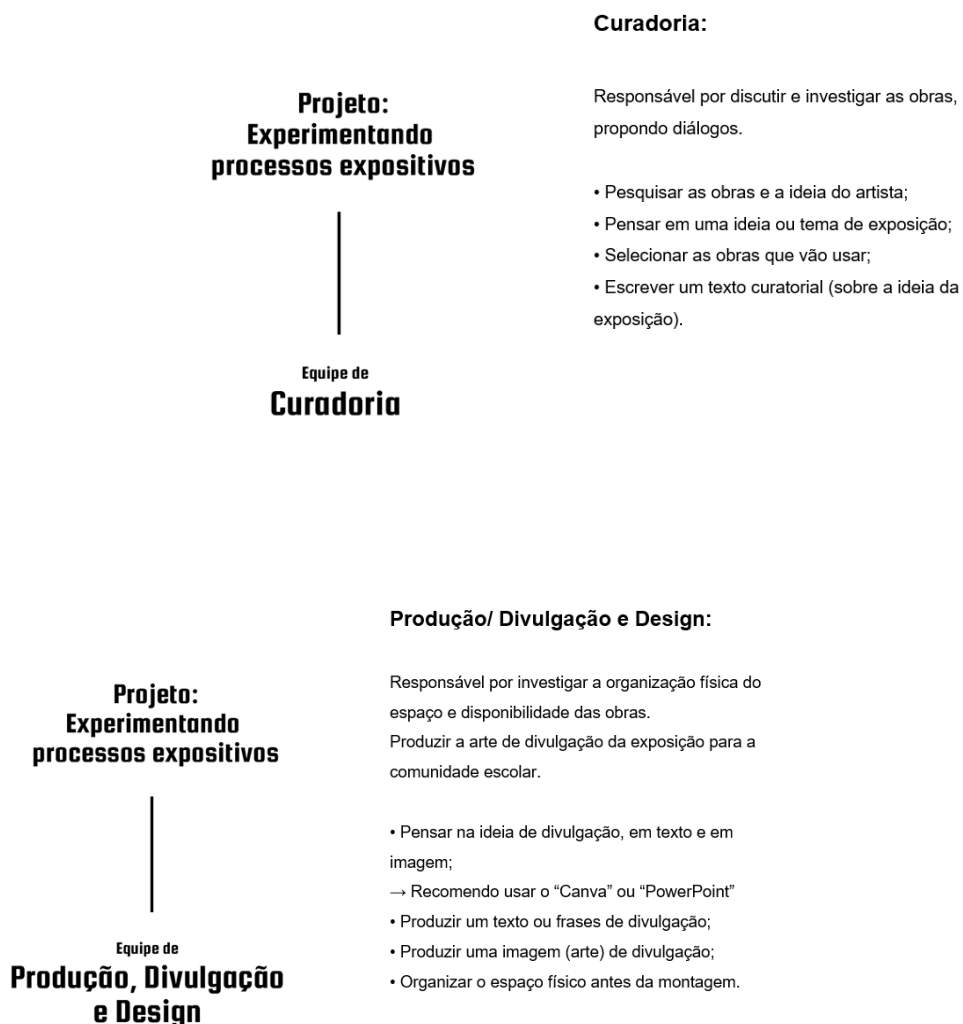


Fig. 5 e 6 - Capa e parte do conteúdo dos diários

A equipe de Curadoria, composta por seis integrantes, ficou, inicialmente, com a tarefa de investigar as obras e propor diálogos entre elas, sendo também sua responsabilidade pensar em uma ideia ou tema, selecionar as produções em meio ao acervo e escrever o texto curatorial. O grupo do Educativo e Mediação, formado por

cinco participantes, debruçou-se sobre a tarefa de definir uma proposta educativa a ser desenvolvida em meio à mediação com os visitantes no dia da exposição. Os quatro membros da Produção/Divulgação e *Design* ficaram com a tarefa de criar a arte da exposição, realizar a divulgação dentro da escola e auxiliar a expografia com a organização do espaço. A equipe de Expografia e Montagem, composta por cinco integrantes, exerceu a função de analisar o local e pensar nas possibilidades de organização dos objetos de arte, produzindo um projeto expográfico, bem como realizar a montagem e identificação das obras. Por fim, os participantes da equipe de Registro e Documentação, formada por quatro membros, foram designados a registrar todo o exercício da oficina, fotografando e escrevendo sobre o processo.

Durante esse encontro tivemos que dedicar uma maior atenção à equipe de Curadoria a fim de que uma primeira proposta curatorial e, por conseguinte, a seleção de obras pudesse ser realizada. Afinal, todos os outros grupos, para além da responsabilidade de investigar suas funções, precisavam de um tema curatorial para prosseguir. Os estudantes que integravam o grupo relataram que haviam entendido bem as funções e os procedimentos que deveriam ser realizados, mas estavam confusos sobre como iniciar a proposta curatorial.

Sendo tal reunião também o primeiro contato das equipes com as obras, foi notável que, além de analisarem as presentes atividades e as que se sucederiam, os discentes refletiram sobre os objetos de arte, produzindo suas primeiras leituras das imagens e dos textos que as acompanhava na ficha de obras. Porém, foi possível observar que eles ainda estavam muito apegados ao “o que essa obra quer dizer/ o que essa obra significa”, na tentativa de criar uma relação entre as produções do acervo. Nesse instante, achei necessário iniciar uma pequena discussão para mediar a relação com as obras em que os participantes não criaram um vínculo. Em seguida, sugeri que todos ficassem ao redor dos trabalhos que estavam expostas no centro da sala, para que pudéssemos conversar.



Fig. 7 - Acervo de obras do projeto expositivo

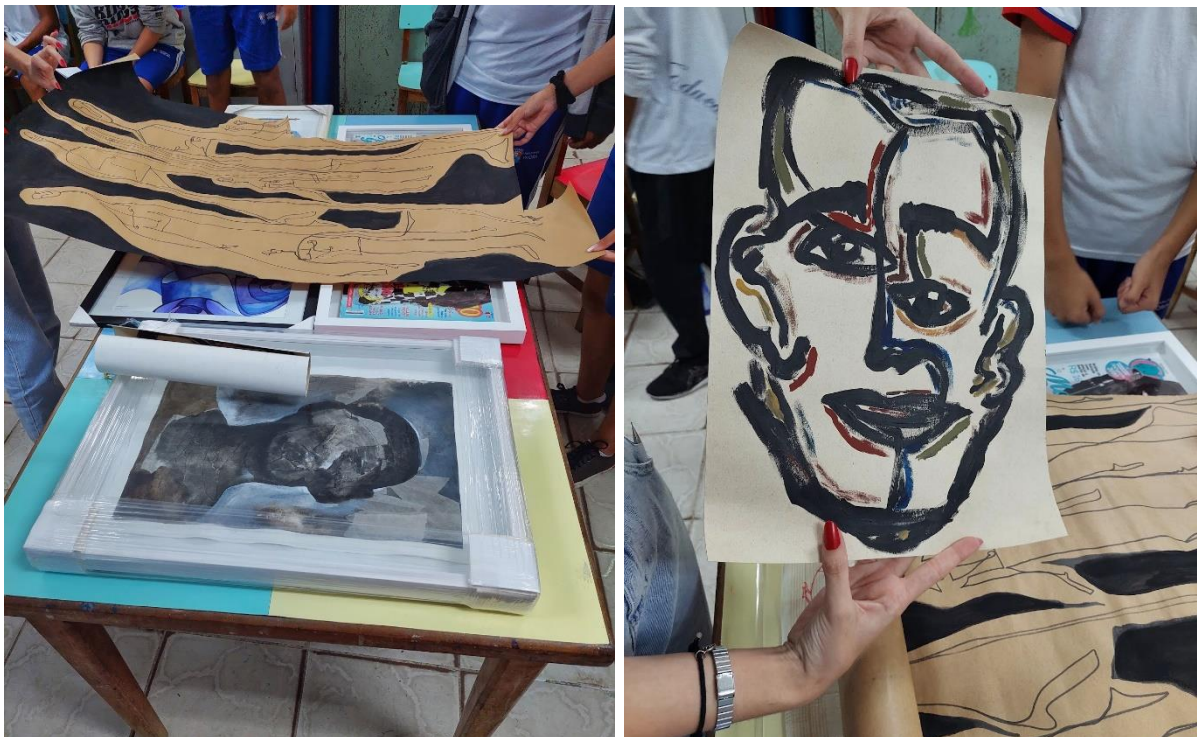


Fig. 8 e 9 - Registro do círculo de conversa sobre as obras

A partir disso, foi exemplificado como as obras poderiam se relacionar através de suas similaridades, divergências, técnica, narrativas, entre outros. Em meio a roda de conversa, a equipe do Educativo e da Produção/Divulgação e *Design* se juntaram ao grupo, participando do processo curatorial e do momento de questionamento das

obras e ideias. Os alunos do Educativo, por sua vez, se interessaram, principalmente, por discutir problematizações para a ação educativa e recepção dos públicos.

Entendendo que a oficina estava apenas começando e que a maioria das equipes esboçavam apenas um plano de ação, optamos por, majoritariamente, reforçar suas ideias e pontuar algumas questões, com o intuito de que todos pudessem se apropriar de suas designações durante o principal encaminhamento do projeto de exposição. Dessa forma, cada equipe pôde propor ideias originais, ainda que baseadas em alguns comentários, exemplos propostos na mediação ou indicados nos textos descritivos das obras.

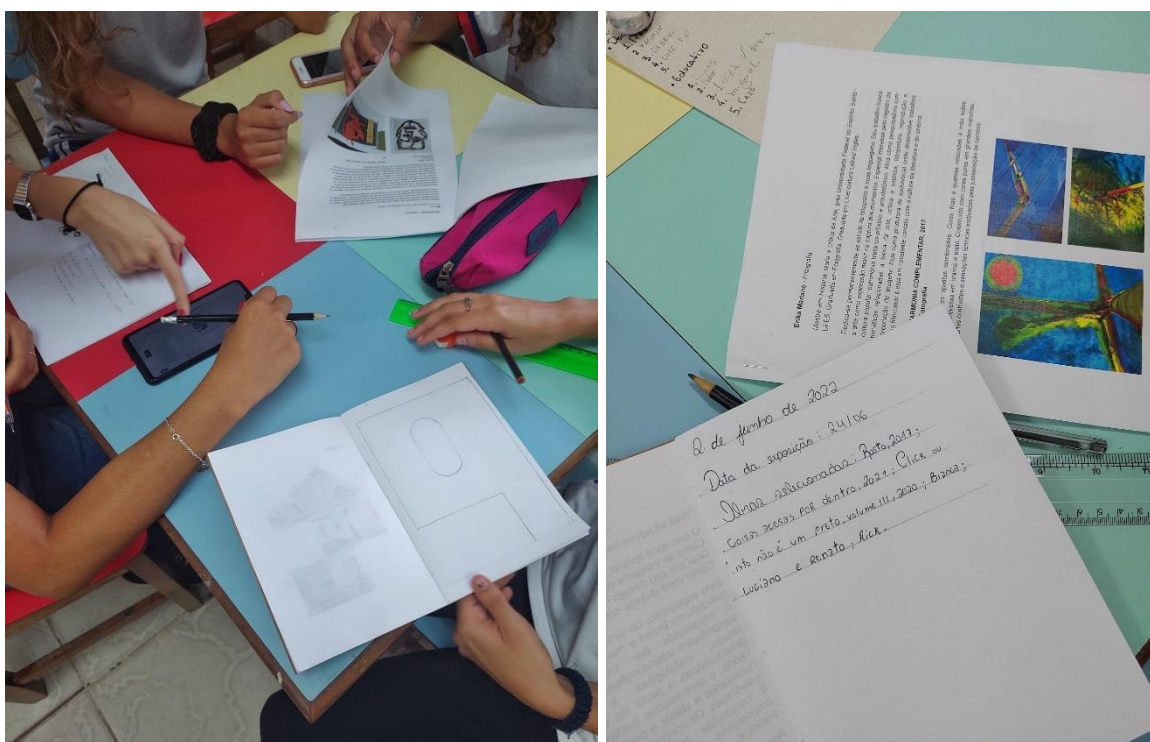


Fig. 10 e 11 - Registros das primeiras ideias do projeto expositivo

Cada grupo me apresentou o que pôde desenvolver em aula, assim, os alunos responsáveis pelo registro transitaram por todos as demais equipes, propondo diálogos e documentando o processo. A equipe de Curadoria refletiu sobre as obras, e, na busca de um aspecto em comum entre elas, propôs o tema “A cor importa?”, também selecionando um conjunto que melhor conversasse com a proposta e com as delimitações que o espaço teria. Os integrantes da Expografia/Montagem pesquisaram outras referências de como uma exposição se organiza espacialmente e observaram o espaço para o esboço de um desenho expográfico. O grupo responsável pela divulgação e *design* criou uma primeira arte da exposição e um

esboço do discurso de apresentação. A equipe do Educativo investigou e cogitou as possibilidades presentes em cada obra.

Ao final do encontro, comentei sobre a possibilidade de utilizar o *WhatsApp* como um meio de comunicação com os alunos, fora do horário designado à oficina. Os próprios estudantes se mobilizaram na criação de um grupo, demonstrando a proximidade que já apresentam com a ferramenta e reverberando processos didáticos desenvolvidos durante a pandemia. Desse modo, os grupos puderam tirar suas dúvidas e se manterem em um processo de criação contínuo, sem uma delimitação de horário, assim como argumentado nos capítulos anteriores. Ainda que a fundamentação da pesquisa instigasse a autonomia e o envolvimento dos estudantes, me surpreendeu o engajamento dos discentes com a proposição. Assim, logo após o final do período de aula, recebi mensagens de alguns deles e fui colocada em um grupo, onde a equipe de Registro optou por enviar relatórios diários das ações realizadas por cada equipe. Além disso, recebi as primeiras versões do texto curatorial e da arte de divulgação. De mais a mais, os estudantes me pediram uma devolutiva, possibilitando discutirmos como as produções poderiam se encaminhar.

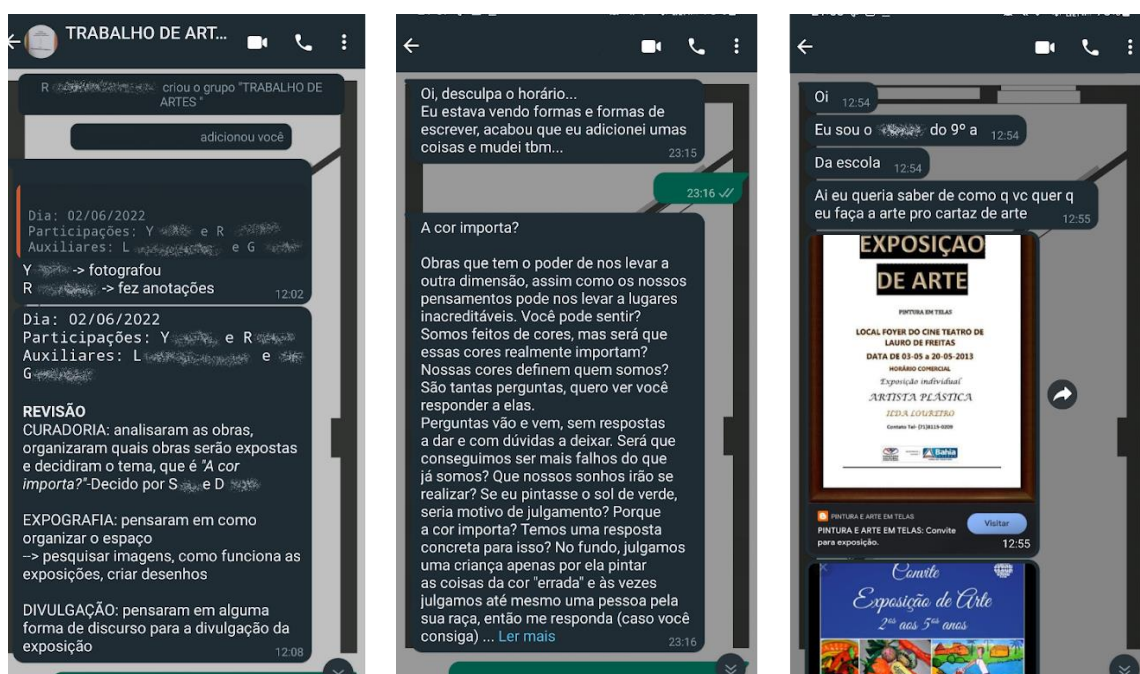


Fig. 12 - Capturas de tela - Conversas com os alunos por web mensagens

Depois dos referidos encontros, os discentes ficaram cerca de duas semanas afastados do projeto. Uma das semanas contou com um feriado na quinta-feira e, em seguida, um encontro teve de ser adiado devido à duas situações: a insuficiência de professores para atender todas as turmas e uma reincidência de Covid-19 na Escola,

que agravou o primeiro quadro. Para que o processo de criação não ficasse totalmente estagnado, algumas atividades foram desenvolvidas remotamente. Assim, por intermédio de diálogos e mediações via *web* mensagens, foi possível desenvolver com os alunos a primeira versão completa do texto curatorial (Anexo A) e da arte de divulgação da exposição (anexo B).

Considerando que a abordagem remota acontece de um modo diferente, a mediação com os estudantes teve de ser um pouco mais assertiva e presente, devido, principalmente, às limitações de uma conversa por mensagem e pela dificuldade de realizar um diálogo com todo o grupo, como ocorria em sala de aula. Além disso, também existiu o receio de que tivéssemos outro momento adiado, o que poderia comprometer o encerramento da exposição. Portanto, optamos por tentar direcionar as últimas etapas antes do próximo encontro. Importante salientar que, ainda que a ideia do projeto tenha se pautado na flexibilidade das ações dos estudantes, alguns fatores da própria organização da Escola e da pesquisa tiveram participação no direcionamento do percurso, como o final do semestre que estava por acontecer e a data de entrega deste trabalho. Sendo assim, o número de encontros pode se estender, mas respeitando tais restrições.

Algumas das ideias propostas pelas equipes até então utilizavam da criatividade de forma mais abrangente, com aparatos variados e outra noção de ocupação de espaço. Porém, essas sugestões também tiveram de ser reformuladas a partir do que tínhamos referentes ao espaço, orçamento e aparatos. A título exemplificativo, a proposta inicial da Curadoria envolvia trazer para a exposição a paleta de cores do cartaz, deixando todo o espaço mais escuro, abdicando das cores dos azulejos e chão; já a equipe de Expografia gostaria que as obras dialogassem com os suportes presentes, sendo utilizado um ninho montado embaixo da obra do Rick Rodrigues e uma mesa baixa para a série de Geovanni Lima. Concluímos que, possivelmente, esse projeto poderia se desenvolver de uma forma bem diferente se tivéssemos mais tempo e recursos, resultando em uma exposição que se apropriasse dos artifícios contemporâneos para projetar os modos de montagem.

No terceiro dia de oficina, nos foi cedido uma aula-extra, o que muito colaborou para que as ações pudessem ser finalizadas para a montagem e o evento expositivo. Devido a lacuna nos encontros, contextualizamos os participantes sobre os preparativos da exposição com uma conversa inicial e um conjunto de materiais. A aula fez uso das obras físicas, novamente presentes na sala de aula, de um dossiê

com todos os trabalhos e textos, acompanhando cada uma delas, apresentando-se a narrativa do processo do artista e de suas produções.

Aqui foi importante os alunos trabalharem o diálogo entre equipes para que todas as propostas pudessem constituir um só projeto expositivo, considerando-se a ideia norteadora do texto curatorial, no educativo, na mediação e na expografia. Foi possível observar que, nesse final de planejamento, os estudantes pareciam mais engajados na oficina, se organizando entre si até mesmo na mediação de atitudes que fugiam da prática do dia. Implicou-se, assim, em um encontro muito produtivo e, ao mesmo tempo, aparentemente, prazeroso, tendo em vista que os discentes demonstravam satisfação em relatar os objetivos que cumpriram.

Ao final, as equipes entregaram todos os relatos e materiais necessários para a articulação da montagem, que aconteceria na semana seguinte. Dessa forma, o texto curatorial recebeu as últimas modificações, chegando na sua versão final. A equipe do educativo criou um material composto por um conjunto de perguntas propositivas a serem trabalhadas na mediação; o projeto expográfico (anexo C) foi definido e as obras organizadas dentro do espaço; e o grupo de documentação registrou e relatou todo o processo, assim como auxiliou nos diálogos entre equipes. Outrossim, a montagem da exposição foi articulada, sendo estabelecida a desocupação de um espaço ao fim do corredor, costumeiramente, usado pelos coordenadores, com a proposta de algumas mudanças, como cobertura de algumas perfurações na parede e das janelas com um papel cenário, para que as obras não ficassem ao sol. Também foi negociado o uso de dois painéis da Biblioteca Central, os quais serviram como divisores do espaço e de suporte para expor as produções dos artistas.



Fig. 13 - Registro dos painéis e o espaço expositivo desocupado

Na véspera da montagem, um novo encontro aconteceu para que pudéssemos transportar, montar, limpar e pintar os painéis que ainda estavam na Biblioteca. Esse momento, a princípio, tinha sido organizado para ocorrer sem o envolvimento dos alunos, já que aconteceria fora do horário das aulas de artes e do projeto. No entanto, não só contamos com a participação dos estudantes, como também com a presença da Professora Julliana, para articular as ações escola-projeto, e com o envolvimento de outros setores da Universidade, que se ofereceram para transportar os painéis até à escola.





Fig. 14, 15, 16 e 17 - Registros do dia da pintura dos painéis

Insta demarcar que o projeto contou com um conjunto de colaboradores. Muitas das ações que se desenvolveram, quer durante a atuação, quer fora do horário designado para o projeto, envolveram a Professora, alguns dos meus colegas de curso, a Coordenadora da bolsa de Curadoria, a Orientadora da presente pesquisa, dentre outras parcerias. Posto isso, é relevante a reflexão acerca do caráter coletivo que o projeto assume, ampliando-se para além de uma experiência de pesquisa docente no contexto escolar e tornando-se uma proposta colaborativa entre Universidade e Escola.

Chegado o dia da montagem e da divulgação final da exposição, os estudantes demonstraram estar muito ansiosos para o dia da mostra. A turma se dividiu em três grupos, sendo cada um deles orientados por uma professora: Julia, orientadora da pesquisa, que esteve conosco nesse dia, reuniu o grupo de Educativo e Curadoria para discutirem as abordagens que aconteceriam com o público no dia seguinte, a Professora Julliana auxiliou o grupo de Divulgação na comunicação com todas as turmas da Escola e no preparo do informe que foi enviado às famílias; e o grupo de Expografia foi orientado por mim, sendo as obras preparadas para serem penduradas, o espaço organizado e os textos (curatorial e ficha técnica) montados no local.

A redivisão das ações se sucedeu nesse momento tanto em resposta ao envolvimento de parte dos discentes, que não se limitaram às suas listas de funções e se aprofundaram na leitura e na investigação dos trabalhos artísticos e no projeto, quanto por outros alunos que não desenvolveram uma relação tão próxima com a proposta. Assim, ainda na preparação para a exposição e no dia do evento, o exercício de mediação foi desenvolvido em conjunto, envolvendo a equipe de curadoria, educativo e expografia.



Fig. 18 e 19 - Registros do dia de montagem e preparação

Chegado o dia esperado, todo o corpo escolar se moveu para que as ações fossem realizadas. Os alunos se dividiam entre se preparar para mediar/receber e auxiliar em pendurar as obras e mover os painéis; as professoras, por sua vez, mediavam todo o processo e sanavam as últimas dúvidas. A equipe pedagógica ajudou no que seria o agendamento das turmas, enquanto os demais docentes se disponibilizaram e se prepararam para visitar a exposição com suas turmas. Mas além de tudo isso, toda a escola, pouco a pouco, pôde se deslocar até a exposição e experienciar o contato com as obras e com a abordagem dos mediadores.

A exposição se norteou na pergunta “*A cor importa?*”, incorporando seis dos artistas que lhes foram apresentados, sendo esses: Bianca Corona, Giovanni Lima, Júlia Ramalho, Luciano Feijão, Renato Ren e Rick Rodrigues. A narrativa da proposta curatorial refletiu sobre a cor, pensando-a de forma ampliada, tratando tanto de seus aspectos expressivos e materiais nas produções artísticas como na discussão étnico-

racial, relacionando obras diferentes por uma especificidade presente no título da mostra. Sendo assim proposto no texto curatorial (disponível por completo no anexo A):

A cor importa? Obras de arte têm o poder de nos levar a outra dimensão, assim como os nossos pensamentos podem nos levar a lugares inacreditáveis. Você consegue sentir essa sensação? Somos feitos de cores, mas será que essas cores realmente importam? Nossas cores definem quem somos? São tantas perguntas que atravessam esse tema que talvez não seja possível responder a todas elas.



Fig. 20 - Registro do espaço expositivo montado

Às 8 horas da manhã, a exposição foi aberta ao público, recebendo uma turma da escola, alguns responsáveis e visitantes do campus da Universidade. Devido ao grande fluxo de visitantes, uma nova divisão entre os alunos foi se formando para se adaptar às demandas do momento. Alguns estudantes do grupo de Expografia passaram a integrar a mediação; alguns da divulgação passaram a ser os vigilantes a fim de evitar eventuais acidentes com os painéis e obras; outros se deslocaram para receber o público, que esperava para entrar no espaço, já realizando um diálogo sobre a exposição e o projeto.

Durante a exposição, as mediações ocorreram em duplas, por escolha dos estudantes, os quais se sentiram mais confortáveis em receber assistência em meio às discussões. As ações de mediação também foram divididas em pequenos grupos,

para que, ainda com a grande quantidade de visitantes, todos pudessem adentrar o espaço com segurança. Em outros lugares fora do local expositivo, alguns discentes contextualizam a exposição, apresentando a proposta, a temática das obras, os artistas capixabas e os bastidores do evento, considerando ainda o envolvimento com o projeto. Enquanto isso, outros adentravam o espaço, desenvolvendo diálogo com os visitantes sobre o texto curatorial, a temática da exposição e as proposições entre as obras e as narrativas.



Fig 21 e 22 - Registros do momento de mediação

Ao todo, só no período da manhã, os estudantes realizaram cerca de onze turnos de mediação, sendo esses distribuídos em dois ou mais grupos, por conta do tamanho do espaço. Tais visitas foram realizadas com cada uma das nove turmas do período da manhã, pais e responsáveis dos alunos da Escola, estudantes da UFES, representantes da Secretaria de Educação e discentes da EMEF Elzira Vivacqua dos Santos. A visita com a turma de 9º ano de outra escola da rede municipal foi interessante para que os estudantes comunicassem características do projeto com seus pares, evidenciando, assim, aspectos das obras e do processo para jovens da mesma faixa etária.



Fig. 23 - Registro da recepção da turma de 9º ano da escola EMEF Elzira Vivacqua dos Santos

Ainda que no decorrer do dia expressassem estar cansados ou comentassem sobre a dificuldade em lidar com as crianças, eles se empenharam em todas as ações, apresentados as obras, propondo discussões acerca do tema, fazendo perguntas, entre outras atitudes espontâneas. Era perceptível como alguns visitantes os deixavam mais nervosos, a exemplo da Secretária de Educação, Juliana Rohsner, a qual veio participar e fazer a cobertura do evento de encerramento do projeto para a Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME). Contudo, cada dupla de mediadores se apoiava entre si e compunha a interação com os mais variados grupos que compareceram à exposição.

No período da tarde, como os alunos não estavam em seu horário de aula, somente uma equipe pôde permanecer e por bem menos tempo. Portanto, a quantidade de visitas não pode se desenvolver como no período da manhã, assim sendo realizadas com cerca de sete turmas. Em meio aos rodízios de visita, Júlia Ramalho, uma das artistas que integrava a exposição, esteve presente. Os estudantes ficaram bem nervosos, sentindo-se envergonhados de falar sobre seus trabalhos para a própria autora. Os mediadores usaram da presença de Ramalho em sua metodologia, incorporando as perguntas como “Vocês já viram uma artista algum dia?”, “E a Julia Ramalho, vocês conhecem?”. Em seguida, introduziram a artista, que estava logo atrás das crianças, observando suas produções e conversas.



Fig. 24 - Registro da interação da artista Julia Ramalho com os visitantes

O fluxo de interação entre os estudantes/mediadores, os visitantes e a artista implicou nas mais variadas respostas. Além das reações dos próprios mediadores em incorporar a presença de Ramalho na discussão e propor um momento para sua fala, os visitantes ficaram felizes, animados e surpresos com sua presença, até mesmo perplexos ao notar que a artista os tinha ouvido comentar sobre os trabalhos. “Muito estranho, estranho e confuso”. Acredito que essa tenha sido uma experiência inspiradora para todos os envolvidos, tanto por ser uma novidade para os alunos

quanto para a artista, que pôde receber a resposta direta das crianças, elogiando seu trabalho.



Fig. 25 e 26 - Registro da interação da artista Julia Ramalho com os visitantes

Um momento foi dedicado a um diálogo com Ramalho. O grupo de estudantes que atuou nas visitas no período da tarde teve a oportunidade de fazer perguntas e ouvir mais sobre sua poética e trajetória. A roda de conversa percorreu as práticas da artista, que também atua como tatuadora, passando pelo seu processo criativo. Observamos o início da desconstrução da ideia de que o artista está sempre atrelado à distância temporal e geográfica, sendo lhes apresentada alguém que também mora na sua cidade, frequenta a sua escola, produz atualmente e é capaz de os ouvir falar e trazer perspectivas pessoais sobre os trabalhos.



Fig. 27 - Roda de conversa entre o grupo de mediação e a artista Julia Ramalho



Fig. 28 - Registro de conversa com a artista Julia Ramalho

Após todas as atividades do projeto, um último encontro aconteceu e pude, mais uma vez, ouvir sobre o parecer dos participantes quanto à experiência, sendo possível ter uma noção mais firme sobre os reflexos dessa experiência nos alunos e na Professora. Os estudantes comentaram acerca da experiência ter sido algo muito novo para eles, assim relatando: “Eu achei legal a proposta do trabalho! A gente conheceu artistas capixabas, o que acredito que a maioria aqui não tinha tido tanto contato antes”; “A parte de curadoria foi divertido fazer, eu não sabia que curadores faziam tanta coisa assim”; “O melhor foi ver uma criança estender a mão para a Julia Ramalho e falar: Nossa, você desenha muito bem!”.

Para além de respostas de contentamento, um dos depoimentos demonstrou suas ações transbordando as delimitações de uma lista de funções. A aluna Y afirmou: "Como fiquei no registro, eu vi a curadoria escolhendo as obras, eu vi a divulgação entrando nas salas, alguns gaguejando e não conseguindo falar, a expografia montando o espaço, acompanhando como ficou diferente comparando antes e depois. Pra mim, foi uma experiência muito legal, pois eu pude ver cada grupo, se montando e se tornando uma obra de arte maravilhosa. A melhor coisa foi ter sido do registro”.

De mesmo modo, a Professora pôde se expressar para os alunos, comentando que essa foi uma experiência nova tanto para mim quanto para ela, visto que isso nunca havia acontecido em nenhuma escola que ela tenha trabalhado. A Professora Julliana comentou que ficou surpresa com os desdobramentos, pois presenciou a turma amadurecendo no percurso do projeto, observando que tais reflexos poderiam ser levados para o ensino médio e para a vida. Sobre o projeto, a professora também afirmou: "O fato de a prefeitura ter lido o convite, ainda na véspera, e ter vindo, foi um privilégio. A própria Secretária reconheceu muito a importância dessa ação na nossa Escola, e foi uma coisa que me deixou surpresa, pela relevância da pessoa olhar e pensar que esse trabalho em conjunto com a Universidade, esse trabalho de pesquisa, tem importância”.

Ainda refletindo a partir do que ouvi nos relatos dos participantes, constatei que o projeto-oficina teve impacto na relação interpessoal da turma, que através da dinâmica das equipes se viu construindo novas relações com outros colegas. Os estudantes comentaram como essa foi “Uma experiência única”, em que nunca tinham visto a turma tão unida, de modo que todos colaboraram com a experiência de “Ver um espaço tão pequeno e simples ter virado uma exposição de arte”. Essa

união dos alunos também colaborou nos momentos em que julgaram haver dificuldade na comunicação das suas ideias para o público, quando os próprios mediadores relataram: “Eu pude refletir um pouco sobre como é difícil apresentar obras para pessoas”. Ainda assim, os discentes se apoiavam em suas equipes e duplas para realizar a ação e superar o nervosismo.

A realização do presente projeto contribuiu para a minha formação, primeiramente, por ter dado a possibilidade de vivenciar o que eu via como uma lacuna no meu percurso acadêmico: a atuação em campo. Afinal, devido à pandemia, realizei os estágios no modelo EARTE. Para mais, pude estabelecer minhas primeiras relações com estudantes, não mais ocupando o lugar de aluna, mas sim desempenhando o papel de professora. Julguei tais aspectos essenciais para finalizar meu percurso de graduação, uma vez que até então não tinha me enxergado exercendo a profissão. Me via apenas como uma estudante que vinha seguindo esse caminho por cerca de quinze anos. Visto isso, não pronuncio o fim do meu trajeto de estudos, mas considero que se inicia agora um novo momento, em que irei conciliar a pesquisa com a docência.

Considerações Finais

O desenvolvimento dessa pesquisa possibilitou investigar perspectivas teóricas e práticas acerca das metodologias e conteúdos da arte/educação, refletindo na minha visão de atuação dentro da sala de aula, assim como repercutindo na experiência dos estudantes, corpo estudantil e escola. O corrente trabalho surgiu do interesse de investigar processos de aprendizagem que se identificassem com os educandos e os aproximasse da arte contemporânea, caminhando para uma ação em campo, que contou com a participação dos estudantes do ensino fundamental 2. Na tentativa de aproximar à referida arte ao espaço escolar, buscou-se entender a relação existente entre esse contexto e as produções artísticas, além da possibilidade de estabelecer o contato dos artistas com o campo da educação.

A partir da experiência vivenciada no percurso do projeto, observo como foi essencial a ação de parceria desenvolvida com alunos, corpo estudantil, professora regente, orientadora, estagiários, equipes gestora e de manutenção da escola e Universidade para minha formação como pesquisadora. Como comentou a Pedagoga Juliana Cássia de Souza Yamaguti em umas de nossas reuniões “A escola acontece nos corredores”, pois é neles que ocorrem os diálogos que mudam e iniciam novas proposições. Essa fala conversa diretamente com o modo pelo qual o projeto se desenvolveu, no conjunto e nas trocas entrelaçadas nos espaços fora de sala. Foi, inclusive, no corredor que a exposição ganhou forma e o projeto se encerrou, tornando-se um espaço suscetível a ser apropriado para receber outros projetos e literalmente transitar com a arte contemporânea.

Nesse exercício pude vivenciar trocas, que pouco a pouco foram reformulando a minha prática e designando certas posturas que me ajudaram a direcionar o projeto. Acredito que os diálogos com outros profissionais da área, os quais já têm bagagem e estavam observando as ações da oficina, e o envolvimento com toda a escola puderam gerar reflexos positivos, não apenas para o referido projeto, mas também para a minha atuação como arte/educadora.

Considerando a experiência e os diálogos com as professoras que acompanharam o processo, e refletindo sobre as suas fragilidades, tornou-se evidente a complexidade de desenvolver um projeto como esse fora do contexto de pesquisa ou de uma prática interdisciplinar. Tal perspectiva se baseia nas trocas

estabelecidas com a Professora Julliana, e reforçada pela experiência de proposição, visto que a carga horária dos educadores, muitas vezes, não abre espaço para que uma ação como essa se desenvolva. Ainda que estivesse realizando o projeto no papel de pesquisadora, precisei do suporte de terceiros e trabalhei além da carga horária determinada para que fosse possível encaminhar as ações da oficina. Tal situação se agravaria caso se considerasse a carga horária de trabalho dos professora da escola, os quais precisa lidar com outras turmas, além de gerir a prática de estudo/planejamento e o exercício burocrático por trás da prática docente. Ademais, também se pontua a falta de estímulo para a existência de um diálogo interdisciplinar no corpo escolar, já que essa experiência precisou combinar trocas de aulas, conexões e uma ação conjunta entre as disciplinas.

Um aspecto refletido ao final do processo precisa ser considerado de maneira ponderada, porque trouxe contribuições, mas foi igualmente desafiador. Em meio ao acompanhamento realizado na escola, fora do horário destinado à oficina, foi feito um trabalho remoto com os estudantes, utilizando as redes sociais para trocas de materiais e orientações, implicando em um diálogo mais estreito com os participantes e em um exercício contínuo para o desenvolvimento da oficina, que pôde acontecer mesmo na lacuna de duas semanas nas quais o projeto não aconteceu presencialmente. Esse modelo de comunicação respaldou a caracterização dos *Zappiens*, evidenciando sua relação estreita com a tecnologia, igualmente, possibilitou uma ampliação do tempo de desenvolvimento do projeto excedendo os 55 (cinquenta e cinco) minutos de aula semanais. No entanto, essa também foi uma tarefa-extra, que em experiências futuras pode desencadear uma sobrecarga de trabalho para o professor, considerando que tal profissional já excede sua carga horária cumprindo suas demandas cotidianas.

Desde o começo da experiência em campo, foi identificado que o plano de ação teria que se articular de forma flexível, o que, de acordo com a argumentação teórica na mediação e perspectiva de ensino processual, já era esperado. Contudo, também lidamos com situações muito distantes da nossa capacidade de rearranjo, como a falta de professores no Município de Vitória e um surto de Covid-19, que aumentou o déficit de professores e ocasionou o cancelamento de aulas. Dessa forma, o projeto teve que adaptar os meios com a escola, com outros professores e com os artistas, revisando-se o próprio trajeto de escrita dessa pesquisa.

Dentro do contexto, foi possível experienciar o que muito se escuta durante a graduação, sobre “a realidade da escola ser diferente do que se apresenta na teoria”. Lida-se com as divergências e avisos de última hora, com um menor engajamento em alguns dias e com a empolgação e euforia em outros. No entanto, acredito que essa etapa foi muito importante no meu processo de formação, para que eu pudesse incorporar a adaptação e a improvisação na minha atuação, como também exercer uma prática estabelecida a partir do contato com os educandos e suas características, tendo em vista que esse fator se desenvolveu de forma mais complexa quando em prática. Em uma só turma encontramos grupos muito variados, que podem até ter dificuldade de interagir entre si, além de outras particularidades que não respondem a uma fórmula exata de como se lidar.

A fundamentação e a argumentação bibliográfica estabeleceram possibilidades para as reverberações da pesquisa dentro do projeto-oficina, o que, de certa forma, foi desconstruído através da experiência e dos desencontros entre planejamento e ação. Cabe acrescentar que, por mais que tenha sido aturdida por esse primeiro contato presencial com a escola, fui também surpreendida positivamente pelos reflexos que pude visualizar no percurso do projeto e no relacionamento que desenvolvi com os alunos. Acredito que minha experiência enquanto estudante ainda se fazia muito presente na ideia de diálogo entre aluno e professor, logo, quando experienciei o envolvimento quase que imediato por parte dos estudantes, pude reformular essa visão.

Dentro da minha experiência na oficina, também pude observar as potencialidades de estimular uma turma rotulada como agitada a ser participativa. A Professora regente havia explicado que, embora a turma tivesse características de um grupo indisciplinado, era muito participativa, curiosa, criativa e competente. Tais aspectos da turma guiaram o ritmo das atividades, ocorrendo um forte envolvimento, ainda que, às vezes, com pouca seriedade. E a cada momento que o grande dia de "apresentação" se aproximava, mais se presenciava a vontade dos alunos em realizar as tarefas. Os próprios estudantes relataram como essa experiência foi interessante, principalmente por estarem sendo excluídos de atividades extracurriculares devido ao seu comportamento, vendo, nesta oficina, uma oportunidade de participarem de uma atividade diferente de encontro com a arte.

A partir do processo bibliográfico, o presente estudo pontuou fortes características da geração Z e das gerações posteriores a essa, relacionadas,

precipuaente, à forma como se comunicam e compreendem a informação/conteúdo. No desenvolvimento do projeto-oficina, foi possível utilizar de tais observações para pensar em certas atividades e posicionamentos, como a seleção e a forma de apresentação dos materiais, optando por disponibilizar um diário por equipes, uma lista-guia de suas atividades e dossiês informativos. Para além de uma prática mais visual e potencialmente envolvente, em que os alunos pudessem se manter mais participativos, também foi possível experimentar esse contato com as especificidades das novas gerações, que, ainda que similares entre si, não se apresentam de forma equânime.

Do mesmo modo, deslocaram-se para o campo prático as perspectivas de ensino processuais e dialógicos, que evidenciam o protagonismo do aluno na aprendizagem. Observamos que os estudantes iam, gradativamente, se apropriando de sua autonomia, sentindo-se cada vez mais livres para expressar suas ideias e se impor como discente, equipe e turma. Assim, identificamos uma evidente diferença do primeiro encontro em relação ao dia do evento, em que a turma se deslocou do local de receber o conhecimento para mediá-lo para terceiros, fazendo isso com propriedade.

Por intermédio da arte contemporânea, foi possível pensar as narrativas das produções artísticas como propositoras das problematizações que engatilham projetos. Dessa maneira, os alunos, por mais que estranhassem um contato com o conteúdo apresentado, puderam se identificar com as produções contemporâneas, discutindo sobre pautas já presentes em seu cotidiano, assim também fazendo aqueles que visitaram a exposição. Em meio aos relatos e reações, presenciei um aluno dizer “Essa obra foi a minha preferida” e quando pude perguntar o motivo, ele respondeu “Porque seria mesmo legal mais homens negros nas capas dos livros”; uma outra criança falou que gostou de todas, assim afirmando “Tia, eu quero ser artista”; visualizando que mesmo informalmente, as discussões da exposição e da oficina se faziam presente nesse meio.

Identificou-se que os estudantes puderam estabelecer uma aproximação com a arte através do contato com suas produções, destacando-se aqui a importância de ter sido trabalhada a arte contemporânea, pois além da identificação com as narrativas que os artistas incorporam, os estudantes puderam exercitar sua capacidade investigativa indo até a fonte, o artista. Sendo assim, quando sentiram falta de um embasamento em suas falas, puderam contatá-los em plataformas de

comunicação, obtendo não apenas respostas, mas experiências. Mais do que se aproximarem no momento do projeto, instalou-se naquela turma e naqueles estudantes e familiares visitantes o convite para a prática de comparecer em espaços expositivos no seu tempo de lazer.

Assim como existiu um planejamento das ações, houve certas expectativas para o exercício da oficina e do envolvimento no dia da exposição, e, apesar dos rotineiros imprevistos, todas as ações superaram o esperado. No dia da mostra, visualizamos um empenho não para corresponder aos objetivos do projeto, mas sim para proporcionar uma experiência entusiástica para todos que passassem por lá. Nesse momento, ouviu-se “Trabalhar com crianças é cansativo” e “Estou cansada, vou precisar dormir muitas horas”, em contrapartida, também se ouviu “Meu grupo favorito é o 3º ano” e “Chama outro grupo, a gente consegue atender”.

O projeto-oficina se desenvolveu por cerca de dois meses, em encontros semanais com a turma, contudo, notamos que talvez essa atividade precisasse de mais tempo e um maior envolvimento com a escola. As ações do dia da exposição foram as que mais evidenciaram essa especulação, visto que as mediações tiveram que acontecer em curtos turnos para que todos pudessem visitar. Fora os relatos dos estudantes que mediarão no sentido de que, apesar da experiência ter sido nova e interessante, foi muito cansativa. Talvez, se a exposição ficasse disponível por um período maior, com visitas mais espaçadas, os participantes poderiam ter outra experiência.

Por mais que essa tenha sido uma observação relevante, na troca que realizamos com eles durante e após a oficina, os discentes relataram que essa também foi uma proposta divertida, sendo agradável descobrir que as equipes nos bastidores de uma exposição faziam tanta coisa. Também enxerguei nessa experiência a possibilidade de desencadear novas oportunidades para os estudantes e a professora, a qual afirmou “[...] esse projeto se encerra aqui e agora vai começar a nossa parte, porque a partir disso a gente pode pensar em ter um espaço expositivo nosso, que fique para a escola”.

A experiência de poder presenciar os educandos se apropriarem desse papel de protagonizar o diálogo do conhecimento foi extremamente transformadora. Mais do que se sentir realizada por um objetivo final a ser alcançado, pudemos – estudantes, Professora, corpo gestor da Escola e eu – presenciar uma pequena, mas expressiva, mudança na perspectiva das interações entre discentes e docentes,

aprendizagem e conhecimento, arte e compreensão. Vivenciar essa relação com o ensino da arte em diálogo com a arte contemporânea, no formato de projeto, refletiu na minha vontade de prosseguir como educadora, trabalhando os conteúdos dentro da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Outrossim, fomentou o interesse em desenvolver outras pesquisas-ação que desencadeiam em projetos no contexto escolar. A corrente pesquisa também refletiu na minha relação com a arte contemporânea, me dando o vislumbre de como essa produção pode ser mais bem desenvolvida na escola.

Referências

ACASO, María. **La educación artística no son manualidades**: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual. Madrid: Editora Catarata, 2009.

BALISCEI, JOÃO, P. **“Botando o machão pra fora”**: o projeto de masculinização dos meninos e as Pedagogias Culturais na animação Mulan (1998). In: Como pode uma pedagogia viver fora da escola? estudos sobre pedagogias culturais. 2021

BEIGUELMAN, Giselle. **Políticas da imagem**: Vigilância e resistência na dadosfera. São Paulo: Ubu Editora, 2021.

CARVALHO, Ananda. **Redes curatoriais**: Procedimentos comunicacionais no sistema da arte contemporânea. Tese (Doutorado em Comunicação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

FRANZ. Teresinha Sueli. **Os estudantes e a compreensão crítica da arte**. Revista Imaginar. Assoc. de Professores de Expressão e Comunicação Visual. Editora: Teresa Eça, n. 47, p. 4-11, jan/2008.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

MARTINS, Isabela Vieira. **Transversalidades entre arte contemporânea e educação**: contexto histórico e aproximações com o contexto escolar, 2020. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura em artes visuais) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

MARTINS, Raimundo. **Hipervisualização e territorialização**: questões da cultura visual. Revista Educação e Linguagem, v. 13, n. 22, p. 19-31, jul/dez 2010.

MENEZES, Maria Pereira de. **A arte contemporânea como fundamento para a prática do ensino de artes**. Anais do 16º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas: Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais; 24 a 28 de setembro de 2007; São Paulo: ANPAP, 2007.

ORLOSKI, Erick. **John Dewey**: uma fricção entre o pensamento reflexivo e a experiência. Anais do 21º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas: Vida e ficção: arte e fricção; 24 a 29 de setembro de 2012; Rio de Janeiro: ANPAP. 2012.

ORLOSKI, Erick, PASTE, Rosana, SANMARTIN, Stela. **Criatividade e ação educativa**: mediação nas galerias de arte de Vitória-ES. In: SANMARTIN, Stela.

Criatividade, educação e arte: potências e desafios. Vitória: UFES, Proex, p. 131-133. 2021.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Avaliação em arte**: desafios e pressupostos. In: ASSIS, Henrique Lima; RODRIGUES, Edivania Braz Teixeira (orgs.). O ensino de artes visuais: desafios e possibilidades contemporâneas. Goiânia: Seduc GO, 2009.

ROCHA, Julia. **Ensino (Contemporâneo) da Arte Contemporânea – Semelhanças e Enfrentamentos Entre Metodologia e Conteúdo (2018)**.

ROCHA, Julia. **Perspectivas contemporâneas para a docência em artes visuais (2021)**.

RODRIGUES, Rick. Trilhas [bio/cv]. Rick Rodrigues, 2022. Disponível em: <<https://www.rickrodrigues.com/cvbio>>. Acesso em: 29 abr. 2022.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Leitura visual e educação estética de crianças**. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 213-229, ago. 2015.

SOUZA, Any Karoliny Wutke. **Potencialidades do uso do celular no ensino da arte**: uma reflexão a respeito da juventude, da escola e do ensino da arte contemporânea, 2019. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Artes Visuais) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

VEEN, Wim, VRAKING, Ben. **Homo zappiens**: Educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2006.

VITÓRIA. Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Experimental de Vitória” (UFES) - 2003-2005. Disponível em: <<http://projetoevufes.blogspot.com/>>. Acesso em: 5 jul. 2022.

ANEXO A – Texto curatorial da exposição

A COR IMPORTA?

A cor importa? Obras de arte têm o poder de nos levar a outra dimensão, assim como os nossos pensamentos podem nos levar a lugares inacreditáveis. Você consegue sentir essa sensação? Somos feitos de cores, mas será que essas cores realmente importam? Nossas cores definem quem somos? São tantas perguntas que atravessam esse tema que talvez não seja possível responder a todas elas.

A exposição “**A cor importa?**”, da EMEF Experimental de Vitória - Ufes, reúne seis artistas que instigam e dialogam com a reflexão que seu título reverbera. As obras de Geovanni Lima e Luciano Feijão se assemelham em suas narrativas, mas, de formas diferentes, ambas mostram distintos pontos de vista sobre a discussão étnico-racial, retratando a população negra como forma de resistência aos processos de estigmatização e aniquilação a que tem sido submetida. Já Bianca Corona explora a linguagem da aquarela, exercitando sua prática com a mesclagem de tons de uma mesma cor, exemplificando os possíveis usos das cores em conjunto com as formas e estimulando nossa criatividade. Júlia Ramalho trabalha na persuasão e no anseio de registrar seu processo artístico; começando com apenas uma linha, a artista trabalha as formas e a corporeidade, utilizando também blocos de cores para emoldurar ou até realizar o gestual. Renato Ren explora a materialidade da tinta guache, transitando por linguagens introduzidas pelas culturas das ruas e expressando um posicionamento crítico a respeito das questões políticas e sociais na atualidade. Rick Rodrigues utiliza lenço, desenho e bordado para propor uma discussão sobre a contemporaneidade e a tradição junto a abordagens sobre memória, gênero e sexualidade; e ainda que distante dos materiais tradicionalmente ditos artísticos, utiliza das cores em duas linhas para percorrer os tecidos.

Nas pluralidades encontradas nesse conjunto de obras, uma semelhança imediata se apresenta, o uso da cor. No entanto, todas essas produções também podem se diferenciar pela mesma, o que nos levou ao questionamento: **a cor importa?** E se importa, qual diferença ela faz para você?

Perguntas vão e vêm, sem respostas a dar e com dúvidas a deixar. Será que conseguimos ser mais “falhos” do que já somos? Se eu pintasse o sol de verde, seria motivo de julgamento? Porque a cor importa? Temos uma resposta concreta para isso? Às vezes, se julga um indivíduo por escolher pintar com a cor dita “errada”, outras vezes se julga até mesmo pela sua etnia ou cultura. Então, me responda, ou talvez apenas reflita, para você, **a cor importa?**

ANEXO B – Arte de divulgação da exposição



A COR IMPORTA?

**Bianca Corona
Geovanni Lima
Júlia Ramalho**

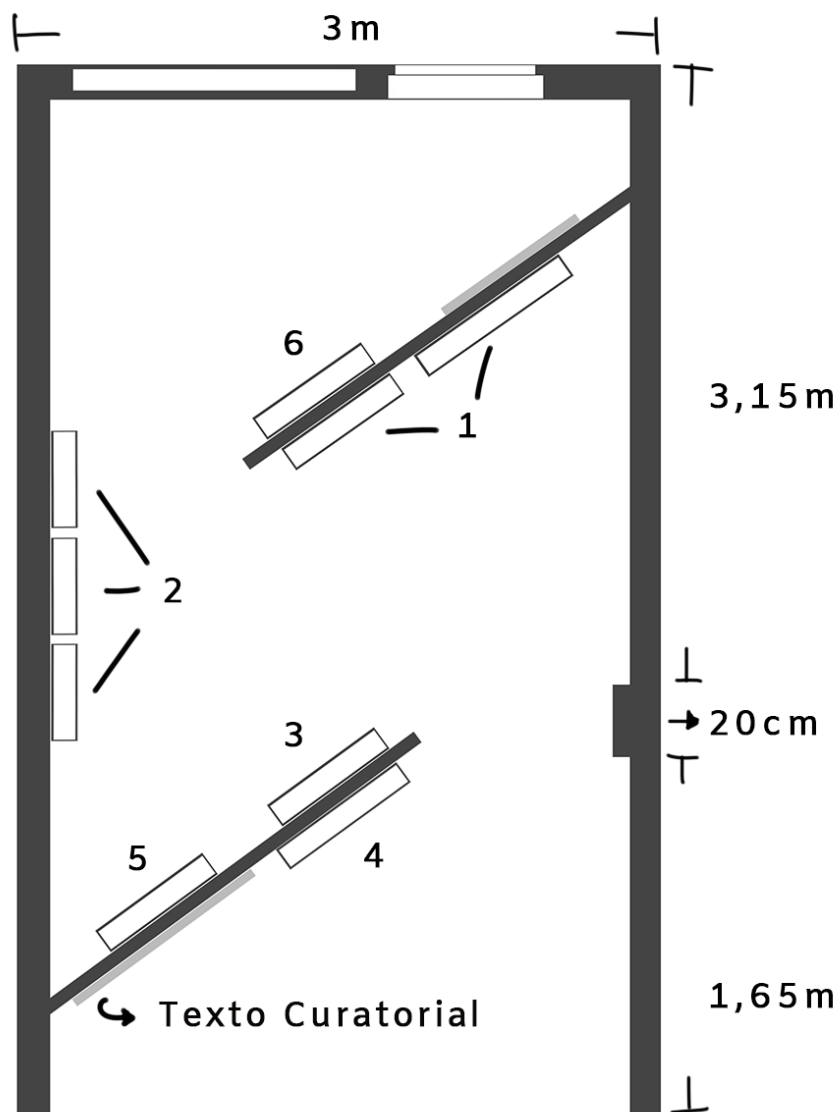
**Luciano Feijão
Renato Ren
Rick Rodrigues**

**Exposição realizada pelo 9º ano A
EMEF Experimental de Vitoria - UFES**

08 . 07 . 22 8h às 9:30h | 13h às 14h30

Av. Fernando Ferrari, 514 - Goiabeiras, Vitória - ES,

ANEXO C – Projeto expográfico da exposição



1. Júlia Ramalho
2. Geovanni Lima
3. Bianca Corona
4. Luciano Feijão
5. Renato Ren
6. Rick Rodrigues

ANEXO D – Registros do acervo da exposição







RENATO REN
SEM TITULO, 2018
GLIACILE S/PAPER, 224 G./M²
21 CM X 29,7 CM



BIANCA CORONA
SEM TITULO, 2022
ACQUARELLA S/PAPER
21 CM X 29 CM



GEOVANNI LIMA
Foto: [illegible]
[illegible]
[illegible]

ANEXO D – Reportagem realizada pela SEME



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA

INFORME SEME

ENSINO FUNDAMENTAL



TRABALHO COLETIVO E INTEGRAÇÃO

“OBRAS DE ARTE TÊM O PODER DE NOS LEVAR A OUTRA DIMENSÃO, ASSIM COMO OS NOSSOS PENSAMENTOS PODEM NOS LEVAR A LUGARES INACREDITÁVEIS. VOCÊ PODE SENTIR? SOMOS FEITOS DE CORES, MAS SERÁ QUE ESSAS CORES REALMENTE IMPORTAM? NOSSAS CORES DEFINEM QUEM SOMOS? SÃO TANTAS PERGUNTAS QUE ATRAVESSAM ESSE TEMA QUE TALVEZ NÃO SEJA POSSÍVEL RESPONDER A TODAS ELAS.”

ESTUDANTES FAZEM CURADORIA DE OBRAS DE ARTE E MONTAM EXPOSIÇÃO

O corredor virou galeria. Com montagem de exposição, obras identificadas, nomes dos artistas, técnica utilizada, texto de curadoria e ficha técnica. Familiares, turmas da própria escola e visitantes de outras unidades de ensino são recebidos por monitores atentos, que passeiam pela obras explicando técnicas artísticas, composição e permitindo a cada um o próprio entendimento sobre a exposição “A cor importa?”

O trabalho é da turma do 9º ano da Emef Experimental de Vitória Ufes, sob orientação das professoras Julliana Amorim e Julia Rocha, com a pesquisadora em Arte Stéfany Pereira da Silva.



Matéria completa: <https://www.vitoria.es.gov.br/noticia/estudantes-fazem-curadoria-de-obras-de-arte-e-montam-exposicao-45591>