Parte III – Formação continuada de professores
Capítulo 22. Como viver junto: um estado iminente dos dispositivos de arte na atualidade e seu ensino

Rogério Vanderlei de Lima Trindade

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

TRINDADE, R.V.L. Como viver junto: um estado iminente dos dispositivos de arte na atualidade e seu ensino. In: DAVID, C., and CANCELIER, J.W., eds. *Reflexões e práticas na formação de educadores* [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, pp. 343-355. ISBN 978-85-7511-475-9.
<https://doi.org/10.7476/9788575114759.0023>.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Como viver junto

Um estado iminente dos dispositivos de arte na atualidade e seu ensino

Rogério Vanderlei de Lima Trindade

As relações humanas e suas ações em torno da sociedade constituem o centro temático pesquisado por um grande número de artistas, no decurso da produção de imagens. Essas imagens registram a maneira como o homem se insere, reflete e se projeta no universo sociocultural.

Essa historiografia imagética representa um sistema dinâmico, usando elementos abstratos para viabilizar o recorte percebido por quem a concebe, dentro da cultura material. Aristóteles, tal como nos faz lembrar Jacques Aumont (1993, p. 200), já dizia que as imagens são projeções mentais sensíveis concebidas pelo homem, resultantes de conexões sinestésicas que mediatizam o seu reconhecimento e a diferenciação de seus enunciados.

Nesse sentido, indaga-se: como esse espaço-lugar latente das imagens e dos produtos culturais se articula com atributos e qualidades físicas dos produtos artísticos, de modo a permitir a produção de sentido a partir do contato humano?

A presente proposta de investigação pretende, por um lado, discutir a estética relacional e os novos ensaios de sociabilidade que se anunciam no sistema das artes hoje e, por outro, sua recepção na comunidade educacional, como vetor para outras experiências formativas.

A análise da incorporação da estética relacional às práticas e metodologias educacionais, no ensino da arte vigente, poderá contribuir para delinear estratégias educacionais que problematizem as matrizes teórico-metodológicas modernistas, as quais se apresentam como instrumento desatualizado, em virtude das constantes transformações da produção artística e, de igual modo, de seu ensino, que, na atualidade, requer um diálogo próximo com

os fenômenos sociais que guardam e até mesmo exigem representatividade e participação total do educando.

O interesse em problematizar a arte na/da atualidade se justifica em razão de abordagens educacionais contemporâneas que a contextualizem e aproximem seus conteúdos do cotidiano dos educandos. É relevante priorizar o tempo histórico-social a que o educando pertence, convive e constrói, como estrutura essencial para o entendimento e reflexão desse mesmo momento em que o significado das coisas do mundo e da sociedade passa a ser o mediador da própria história do educando.

Hernández considera a arte como uma forma construtiva, utilizada “para que os indivíduos fixem as representações sobre si mesmo e sobre o mundo e sobre seus modos de pensar [a si mesmo]” (Hernández, 2000, p. 52), por meio de textos visuais que guardem significados procedentes dos espaços-lugares vivenciados pelo próprio educando, agente reflexivo-criador do seu tempo.

Todavia, é necessário problematizar as formas de produção e apresentação da arte contemporânea para um público que, não raro, a rejeita e a desconhece por não compreender seus conteúdos – o que, como bem sabemos, intensifica o seu distanciamento. O próprio sistema das artes, que avaliza essas produções e mantém preceitos de juízo e de valor, muito frequentemente equipara e não as diferencia do período que as antecedeu, o moderno.

O objeto de estudo desta proposta investigativa apresenta-se, portanto, como de fundamental importância para o ensino da arte, visto que: a) as pesquisas educativas acompanham as transformações contextuais e seus agentes; b) não sistematiza as mesmas transformações e agentes, ocultando ou desconsiderando a postura questionadora do pesquisador no campo do ensino da arte sob uma perspectiva linear ou descontextualizada; c) pode ampliar o cabedal reflexivo do ensino da arte para a capacitação de educadores, que viriam a suprir esta lacuna.

O enfoque se dará sobre os conteúdos de suas poéticas que partam das coletividades e da interação humana e, consequentemente, sobre análises de algumas formas discursivas que poderiam dinamizar e aproximar as metodologias de ensino e estratégias educacionais que visam englobar a aprendizagem de arte contemporânea.

Entendemos que os fenômenos artísticos se apresentam como estruturas socioculturais dinâmicas que requerem leituras sobre seus enunciados que visem estabelecer relações que rompam a superficialidade de um procedimento analítico tradicional e vislumbrem outras direções que sejam suficientemente

significativas para atingir atitudes, condutas e percepções humanas que se entrecruzem entre o não dito e o pronunciado, objetivando conhecer a significação dos seus enunciados num sistema de entendimento “subjetivo-metafórico”, por assim dizer.

O mote conceitual engendrado partirá de uma inspiração na análise discursiva de Michel Foucault (2008), por meio da qual serão observados alguns conceitos essenciais, tais como “discurso e suas unidades”, “formação discursiva”, “enunciado”, entre outros. Esses conceitos auxiliarão, inicialmente, a enxergar a materialidade a ser pesquisada e estabelecer conexões com os outros autores que discutem os dispositivos de arte, seus enunciados e operações que destaquem e qualifiquem a arte pós-1960.

Suas abordagens teóricas poderão constituir um conjunto de categorias que possibilitarão estabelecer leituras advindas de um contexto histórico-social no qual os dispositivos de arte são pensados, teorizados e, por conseguinte, compreendidos e ensinados.

A proposta de se aproximar dos conceitos prescritos pelo filósofo francês faz-se essencial quando reiteramos que, para dialogarmos como os discursos que legitimaram a arte durante o período moderno e seus enunciados balizadores, hoje em dia, não correspondem ou se aproximam aos conteúdos e às formas de tratamento que procuram explicar os diferentes enfoques e estruturas conceituais que despontaram com a arte produzida pós-1960.

É importante ressaltar que a análise sobre os discursos em torno da arte contemporânea poderá construir estratégias de ensino sobre a arte vigente. Para tanto, consideraremos que esses mesmos discursos, quando originários do campo das artes visuais, poderão adquirir outras formas de expressão e comunicação, que se distanciam da Linguística, como é o caso do uso das imagens como texto ou como dispositivo de textualidades visuais.

Nessa direção, inseriremos a análise de conteúdo como uma ferramenta metodológica que visa ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos ou arquivos que se inscrevem dentro dos fenômenos da vida social como forma de comunicação, seja ela verbal ou não verbal. Severino (2007, p. 121) afirma:

É uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. Um conjunto de técnicas

de análise das comunicações. Trata-se de se compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto nas comunicações. Envolve, portanto, a análise do conteúdo das mensagens, os enunciados dos discursos, a busca do significado das mensagens. As linguagens, a expressão verbal, os enunciados, são vistos como indicadores significativos, indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas humanas e a seus componentes psicossociais. As mensagens podem ser verbais (orais ou escritas), gestuais, figurativas, documentais.

Análise de conteúdo, quando associada aos arquivos, na modalidade discursiva foucaultiana, constitui uma estratégia na condução do trabalho de pesquisa que seja capaz de analisar e trazer a descoberto uma série de informações sobre um determinado assunto, que não sistematiza ou quantifica dados, mas os interpreta a partir de correspondências, entrecruzamentos, distinções, aproximações e fricções correspondentes às estruturas semânticas, linguísticas, psicológicas ou sociológicas.

Bardin (2016, p. 49) faz o uso de analogias para distinguir os objetivos da análise de conteúdo (fala) da Linguística (língua); enquanto a Linguística se preocupa “com a descrição das regras de funcionamento da língua; a análise de conteúdo trabalha a fala, a prática da língua realizada por emissores identificáveis”. A autora lança mão de uma metáfora do jogo de xadrez para descrever e diferenciar cada uma delas: ressalta que a Linguística não procura saber o que significa uma partida, porém descreve as regras que tornam possível o jogo; já a análise de conteúdo visa compreender os jogadores e o ambiente em que se inserem, pontua as significações, ou seja, o conteúdo que faz com que cada um deles tenha determinadas atitudes e que os auxilie a nas decisões sobre as estratégias no jogo.

A autora diz que o objetivo da análise de conteúdo consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores [...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/percepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 48).

A inserção de Bardin servirá para entender o objeto de estudo, estabelecer relações sobre as ideias propostas pelos autores que auxiliem a analisar

os índices sobre os conteúdos que determinam leituras em torno da arte do presente e seu ensino.

Estado de trocas e convivência: as relações humanas na arte do presente e seu ensino

Os dispositivos da arte do presente experimentam as relações humanas como manifestações sociais que possibilitam, de certo modo, um estado de trocas entre a vida real e o mundo da arte.

O que se percebe em algumas exposições de arte são ensaios de sociabilidade, como um dos principais objetos de pesquisa utilizados pelos artistas, sejam eles oficiais, periféricos, virtuais ou mesmo aqueles que possibilitem conexões articuladas com textos visuais e/ou conceituais, aparentemente triviais ou desconexos.

Para esse tipo de propostas de arte, são de interesse de alguns artistas elementos oriundos de um ou de vários universos sociais, que podem designar poéticas, nas quais são estabelecidas práticas de convívio que possuem os mais variados escopos, suportes e formatos. Nessa direção, percebe-se que os projetos culturais dirigidos por artistas incorporam e transitam nesse universo de coletividades, criando classes de correspondência da realidade social com suas intenções de dimensão estéticas.

Bourriaud (2009) elabora um glossário que direciona o leitor para palavras-chave que sustentam a sua tese; a primeira delas é arte relacional, compreendida por ele como o “conjunto de práticas artísticas que tomam como ponto de partida teórico e prático o grupo das relações humanas e seu contexto social, em vez de um espaço autônomo e privado” (Bourriaud, 2009, p. 151); já estética relacional designa, para o mesmo autor, “a teoria que consiste em julgar as obras de arte em função das relações inter-humanas que elas figuram, produzem ou criam” (p. 151); a arte, por sua vez, é concebida por Bourriaud como sendo “uma atividade que consiste em produzir relações com o mundo com o auxílio de signos, formas, gestos ou objetos” (p. 147). Como centro da produção artística, na abordagem adotada pelo referido autor, as contribuições e as ações humanas são essenciais para a produção de sentido junto às obras de arte.

O uso da estética do cotidiano e a interação humana partem da premissa do coeficiente de arte duchampniano, pois, segundo Battcock (2002, pp. 73-4),

não existe arte que desconsidere o espectador e que, além do mais, não o coloque no centro de todo processo de formação de sentido. A arte não está “fora” do espectador, pois é dele e da desconstrução de seus preconceitos e adjetivos sobre aproximações de cultura da arte que derivam outras possibilidades de leituras relacionais do meio que a gerou; ele consiste naquilo que Battcock (2002) designou como o “estranho-familiar”.

A Estética Relacional procura, com efeito, atenuar esse hiato – a participação do espectador como gerador de outros enunciados a partir dos dispositivos artísticos.

As manifestações artísticas contemporâneas, balizadas por princípios de ordem relacional, interativa, constituem espaços-tempo de troca, ou, dito de outro modo, interstícios sociais. Sendo assim, elas podem se dar tanto pela criação de “coletividades instantâneas”, como por meio de “intervenções urbanas”, que transformam as relações de convívio em uma condição legítima de arte (Bourriaud, 2009).

Como se pode observar, existe nessas formas artísticas uma integração social acentuada, cujas intenções não distinguem ou apartam o público da sociedade e de suas experimentações; ao contrário, é fundamental que se tenha a participação dele, seja da forma que for, para que a proposta artística atinja seus objetivos.

Jacques Rancière (2005, pp. 18-9) pondera, a esse respeito, que a construção de sentido conceitual-formal parte, não raro, de simultaneidades sociais, uma vez que

a superfície dos signos ‘pintados’, o desdobramento do teatro, o ritmo do coro dançante [constituem] três formas de partilha do sensível, estruturando a maneira pela qual as artes podem ser percebidas e pensadas como artes e como formas de inscrição do sentido da comunidade. Essas formas definem a maneira como obras ou performances ‘fazem política’, quaisquer que sejam as intenções que as regem, os tipos de inserção social dos artistas ou o modo como as formas artísticas refletem estruturas ou movimentos sociais.

Os espaços de convívio dinamizam possibilidades reais ou virtuais para diminuir a noção de espaço privado, restrito e distinto, possuindo diferentes graus de sociabilidade. Para Bourriaud (2009, pp. 27-8), houve, por certo, um enriquecimento dos conteúdos e experimentações artísticas no século XX,

com uma série de informações visuais e dispositivos formais que estabeleceram conjunções da arte com o público até então inexistentes.

Com essa abordagem de estética relacional, do cotidiano, foi possível alargar os espaços-lugar para o trânsito da arte. Se, anteriormente, a arte estava restrita aos museus, galerias e fundações, hoje ela se dá – e tenciona incorporar – na cidade, na natureza e no espaço virtual –, tendo como finalidade aproximar-se cada vez mais do conjunto formado pelos artistas, suas poéticas e o público, seja ele iniciado ou não. Compreende-se, portanto, que é no outro que a arte se completa, cuja ambivalência consiste precisamente em integrar o seu princípio ativo – o homem – como foco central de suas discussões.

Anne Cauquelin (2005) aponta para a ideia – construída em torno da arte – que se tornou como um obstáculo para o reconhecimento por parte do público da arte de agora. De acordo com ela, “é provável que estejamos saturados de certas ideias recebidas que [supúnhamos] universais e duradouras, esquecendo as diferentes formas e os diferentes status aos quais a obra e o artista estiveram submetidos nos diferentes períodos da história” (p. 17).

Isso posto, cabe-nos perguntar: esse momento de transformação da arte está sendo abordado nas práticas de ensino da arte na atualidade? Que instrumentos ou metodologias a englobam? O ensino da arte, na atualidade, está discutindo e incorporando esse movimento sociocultural que se apresenta como uma outra tendência?

Observa-se que a educação é formada pelo mundo, pela sociedade e pelos movimentos culturais que a dinamizam, estes entendidos como as mais diversas formas de interpretação e de possibilidades de mediação e de significação, da reconstrução e do reconhecimento do próprio contexto que a gerou.

Ao se referir à arte moderna como um obstáculo, a autora reforça, em suas intenções, que a linearidade discursiva moderna, ainda presente nos dias atuais, tende a inserir suas diretrizes de análise em outras tipologias de arte, cujos conceitos, materialidade e destino não se enquadram ou transitam dentro dos limites estabelecidos e reconhecíveis pelo discurso modernista.

Barbosa (2005) afirma que o ensino da arte no Brasil transcreveu as ideias de John Dewey, as quais se pautavam pela observação e integração da experiência acumulada e a formação processual do indivíduo como fundamento basilar; todavia, o ensino da arte modernista brasileira primava, unicamente, pelo estágio final do processo cognitivo. A arte era, com efeito, usada como reforço para os educandos fixarem conteúdos de outras disciplinas. Nessa direção, para compreender determinado assunto, eram trabalhadas atividades

manuals e práticas de desenho de observação como etapas que encerravam o entendimento do assunto abordado.

Depois da Semana de Arte Moderna de 1922, o ensino da arte no Brasil passou a seguir a prática de copiar modelos, por meio do desenho de observação, e insere, de forma mais abrangente, o conhecimento de técnicas manuais, com, objetivo de treinar habilidades. Na escola tradicional, as habilidades manuais eram supervalorizadas, o domínio técnico visava à formação prática destinada à qualificação para o mercado de trabalho. O ensino da arte tinha aspecto utilitário e visava à “preparação do estudante para a vida profissional e para as atividades que desenvolviam, tanto em fábricas quanto em serviços artesanais” (Ferraz e Fusari, 1992, p. 30). Essa metodologia de ensino se estende até os anos 1960.

Os anos 1960 representam, no âmbito da arte, uma retomada às provocações que Marcel Duchamp havia enunciado no princípio do século, exigindo a participação do espectador para o centro das propostas artísticas. No que tange às práticas educacionais da arte, depois da Ditadura Militar no Brasil, a educação artística, que compreendia artes plásticas, música e artes cênicas, passou a fazer parte dos currículos escolares.

No ano de 1987, como metodologia de ensino da arte, Ana Mae Barbosa cria a Proposta triangular, composta de leituras de obras de arte, do fazer e do contextualizar. Vale ressaltar que essas tentativas dinamizaram o ensino da arte no Brasil, ainda que desconsiderassem as expressões artísticas hoje correntes, tais como a estética do cotidiano e as relações inter-humanas.

A Cultura Visual, por sua vez, surge nos anos 1990 como posicionamento político que buscava incorporar, estudar e compreender outras imagens que se distanciavam das tradicionais, como, por exemplo, o grafite, as imagens digitais, as imagens produzidas pela televisão e pelo cinema. Barbosa (2005, p. 16) destaca que a expressão “cultura visual” passou a ser incorporada no ensino da arte brasileira com um curso realizado por Kerry Freedman, em São Paulo, e com a publicação do livro *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho* (2000), de Fernando Hernández. Para a cultura visual, o cerne do ensino e da aproximação dos bens e produtos culturais tem como primazia, segundo Hernández (2000, p. 51),

[r]econhecer que vivemos inundados de uma extraordinária variedade de imagens (e imaginários) visuais. Mas esse reconhecimento não nos

leva a lê-los, a partir de uma composição analítico-compositiva do tipo formal (linhas, texturas, etc.). Aproximar-se dos objetos visuais significa, como nos indica Jay (1996), colocar num segundo plano a crença que o valor de que o valor estético depende de uma resposta universal, e que essa resposta é representada pelos membros mais ‘qualificados’ da comunidade. Prestar atenção à compreensão da cultura visual implica aproximar-se de todas as imagens (sem limites demarcados pelos critérios de um gosto mais ou menos oficializado) e estudar a capacidade de todas as culturas para produzi-las no passado e no presente com a finalidade de conhecer seus significados e como afetam nossas ‘visões’ sobre nós mesmos e sobre o universo visual em que estamos imersos.

Estabelecer aproximações com a cultura visual e a estética relacional possibilita transitar sobre as ações humanas, seus hábitos e costumes inscritos não somente sobre as imagens produzidas na atualidade, mas também sobre os atributos valorativos de identificação sociocultural emergentes.

Tal concepção dialoga, por certo, com a estética relacional. Em seu livro *Pós-produção: como a arte reprograma o mundo contemporâneo*, Nicolas Bourriaud (2009, p. 8) afirma que a

arte da pós-produção corresponde tanto a uma multiplicação da oferta cultural quanto – de forma mais indireta – à anexação ao mundo da arte de formas até então ignoradas ou desprezadas. Pode-se dizer que esses artistas que inserem seu trabalho no dos outros contribuem para abolir a distinção tradicional entre produção e consumo, criação e cópia, ready-made e obra original. Já não lidam com uma matéria-prima. Para eles, não se trata de elaborar uma forma a partir de um material bruto, e sim de trabalhar com objetos atuais em circulação no mercado cultural, isto é, que já possuem uma forma dada por outrem.

A contiguidade da estética relacional com a cultura visual assinala possibilidades de aproximação para a construção de um debate significativo e exponencial para o ensino da arte no período atual, pois ambas trazem para o centro da discussão as transformações existentes na sociedade contemporânea, as relações inter-humanas e a experiência com as novas mídias, as quais permitem esboçar outras direções e práticas educacionais no que se refere às tipologias dos produtos culturais e ao ensino da arte vigentes.

A arte do presente não delimita fronteiras temporais e tampouco possui a ideia de negação do passado para instituir-se como outro sistema de experimentações poéticas ou conceituais; pelo contrário, ela visa estabelecer diálogos com o passado, com o presente, que a fortalecem e a destacam e, também, com possíveis indicações sobre possibilidades de tendências do devir artístico.

Nas proposições artísticas vigentes, observa-se que um dos principais instrumentos de análise e projeção da arte é o discurso. Via de regra, são esses novos discursos sobre as proposições artísticas que surgem, como é o caso da estética relacional, que anunciam uma grande mudança em relação ao que se convençiona chamar de arte. Sua principal diretriz é estabelecer juízo de análise sobre os dispositivos que se centralizam sobre as ações humanas coletivas.

Por ser experimental, a arte de agora possibilita diálogos com toda cadeia de signos que guardem em si potencialidades de gerarem sentidos com o presente, sem regras de temporalidade, espacialidade ou origem, como elementos valorativos que quando justapostos indiquem a construção de significados atualizados.

Se a principal preocupação dos artistas modernos incidia sobre a atualização dos temas da arte, no momento atual observa-se a tentativa de construir outros conceitos sobre arte a partir do apelo filosófico. Nessa direção, há um deslocamento do objeto de arte que intermedeia a construção de sentido para o espectador que se transforma em dispositivo e passa a ser o próprio “objeto” de arte, na construção de um processo experimental que tensiona as barreiras da forma e se constitui sobre as experiências humanas conjuntas de relações com o mundo.

A década de 1990 foi marcada pelo início da popularização dos meios eletroeletrônicos, que fascinavam uma parcela da população com acesso às redes de comunicação e, nesse sentido, já apontavam para um fenômeno de individualização que se tornaria mais forte nas décadas subsequentes.

De imediato, o fascínio pela busca da informação instantânea e a possibilidade de encurtar distâncias territoriais fez com que uma parcela considerável da população constituísse um fenômeno sociocultural emergente de retração convivial, que os transformaria em membros isolados e solitários, cujos percursos de proximidade com o outro estariam fadados única e exclusivamente ao contato virtual.

A estética relacional surge como uma outra abordagem e propõe uma prática discursiva sobre arte naquele momento em que os indivíduos se tornavam cada vez mais isolados do contato com seus pares.

O discurso da tese proposta por Nicolas Bourriaud considera as ações coletivas como fator determinante para reconfigurar a reflexão sobre os produtos emergentes de arte, cujos enunciados se centrariam no público com sua participação efetiva e na figura do artista, como mediador de possibilidades de momentos de convívio entre as pessoas que realizariam tais ações conjuntas. Vale lembrar que a estética relacional é uma teoria estética que se fundamenta sobre uma reflexão formal, ou seja, é uma teoria que parte das formas artísticas que despontaram na arte a partir do anos 1990, tendo as coletividades e os estados de trocas humanos como forma distinta, emergente e ocasional.

Alguns dos principais vetores de investigação da estética relacional proposta por Nicolas Bourriaud são: a) fatores humanos de toda ordem; b) a sociedade em processo constante de transformação; c) o homem e suas histórias de vida e identidade; d) sua cultura e singularidades.

A estética relacional se apresentaria, portanto, como outro percurso de pesquisa das relações humanas na contemporaneidade, o qual se dirigiria na contramão dos meios de comunicação de rede e das sedução virtuais próprias do momento presente.

As tipologias apresentadas por Bourriaud (2009, pp. 40-56) se constituem em cinco grandes categorias: *as conexões e pontos de encontro; convívio e encontros casuais; colaborações e contratos; relações profissionais; clientelas e como ocupar uma galeria*. Para cada uma dessas categorias artísticas, o autor relacionou artistas de diferentes momentos da arte e exemplificou com suas produções como a estética relacional as identificou e as analisou enquanto experimentos de práticas sociais.

O ensino da arte, quando se ocupa em problematizar uma visão fenomenológica do mundo – da sociedade e das manifestações artísticas que reverberam conteúdos atuais, associadas a dinâmicas educacionais –, viria a suprir as crescentes mudanças que o educando apresenta, a partir, evidentemente, do seu entendimento da sociedade e do contexto em que vive, tal como sublinha Efland (2005, p. 117):

[...] uma arte-educação pós-modernista enfatiza a habilidade de interpretar obras de arte sob o aspecto de seu contexto social e cultural como principal resultado da instrução. Isso é válido não apenas para a supostamente séria, a arte erudita, mas também para as tendências e impactos da cultura popular e cotidiana.

Esta reflexão sobre o ensino da arte para o período atual pretendeu, outrossim, identificar, articular e problematizar diversos fatores que integram os processos de produção de conhecimento no campo do ensino da arte – em particular, da arte contemporânea, no Brasil –, de forma a auxiliar na reflexão e aprimoramento das práticas pedagógicas dos professores de arte no contexto escolar.

Nessa direção, procuramos estabelecer aproximações com os dispositivos emergentes da arte de agora, com seus conteúdos que transitam sobre um processo ininterrupto de mudança social, sua volumosa inclusão nas propostas artísticas e a estética relacional, cujo principal argumento repercute sobre as relações inter-humanas e focaliza o seu juízo de valor sobre a arte vigente, a partir da inserção da figura do homem contemporâneo como formador de outra postura relacional com as proposições artísticas e a sua recepção.

Ao se referir à recepção da arte contemporânea e de possíveis relações com os enunciados propostos pela estética relacional, este texto verificou em que medida o ensino que aborda a arte contemporânea se aproxima ou se orienta por alguns vetores elucidados por Nicolas Bourriaud, em sua tese sobre as relações humanas, presentes no mundo da arte de agora.

A arte contemporânea – como sendo orientação artística plural do tempo presente, inscrita pela sociedade como atividade humana capaz de criar e propor dispositivos que englobem as coisas de um mundo globalizado, multicultural e tecnológico – transita entre as mais variadas linguagens e desafia o sistema estabelecido, as representações e a validação da própria arte; nela, é incluída – e ao mesmo dela se distingue – a estética relacional, como juízo de valor que parte das relações humanas e propõe criar conjuntos-cognitivos-coletivos que engendram outra forma de proximidade com os dispositivos que hoje se anunciam na arte; se associadas, implicam a observação de indícios que reverberam sobre as ações humanas e suas coletividades, num sistema distinto e eventual, cujos limites de formulação, enunciação e recepção condensam os relacionamentos humanos, os equipamentos culturais e a tecnologia como outra marca da sociedade humana inscrita nas poéticas do presente.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *O que é contemporâneo? E outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2009.
- AUMONT, Jacques. *A imagem*. Campinas: Papirus, 1993.
- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- _____. (org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BATTCKOCK, Gregory (org.). “O ato criador”. In DUCHAMP, Marcel. *A Arte Nova*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BOURRIAUD, Nicolas. *Estética relacional*. São Paulo: Martins, 2009.
- _____. *Pós-produção: como a arte reprograma o mundo contemporâneo*. São Paulo: Martins, 2009.
- CAUQUELIN, Anne. *Arte contemporânea: uma introdução*. São Paulo: Martins, 2005.
- _____. *Teorias da arte*. São Paulo: Martins, 2005.
- EFLAND, Arthur D. “Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno”. In GUINSBURG, J. e BARBOSA, Ana M. *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível*. São Paulo: EXO experimental; Editora. 34, 2005.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.