

Ensino da arte e da cultura visual: o cotidiano como prática artística

Art education and visual culture:
everydaylife as artisticpractice

Educación artística y cultura visual:
la vida cotidiana como práctica
artística

Rodolfo Rodrigues Pontes¹

Adeilma Casado da Costa²

Isabel Almeida Carneiro³

1 Designer Gráfico e Assistente Pedagógico na SEDUCT. Mestrando em Artes PPGARTES/UERJ. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4176335850884518>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5384-4029>. E-mail: rodriguespontes@gmail.com.

2 Artista e Arte Educadora independente. Mestranda em Artes PPGARTES/UERJ. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0706344593065556>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1183-9026>. E-mail: adeilmacasado@yahoo.com.br.

3 Artista e Professora Adjunta do Instituto de Artes da UERJ. Doutora em Artes Visuais pela EBA/UFRJ. Atua no Mestrado e Doutorado em Artes PPGARTES/UERJ. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4988281259224394>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2054-5705>. E-mail: bebelcarneirogm@gmail.com.

RESUMO

O presente estudo traz como reflexão o cotidiano no ensino da arte e da cultura visual como construção epistêmica e arqueológica. Para isso, destacamos alguns autores que se somaram nesse corpus, para provocar atravessamentos nas relações subjetivas dos sujeitos com as práticas ordinárias, como: Michel de Certeau (2014), Suely Rolnik (2019), Gilles Deleuze (2022), Nilda Alves (2001), María Acaso (2011), entre outros. Além disso, problematizamos as implicações de ser professora-artista na fronteira pedagógica com as práticas de si, tomando como objetos de investigação a série *1 por dia e os Medicamentos Poéticos & Receituário Artístico*. Tais práticas, elaboram estratégias de resistência aos ditames do sistema capitalista, na tentativa de criar caminhos alternativos para o que já foi estabelecido como ensino da arte.

PALAVRAS-CHAVE

Cotidiano; Práticas Artísticas; Ensino de Arte; Cultura Visual.

ABSTRACT

The present study brings as reflection the daily life in the teaching of art and visual culture as epistemic and archaeological construction. To do so, we highlighted some authors that were added to this corpus, to provoke crossings in the subjective relations of the subjects with the ordinary practices, such as: Michel de Certeau (2014), Suely Rolnik (2019), Gilles Deleuze (2022), Nilda Alves (2001), María Acaso (2011), among others. Furthermore, we problematize the implications of being a teacher-artist on the pedagogical frontier with practices of the self, taking the series *1 a day and the Poetic Medications & Artistic Prescription* as objects of investigation. Such practices elaborate strategies of resistance to the dictates of the capitalist system, in an attempt to create alternative paths for what has already been established as art education.

KEY-WORDS

Everyday; Artistic Practices; Art Education; Visual Culture.

RESUMEN

El presente estudio reflexiona sobre la vida cotidiana en la enseñanza del arte y la cultura visual como construcción epistémica y arqueológica. Para ello, destacamos algunos autores que se sumaron en este corpus, para provocar cruces en las relaciones subjetivas de los sujetos con las prácticas ordinarias, como: Michel de Certeau (2014), Suely Rolnik (2019), Gilles Deleuze (2022), Nilda Alves (2001), María Acaso (2011), entre otros. Además, problematizamos las implicaciones de ser un profesor-artista en la frontera pedagógica con las prácticas del yo, tomando como objetos de investigación la serie *1 al día y los Medicamentos Poéticos & Prescripción Artística*. Estas prácticas elaboran estrategias de resistencia a los dictados del sistema capitalista, en un intento de crear vías alternativas para lo que ya se ha establecido como educación artística.

PALABRAS-CLAVE

Vida Cotidiana; Prácticas Artísticas; Educación Artística; Cultura Visual.

A arte, a cultura visual e o cotidiano: atravessamentos

“O cotidiano não é mais a existência média, estatisticamente contestável, de uma sociedade dada num momento dado; é uma categoria, uma utopia e uma ideia, sem as quais não se poderia alcançar nem o presente escondido, nem o futuro desvendável dos seres manifestos” (BLANCHOT, 2007, p. 236).

Pressupõe-se a partir de Certeau (2014) que são as relações sociais que definem os indivíduos e, portanto, para compreendê-los, devem ser observados a partir de suas práticas sociais. Desse modo, a invenção do cotidiano coloca as “artes do fazer” como canal de produção de subjetividades, elemento esse fundamental para a interpretação da contemporaneidade. Para além disso, as práticas ordinárias cotidianas são vistas por tal estudioso sob a ótica da criação de possibilidades para subverter imposições e sistemas de controles múltiplos.

Portanto, a subversão ao sistema de controle acontece na esfera micropolítica e se torna a capacidade de potencializar e modificar as subjetividades tornando os corpos vibráteis não mais tão submetidos ao *inconsciente colonial capitalístico*⁴ (ROLNIK, 2019). O cotidiano reserva a possibilidade de que o infraordinário possa mudar o nosso entendimento e atingir nossas particularidades. É no tecido banal do cotidiano que chegamos a mudanças profundas da nossa existência, pois ele é a ordem da repetição e, por isso, o lugar ideal da diferença. Só se repete aquilo que não pode ser substituído (DELEUZE, 2022). E onde tudo pode acontecer, o potencial infinito e exponencial de mudança. Cabe ao lado amorfo do cotidiano não ser apreendido, não ser fixado, pois senão já não poderíamos falar do ordinário. O cotidiano é aquilo que escapa (BLANCHOT, 2007).

Ainda, na observância do cotidiano e de suas possibilidades, inclusive pensando na sala de aula, pode-se denotar que não haveria cotidiano se este não fosse instrumento catalisador e provocador de aprendizagens. Logo, o aprendizado confunde-se com o próprio ato de viver, pela descoberta de suas práticas e seus saberes intrínsecos. No entanto, a tessitura do cotidiano em ligação com a vida social, está a todo tempo sendo balizada na cobrança de uma re-tessitura, que, nesse tensionamento entre destruir e reconstruir, acontece a aprendizagem (BROUGÈRE, 2013). Desse modo, cabe afirmar que

Aprender na vida cotidiana é constituir, por via dos encontros, atividades, observações, dificuldades e sucessos, um repertório de práticas. Esse repertório pode continuar a se enriquecer de novas práticas (mas também a ver desaparecer outras) ao longo da vida, em razão de novos encontros, atividades, migrações e viagens, inovações geradas pela sociedade e seus objetos (BROUGÈRE, 2013, p. 17).

⁴ “O problema do regime de inconsciente colonial capitalístico é a redução da subjetividade à sua experiência com o sujeito, o que exclui sua experiência imanente à nossa condição de viventes, o fora-do-sujeito. As consequências de tal redução são altamente nefastas para a vida” (ROLNIK, 2019, p. 110).

Como é possível constatar, o cotidiano marca profundamente a transitoriedade e a incerteza como suas principais forças. Portanto, acreditamos que sob este terreno insólito deva residir o desenvolvimento do ensino da arte e da cultura visual. Sendo assim, a pesquisadora Nilda Alves (2001) propõe pensar o cotidiano com as suas formas próprias e variadas de produzir o conhecimento, que aquela instituída pela ciência como a correta, pois no terreno escolar há “[...] modos diferentes e variados de *fazer/pensar*, nos quais se misturam agir, dizer, criar e lembrar, em um movimento que denomino de *prática/teoria/prática* [...]” (ALVES, 2001, p. 13-14).

Cabe destacar a necessidade de observarmos as mudanças da sociedade e, com elas, estabelecermos intersecções entre o ensino da arte e cultura visual. Nesse aspecto, Belidson Dias (2012) destaca que no Brasil, na maioria das vezes, as práticas das visualidades cotidianas nas escolas têm sido destituídas de pensamento crítico. Para tal pesquisador, o cotidiano deve ser pensado como um campo ampliado, na possibilidade de transformar relações injustas na sociedade por meio da experiência estética, no intuito de capacitar os educandos para enfrentar criticamente situações sociais iníquas. A cultura visual está relacionada ao social, buscando problematizar as realidades visuais que afetam os sujeitos e o seu cotidiano, já que é no mundo das imagens que contemporaneamente institui-se (identidade, crenças, saberes, imaginação, sensação de temporalidades e localidades). Sobretudo, é imperativo formar os educandos na interpretação da cultura visual, de forma a subsidiá-los para um olhar ampliado nas suas formas, sentidos e objetivos (DIAS, 2012).

Além disso, a pesquisadora, que estuda cultura visual e arte contemporânea, Irit Rogoff (2002), discorre sobre a formação da cultura visual como uma área de conhecimento transdisciplinar, que vai além do estudo de imagens. Para ela, a cultura visual está associada ao pensamento crítico, buscando subverter o domínio da normalização patriarcal, eurocêntrica e sexista na esfera sociocultural contemporânea. Como campo de pesquisa, vai ao encontro de alguns problemas incrustados na cultura, por vezes, espinhosos, tentando sempre olhar sob outro ângulo. Desse modo, aquilo que outrora eram invisibilizados propositalmente dentro de um projeto político perverso, a cultura visual na contemporaneidade, cumpre o papel de desnudá-los e ensinar novas perspectivas de mudanças (ROGOFF, 2002).

Ao trazer a cultura visual como possibilidade para o contexto do ensino das artes visuais, Freedman (2003) corrobora ao esclarecer que a teoria associada ao ensino das artes visuais tem contribuído para renovar o processo de construção do conhecimento, já que antes se tinha um currículo constituído de atividades isoladas e estruturadas a partir de habilidades, em vez de estarem baseadas em estruturas conceituais ricas. A cultura visual surge como veículo de tensionamento e de criação de possibilidades em torno das liberdades pessoais e sociais, buscando sempre a promoção de uma educação democrática. Além disso, os fundamentos filosóficos e históricos das artes visuais são essenciais para a promoção de um ensino da arte e da cultura visual contemporâneo, mas para tal estes precisam sempre ser balizados pelos aspectos socioculturais da arte para efetiva desocidentalização. Desse modo, fica evidente que na cultura visual não há espaço para a dicotomia entre baixa ou

alta cultura, porém sim a responsabilidade social por qualquer tipo de cultura visual (FREEDMAN, 2003).

Para Walter Mignolo (2019) o projeto ocidentalizador mundial entrou em declínio no século XXI. Assim, cabe destacar que isso não culminou no fim do Ocidente, porém no fim do processo de ocidentalização ou globalização neoliberal. Sobretudo, a ocidentalização não cabe na sociedade contemporânea, visto que cada vez mais pessoas estão resistindo a se associá-la, pois segundo Walter Mignolo (2019, p. 13) “[...] a ocidentalização do mundo atingiu muitas diferentes histórias e memórias. Cada história e cada memória local foi perturbada pela intervenção e dominação da civilização ocidental, com a colaboração das elites em cada história local”. Portanto, desocidentalizar significa re-existir e lutar contra a legitimação de uma história única, como alerta Chimamanda Ngozi Adichie (2019). Do mesmo modo, a *arqueologia do saber* — conceito cunhado por Michel Foucault (2009) — aqui tem a capacidade de alinhar e tensionar epistemologicamente a construção do conhecimento artístico, não na perspectiva de uma abordagem histórica contínua e que enxerga a consciência humana como original. Tal pensamento, busca denunciar a perspectiva conservadora e, além disso, conferir o exercício constante de articular e estabelecer rupturas (FOUCAULT, 2009).

Além disso, a pesquisadora da universidade Complutense de Madri, María Acaso (2011), propõe pensar o ensino da arte e da cultura visual com a mesma complexidade que uma produção artística, já que intrinsecamente ambos produzem conhecimentos e são processos intelectuais. Apropriando-se do conceito Rizoma, de Deleuze e Guattari, para a estudiosa cada professor-artista deve propiciar na sala de aula uma educação rizomática⁵, pois

Quando você aborda a educação como uma prática rizomática: você não é o centro da aula (ou a raiz principal) e os alunos são as raízes secundárias que se desenvolvem ao seu redor. Você é apenas mais uma parte de uma situação em que o conhecimento está sendo regenerado em crescimento perpétuo, em movimento, em que há uma linha traçada à sua frente (seus professores, os livros que leu, sua família, os filmes que viu, as informações que não quis guardar dentro de si) e parte de outra linha ainda a ser traçada, como os alunos, se fizerem rizoma com você, gerarão novas estruturas de conhecimento que, ao mesmo tempo, influenciarão outras pessoas (especialmente se seus alunos tornarem-se futuros professores), de modo que será gerada uma estrutura infinita de linhas-conhecimento encadeadas de forma orgânica, com diferentes ritmos, tamanhos e pulsações, que não tem começo nem fim (ACASO, 2011, p. 37).

Paralelamente, é necessário compreender que tal abordagem assenta-se sobre um tripé, denominado por María Acaso (2011), de *linhas de fuga: primeira linha* – o pensamento é líquido, é inapreensível, nos deixa... isto é, não tem corpo e nem órgãos,

5 Segundo Deleuze e Guattari, a educação rizomática consiste na ideia de que tanto o professor quanto os alunos fazem parte das raízes do rizoma. Cabe ao professor a função de mediar as conexões entre as raízes dos conhecimentos, cuja estrutura múltipla e heterogênea não tem princípio e nem fim (WESTRUP et al., 2017).

o que nos levará a uma prática educacional rizomática; *segunda linha* – qualquer tipo de conhecimento é provisório, ou seja, não é fixo e nem estanque, o que nos levará a estabelecer uma prática educacional nômade; e *terceira linha* – a única maneira de não rastrear, mas de mapear (não reproduzir, mas gerar) é lutar contra o tédio, ser renovado para nos aplicarmos à tarefa de ensinar, o que nos levará a uma prática educacional por natureza (ACASO, 2011).

Retomando a outra proposta, de uma *prática educacional nômade*, inspirada no pensamento de Rosi Braidotti (2004) e associada a uma prática educacional rizomática, tem o preceito de renovar o pensamento epistemológico acerca de uma subjetividade contemporânea, cuja perspectiva está intimamente relacionada ao feminismo:

Necessitamos elaborar coletiva e socialmente uma nova política da linguagem: mitos e figurações políticas para representar esse tipo de subjetividade que chamarei nômade. A subjetividade nômade significa atravessar o deserto com um mapa que não é impresso, mas cantado, como na tradição oral; significa esquecer-se do esquecimento e embarcar na jornada independentemente do ponto a que se destina; e, o mais importante, a subjetividade nômade tem a ver com o devir (BRAIDOTTI, 2004, p. 66).

Diante do exposto, cabe explicar que uma prática educacional nômade está ligada a algumas premissas, de ser (provisória, fragmentada, instável, paradoxal, visual e tecnológica). A *premissa provisória* destaca a necessidade do trabalho pedagógico ser feito e refeito permanentemente. A *premissa fragmentada* supõe uma atividade educativa que é por natureza incompleta e descontínua. A *premissa instável* coloca a ação educativa em ebulição e prestes a explodir a qualquer instante. A premissa paradoxal sublinha que estamos num mundo paradoxal, cuja representação da realidade não condiz com a realidade em si. A premissa visual destaca a necessidade de a escola compreender que a informação visual deve ser centrada em um projeto educacional contemporâneo. A última *premissa tecnológica* reflete todas essas características ditas anteriormente, nas quais devemos reconhecer um modelo distinto de educação, uma educação que pode ser interrompida a qualquer momento e que se expande rizomaticamente (ACASO, 2011).

Além disso, María Acaso (2016) destaca que a cultura visual é um ato cotidiano, cujo impacto atinge nossas vidas por pura repetição e de forma tão compacta que naturalizamos seus efeitos. Seus efeitos são demonstrados na criação do que a autora chama de “hiper-realidade”, que nada mais é do que a construção visual “fictícia” de uma suposta realidade, por exemplo, como aquelas criadas nas redes sociais. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de a escola preparar o educando criticamente para se inserir e lidar com o universo visual ao qual está superexposto cotidianamente.

Por fim, Dennis Atkinson (2018), traz para o campo educacional a prática artística como possibilidade de “desobediência”. Tal perspectiva, articula áreas como ética, estética e política a fim de ir além delas, objetivando um trabalho pedagógico que não está preocupado com a transmissão de conhecimentos estabelecidos, porém na

construção de conhecimentos vivos. Sendo assim, esta postura leva à transformação e à invenção de novos mundos, por meio de rupturas no processo de aprendizagem, pois segundo Dennis Atkinson (2018, p. 60) “A força da arte possibilita o aprendizado por meio da sua intrínseca capacidade de desobediência. A desobediência não denota a oposição, mas provoca abertura, resistindo às forças normalizadoras e à subsunção aos modos estabelecidos de prática/pensamento”.

No ordinário há o extraordinário: implicações da professora-artista

Nesta seção busca-se refletir a importância do professor, principalmente de artes visuais, dedicar-se a uma produção artística em consonância a sua prática docente. Para isso, o trabalho apropria-se de duas produções artísticas de duas professoras-artistas: a série *1 por dia, Medicamentos poéticos e Receituário artístico*.

No cotidiano, as fronteiras entre os diferentes papéis exercidos durante um processo artístico não é algo fácil de separar de forma delimitada, ainda mais na arte contemporânea. O professor Ricardo Basbaum (2013) compartilha sua experiência de ser professor-artista-pesquisador, quando o trabalho de arte se transforma em pesquisa dentro da universidade e ao fazer parte do sujeito multifacetado contemporâneo que trabalha em redes de deslocamento entre vários circuitos (BASBAUM, 2013). Além dessas conjunturas, Jesus (2013), em sua tese *(In)visibilidades: um estudo sobre o devir do professor-artista no ensino em artes visuais*, reitera que:

O professor-artista surge, no campo da literatura em torno da educação artística, como uma figura na qual confluem diversas tensões que advém do cruzamento de dois campos diferentes, o professor e o artista, fazendo com que quem nele se inscreva esteja sujeito também a essas forças [...]. Assim se por um lado encontramos alguns artistas que se consideram professores, alimentando uma atividade da outra como algo essencial e inevitável. Por outro, temos artistas que desejam manter alguma distinção entre o seu lado artístico e o ensino, oferecendo algum entrave e distanciamento aos termos “educação” ou “ensino”. [...] Isto quer dizer que as tensões que rodeiam o termo professor-artista podem assumir várias formas, pelo que a pessoa que a ele se associa não terá necessariamente que se colocar numa posição rígida, podendo assumir uma força de expansão, algo em movimento (JESUS, 2013, p. 148-151).

Conforme apresentado, o professor-artista sempre se encontra numa posição não-fixada, ou como propõe Boris Groys (2009), habita uma zona profundamente inflamável, cujo exercício de ensinar arte confunde-se com ensinar a vida. A saber, para Jociele Lampert (2018) o professor-artista está engendrado numa interface ao mesmo tempo crítica e criativa, pois se o artista elabora sua poética por meio de suas obras, o professor-artista também o faz por meio de sua ação pedagógica, onde se encontra o seu processo criador. Segundo Jociele Lampert (2018, p. 79) “Não é o processo de construção plástica, mas sim a poética do ato criador exercido no cotidiano da sala de aula, e isto denota pensar o processo artístico paralelo às questões que permeiam

o ensino da Arte”.

Medicamentos Poéticos & Receituário Artístico

As oficinas dos *Medicamentos Poéticos*, em conjunto com o *Receituário Artístico*, envolvem a construção de remédios, bulas e prescrições ficcionais inventadas pelo público, de alguma forma relacionadas a “doenças fictícias”, que podem incluir histórias sob perspectivas pessoais dos envolvidos, com pontos de contato com realidades sociais, econômicas e cotidianas da vida política do país.

Na referida oficina, o verdadeiro significado da embalagem de medicamentos foi subvertido para fins diversos dos usuais. Mesmo que a poética seja construída a partir da realidade pessoal e cotidiana, os objetos produzidos podem não refletir a realidade, pois não é uma cópia fiel da indústria farmacêutica. É apenas uma imitação do remédio que pode ter semelhanças com o original, servindo de referência ao processo de “fabricação”.



Fig. 1 - *Medicamentos Poéticos*, 2022 e 2023, Ad Costa. Fonte: acervo pessoal.

Pensando em uma escrita de si cotidiana como possibilidade epistêmica, como produção de conhecimento e experiência, aliada ao fazer poético, as séries *1 pintura por dia* e *Medicamentos Poéticos & Receituário Artístico*, podem ampliar os registros

em uma escala de coletividade. Para haver uma prescrição poética, é necessário que o sensível seja compartilhado, partindo da experiência e dos afetos em comum.

No intuito de uma tentativa de escrita de si ⁶, como estratégia de resistência e de discordância contra o sistema capitalista patriarcal, do qual Anzaldúa (2000) menciona, o *Receituário Artístico e as séries do 1 por dia* servem de instrumentos para exercer esta alteridade encoberta pelo cotidiano. Uma das suas formas finais do *Receituário Artístico* foi impressa em um bloco de papel tamanho A4, simulando um receituário médico real com as palavras impressas *Prescrição Poética & Receituário Artístico* e um desenho representando os dois hemisférios cerebrais de um ser humano. O hemisfério esquerdo desenhado em linhas cinza e sem preenchimento de cor e o da direita em uma explosão de aquarela multicolorida, representando suas diferentes funções no corpo humano.

As prescrições poéticas deixadas pelo público que interage com ele, funcionam como uma espécie de arquivo com os escritos e ideias registradas no bloco de papel. O *Receituário Artístico* tornou-se uma curiosa coleção de lembranças escritas pelos participantes. Nele as pessoas intervêm registrando suas opiniões nos receituários, contextualizadas com os momentos vividos por elas e com os acontecimentos no país e no mundo.

Podemos afirmar que as artes produzidas pelas escritas no *Receituário Artístico*, documentam uma intervenção na “forma de vida”, pois de acordo com Groys (2015, p. 75): “[...] a arte se tornou biopolítica, porque começa a utilizar meios artísticos para produzir e documentar a vida como atividade pura”. No entanto, classificar as proposições das oficinas como um ativismo artístico por meio de uma estetização, poderia causar um efeito reverso e problemático ao impedir uma ação política plena, pois não está atrelada a uma revolução acintosa, mas uma reflexão crítica sobre os nossos tempos (GROYS, 2015).

Os *Medicamentos Poéticos*, como obra relacional e pesquisa em processo, preza pela escuta horizontal, ou seja, sem que haja hierarquias, segundo a versão das histórias vivenciadas pelos participantes da oficina, levando ao estímulo de um lugar de fala ⁷ e escuta ativa, tanto para aqueles que pertencem historicamente a grupos socialmente discriminados, bem como para aqueles que compartilham da mesma sensibilidade ou empatia para compreender os problemas peculiares uns dos outros. A sensibilidade, a intenção, o gesto e a representação estética legítima de grupos sociais definem a identidade dos indivíduos em determinados agrupamentos e a interação de seus corpos nos espaços urbanos.

Enquanto a série *1 por dia*, em suas diversas linguagens, é administrada de

6 Escrita de si é um conceito de Michel Foucault (2002, p. 138) que deriva da ideia dos escritos *hymponematas*: “Tal é o objetivo dos *hypomnemata*, fazer da recordação do logos fragmentário e transmitido pelo ensino, a audição ou a leitura, um meio para o estabelecimento de uma relação de si consigo próprio tão adequada e completa quanto possível”. Além disso, Michel Foucault (2002, p. 160) ainda complementa que “[...] Trata-se de fazer coincidir o olhar do outro e aquele que se volta para si próprio quando se aferem as ações cotidianas às regras de uma técnica de vida”.

7 Teoria discutida por Djamila Ribeiro (2019), segundo o termo feminista do *stand point* – ponto de vista feminista, é a representação social de cada interlocutor, de acordo com suas experiências individuais e coletivas.

forma diária em sua prescrição poética, pode-se encarar os *Medicamentos Poéticos* como uma transição terapêutica e diária pós-pandemia entre o confinamento e o retorno à normalidade, fazendo a passagem do antes e depois desse momento de insegurança na vida de todos.

1 por dia

O sistema do *1 por dia* se expandiu para a sala de aula, tornando-se também uma prática artístico-pedagógica. Essa noção de fazer “todos os dias” um objeto artístico — podendo ser uma pintura, um vídeo, uma partitura, ou um compasso musical por dia — incitaram provocações para a prática docente a partir do próprio processo artístico. O objetivo seria mostrar como é possível estabelecer metodologias anárquicas com um material inicial simples, como uma palavra e sua relação com o dia a dia. Quais palavras se ligam a outras palavras e formam pequenos núcleos conceituais, mapas e teias⁸. Kurt Schwitters (1887-1948), artista dadaísta conhecido por suas colagens e pela invenção das obras “merz”.

A partir da noção expandida de prática artística estabelecemos abordagens anárquicas com a rotina sistemática do *1 por dia*. Métodos com os quais as futuras artistas-professoras irão se confrontar, relacionar conteúdos e saberes pelas relações de proximidade ou vizinhança.

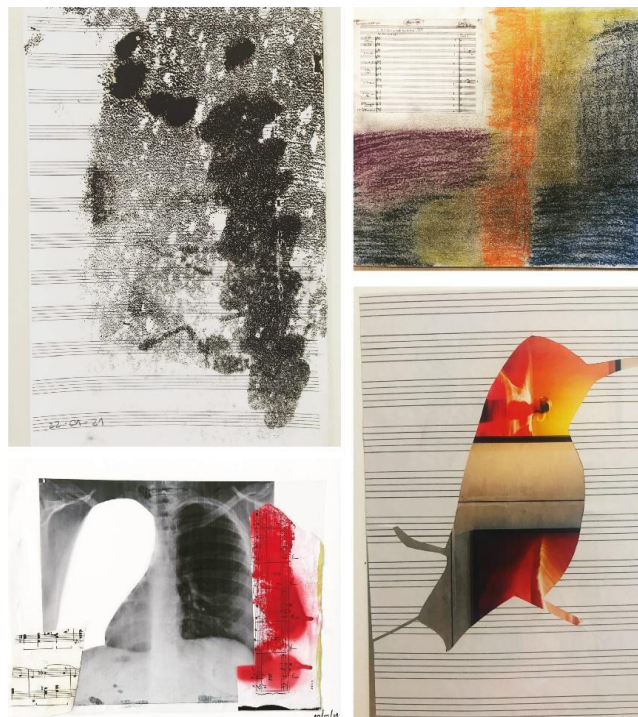


Fig. 2 - *Série 1 por dia*. 2020, Isabel Carneiro. Fonte: acervo pessoal.

8 Kurt Schwitters, artista dadaísta, entre 1922-1932, publicou a revista Merz. O título da publicação é uma palavra criada por ele, derivando da palavra “comércio” *kommerz* em alemão, com um significado pessoal de “obra de arte total”. Desejava com sua Merzart “criar relações entre as coisas do mundo”.

A relação entre banal e ordinário, poéticas em que a dimensão rotineira e diária se torna o sistema. O sistema do *1 por dia* se torna mais importante que o objeto artístico resultante. As séries: *1 vídeo por dia* (2023), *1 pintura por dia* (2020), *90 telas em 90 dias* (2008), *180 vídeos em 180 dias* (2011), *1 compasso por dia* (2013), *Composição das horas* (2013), *Farsa* (2013), *1 cartão postal sonoro por dia* (2013)⁹. Essa mesma prática do exercício diário “todos os dias” foi expandida para a série iniciada em maio de 2020 intitulada *1 pintura por dia* durante o isolamento social causado pelo novo Coronavírus (Covid-19), uma prática diária como um adestramento, uma disciplina diária, uma terapêutica, ou ainda, uma *escrita de si*, que busca um regramento e atenção às ações cotidianas e corriqueiras, como uma anotação diária.

Considerações finais

O presente trabalho buscou refletir sobre o cotidiano como possibilidade epistêmica e arqueológica no contexto do ensino da arte e da cultura visual. Dessa forma, nos apropriamos de duas produções feitas por professoras-artistas — a série *1 por dia* e *Medicamentos Poéticos & Receituário Artístico* — para compreender como diferentes modalidades de escrita de si podem ser estratégias de resistência e de discordância contra o sistema que vivemos hoje, principalmente numa situação cotidiana incomum afetada pela pandemia da Covid-19, até a dita normalidade dos nossos dias atuais.

Em síntese, fica explícito a necessidade de a escola renovar o olhar para o ensino da arte e da cultura visual, considerando às aspirações contemporâneas, e foi nesse sentido que trouxemos como possibilidade as práticas educacionais rizomática e nômade. Ambas, dialogam profundamente com substratos pertencentes à esfera do cotidiano e segundo às transformações socioculturais, que impactam na forma de ser em comunidade. Enfim, a prática artística pode ser agente de “desobediência” aos ditames imperialistas e normalizadores — ainda presentes na sociedade — que agem de forma avassaladora para tornar as pessoas “marionetes”, com isso, uma educação crítica contribui fornecendo ferramentas para ir na contramão.

Para finalizar, tensionando (arte, cotidiano, cultura visual, educação, professor, artista) o intuito foi provocar atualização no campo educacional e na desocidentalização da arte. Como evidenciado, as práticas artísticas no contexto educacional operam de forma a encontrar outras dimensões naquilo que parece se repetir cotidianamente. Pois, a atividade pedagógica pode se servir do artístico como fonte de desconstrução do estabelecido, em busca da criação de novas possibilidades na sala de aula.

⁹ *1 cartão postal sonoro por dia* (2013) em que todos os dias enviei um postal a um amigo, nesse postal havia a descrição de cada evento sonoro que captura naqueles 1 min de escuta e subsequente escrita, *1 compasso por dia* (2014) em que todos os dias cortava um pedaço de uma partitura e relacionava a uma pintura e depois os tocava ao piano. Além de pequenos vídeos *180 vídeos em 180 dias* (2011) em que realizava um vídeo por dia. Uma instalação sonora em que durante 365 dias (1 ano) repetia a mesma frase irônica “hoje acordei feliz, tudo faz sentido”. A série *Composição das horas* (2013) em que cada hora do relógio era uma sequência de notas musicais.

Referências

ACASO, María. **Esto no son las Torres Gemelas: cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes.** Madrid: Catarata, 2016.

ACASO, María. Una educación sin cuerpo y sin órganos. *In*: ACASO, María (orgs.) et al. **Didáctica de las artes y la cultura visual.** Madrid: Ediciones Akal, 2011. p. 35-54.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, p. 229-236, 2000.

ATKINSON, Dennis. **Art, Disobedience, and Ethics.** London: Palgrave Macmillan, 2018.

BASBAUM, Ricardo. O artista como pesquisador. *In*: BASBAUM, Ricardo. **Manual do artista-etc.** 1. ed. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2013. p. 193-201.

BLANCHOT, Maurice. A fala cotidiana. *In*: BLANCHOT, Maurice. **A conversa infinita 2: a experiência limite.** São Paulo: Escuta, 2007. p. 235-246.

BRAIDOTTI, Rosi. **Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada.** Barcelona: Editorial Gedisa, 2004.

BROUGÈRE, Gilles. Vida cotidiana e aprendizagens. *In*: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (orgs.). **Aprender pela vida cotidiana.** 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 11-24.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** 22. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

DIAS, Belidson. ARRASTÃO: o cotidiano espetacular e práticas pedagógicas críticas. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Culturas das imagens: desafios para a arte e para educação.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012. p. 55-73.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. *In*: FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?.** 4. ed. Lisboa: Nova Vega, 2002. p. 129-160.

FOUCAULT, Michel. Introdução. *In*: FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p.3-20.

FREEDMAN, Kerry. **Teaching visual culture: curriculum, aesthetics, and the social life of art.** New York: Teachers College, 2003.

GROYS, Boris. **Arte poder.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

GROYS, Boris. Education by infection. *In: MADOFF, Steven Henry (ed.). **Art School: (propositions for the 21st century).*** Cambridge: The MIT Press, 2009. p. 25-32.

JESUS, Joaquim Alberto Luz de. **(In)visibilidades: um estudo sobre o devir do professor-artista no ensino em artes visuais.** 2013. 261 f. Tese (Doutorado em Educação Artística) – Faculdade de Belas Artes, Universidade do Porto.

LAMPERT, Jocielle. Sobre ser artista professor. *In: MARTINS, Mirian Celeste; MOMOLI, Daniel; BONCI, Estela (orgs.). **Formação de educadores: modos de pensar e provocar encontros com a arte e mediação cultural.*** São Paulo: Terracota Editora, 2018. p. 76-87.

MIGNOLO, Walter D. **A colonialidade está longe de ter sido superada, logo, a decolonialidade deve agradecer.** São Paulo: MASP Afterall, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala.** São Paulo: Pólen, 2019.

ROGOFF, Irit. Studying visual culture. *In: MIRZOEFF, Nicholas (ed.). **The visual culture reader.*** 2. ed. London, Routledge, 2002. p. 24-36.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada.** 2. ed. São Paulo: n-1 Edições, 2019.

WESTRUP, Beatriz Ferrari *et al.* Rizoma e educação: Gilles Deleuze e Félix Guattari, contribuições junto a educação. *In: SEMINÁRIO DE FILOSOFIA E SOCIEDADE: ESTÉTICA, LITERATURA E FILOSOFIA SOCIAL, 3., 2017, Criciúma. Anais...* Criciúma: UNESCO, 2017. v. 2, n. 1.

Submissão: 04/07/2023

Aprovação: 30/07/2023