



João Correia

OLHAR CON TEMP ORÂ NEO

como entender
a arte de agora

“O que é arte? O que é o contemporâneo?”

Partindo de uma abordagem original em sua aplicação, inspirada no trabalho de educadores e intelectuais como Michael Sandel, Boaventura de Sousa Santos, Paulo Freire, bell hooks e Ana Mae Barbosa, João Correia constrói em *Olhar Contemporâneo* uma metodologia que propicie a cada pessoa participante a habilidade de olhar e questionar o que está sendo visto, de aprender a fazer conexões, uma habilidade transversal que pode ser desenvolvida e aplicada em vários aspectos da vida.

Afinal, a arte contemporânea é a nossa arte, a arte do nosso tempo, e entendê-la é também estar mais próximo de entender as complexidades do mundo de hoje. Pois, como diz o autor, “ser contemporâneo é para ontem!”

ISBN 978-65-5505-181-0



9 786555 105181 0



PERSPECTIVA

EDITORA PERSPECTIVA

PROIBIDA A EDIÇÃO, DISTRIBUIÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO



EDITORA PERSPECTIVA

PROIBIDA A EDIÇÃO, DISTRIBUIÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO



EDITORA PERSPECTIVA

PROIBIDA A EDIÇÃO, DISTRIBUIÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO

Olhar Contemporâneo

como entender a arte de agora



EDITORA PERSPECTIVA

PROIBIDA A EDIÇÃO, DISTRIBUIÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO

Supervisão de texto LUIZ HENRIQUE SOARES e ELEN DURANDO
Preparação de texto EQUIPE PERSPECTIVA
Revisão de provas FERNANDA ALVARES
Capa e projeto gráfico SERGIO KON
Produção RICARDO W. NEVES e SERGIO KON

9

COLEÇÃO
PERSPECTIVAS NA CENA

CIP-Brasil. Catalogação na Publicação
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

C848o

Correia, João

Olhar contemporâneo : como entender a arte de agora /

João Correia. - 1. ed. -

São Paulo : Perspectiva, 2024.

192 p. : il. ; 21 cm. (Perspectivas em cena ; 9)

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5505-181-0

1. Arte - Aspectos sociais. 2. Arte e sociedade. I. Título. II.

Série.

24-88910

CDD: 700.103

CDU: 7.011.2



Meri Gleice Rodrigues de Souza - Bibliotecária - CRB-7/6439

15/03/2024 19/03/2024

DIREITOS RESERVADOS À

EDITORA



PERSPECTIVA S.A.

ALAMEDA SANTOS, 1909, CJ. 22

01419-100 SÃO PAULO SP BRASIL

TEL.: (11) 3885-8388

WWW.EDITORAPERPECTIVA.COM.BR

2024

EDITORA PERSPECTIVA

PROIBIDA A EDIÇÃO, DISTRIBUIÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO

JOÃO CORREIA

Olhar Contemporâneo

como entender
a arte de agora



PERSPECTIVA

EDITORA PERSPECTIVA

PROIBIDA A EDIÇÃO, DISTRIBUIÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO

Sumário



Carta do Autor

9

Introdução

15

1

Método Socrático

24

2

Perspectiva Decolonial

38

3

Um Outro Espaço Virtual

50

4

Direção Artística

62

5 Condições Para Experimentação 88

6 Trilogia de Sobrevivência 108

Projeto-Piloto [113]

■ ■ Anexos

Anexo A: Questões Socráticas [149]; Anexo B: Plano de Conteúdo do Curso [151]; Anexo C: Modelo de Formulário Pré-Aula [153]; Anexo D: Modelo de Formulário Pós-Aula [155]; Anexo E: Artistas de Referência [157]; Anexo F: Seleção de Obras Mencionadas no Curso [161]; Anexo G: Metodologia e História Pessoal [169]

Referências

175

Índice

181

Agradecimentos

185

EDITORA PERSPECTIVA

PROIBIDA A EDIÇÃO, DISTRIBUIÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO



Carta do Autor

Não me lembro da origem desse hábito, mas aprendi em algum lugar que as grandes perguntas que tentamos responder na vida devem ser escritas no espelho para que a gente as olhe diariamente, e com isso o nosso subconsciente seja ativado e nos ajude a respondê-las.

Por anos tive, no meu romantismo, a seguinte pergunta escrita no meu espelho: “como eu posso, por meio da arte, ajudar um bilhão de pessoas?” Isso me parecia tão desejável quanto impossível. Porém, a minha confiança no poder do subconsciente me faz manter a mesma pergunta ali até hoje.

Ao longo dos anos, algumas premissas para as respostas foram amadurecendo. A primeira premissa que surgiu foi a de que se eu fosse impactar um bilhão de pessoas por meio da arte, teria que ser de forma imaterial. Seria impossível alcançar tanta gente com qualquer plano que dependesse da materialidade, pois implicaria logística e deslocamento inviáveis tendo em vista o alcance desejado.

A segunda premissa foi a de que teria de utilizar a arte levando em consideração o dia a dia das pessoas, tornando minha atuação artística útil para elas, do contrário eu jamais conseguiria o engajamento necessário. Para poder escalar e alcançar grande número de pessoas eu teria que ir além do público já identificado como entusiasta da arte, senão eu ficaria limitado a uma minoria – que estimo que, no Brasil, não chegue nem a 1% da população.

A terceira premissa indica que para fazer isso seria necessário atrair perfis diversos e, portanto, me comunicar de forma atraente para o grande público.

Diante de minha grande indagação inicial os pensamentos foram evoluindo e com eles algumas soluções foram aparecendo em pesquisas, em conversas com pessoas ao meu redor e em sonhos. Daí iniciei um grupo de estudos, com a ambição de ter um bom número de participantes. Conseguia, no melhor dos casos, o comparecimento de vinte pessoas, isso quando o grupo não se reduzia a somente três depois de algum tempo. O formato presencial e os temas da década de 1990 não eram urgentes o suficiente para serem úteis à minha ambição.

Segui pivotando em meu desejo, até que essa ambição se tornou tema da minha pesquisa de mestrado em Liderança Cultural, realizada entre 2019 e 2020, na Royal Academy de Londres, sob o título *Como o Diálogo Intercultural Global Pode Ser Virtualmente Reimaginado?* Em seguida, esse trabalho tornou-se base para um acordo de parceria com uma equipe de comunicação.

Estamos ainda longe da meta de ajudar um bilhão de pessoas por meio da arte, mas uma média mensal de dez mil pessoas tem registrado interesse no curso que aborda como desenvolver um olhar contemporâneo a partir do estado da arte, bem como a transformação pessoal que esse olhar pode trazer para as nossas vidas tanto em nível pessoal como profissional. Recebo depoimentos que comprovam que por meio do estudo da arte contemporânea é possível chegar a resultados impressionantes quase diariamente.

Uma colega compartilhou o fato de que conseguiu, graças a uma das aulas, emagrecer dezoito quilos; outra disse que, depois de anos, conseguiu parar de fumar. Depoimentos comoventes como esses são combustível para a continuidade do nosso desafio diário, pois chegar nesses resultados por meio do estudo da arte contemporânea recente, radical, dos últimos dez anos, parece algo inédito e traz grande satisfação.

Este livro apresenta a história técnica das perguntas que fui me fazendo, da metodologia que foi sendo desenvolvida, dos *insights* e do processo de trabalho que continua evoluindo. Indo além, quer

EDITORA PERSPECTIVA

PROIBIDA A EDIÇÃO, DISTRIBUIÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO

compartilhar essa experiência e instigar pesquisadores, professores, artistas e facilitadores de aulas, *workshops* e diálogos baseados em arte contemporânea que também veem em suas missões de vida algo semelhante ao reflexo da pergunta que continua presente no meu espelho. Quem sabe, coletivamente, chegaremos na resposta sobre como, por meio da arte, poderemos ajudar um bilhão de pessoas.



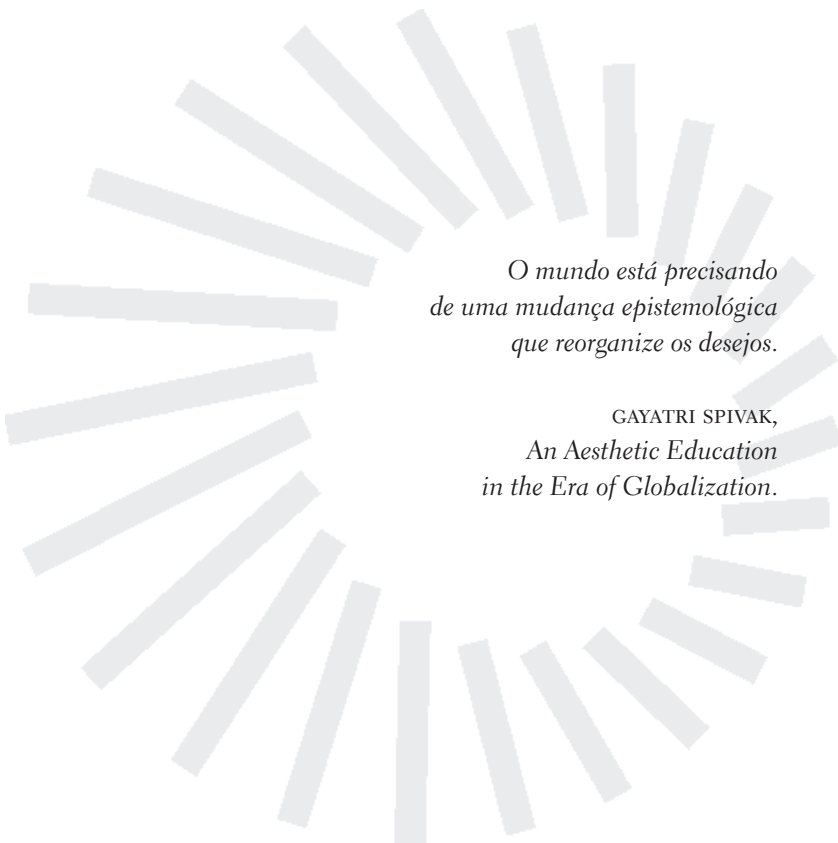
EDITORA PERSPECTIVA

PROIBIDA A EDIÇÃO, DISTRIBUIÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO



EDITORA PERSPECTIVA

PROIBIDA A EDIÇÃO, DISTRIBUIÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO



*O mundo está precisando
de uma mudança epistemológica
que reorganize os desejos.*

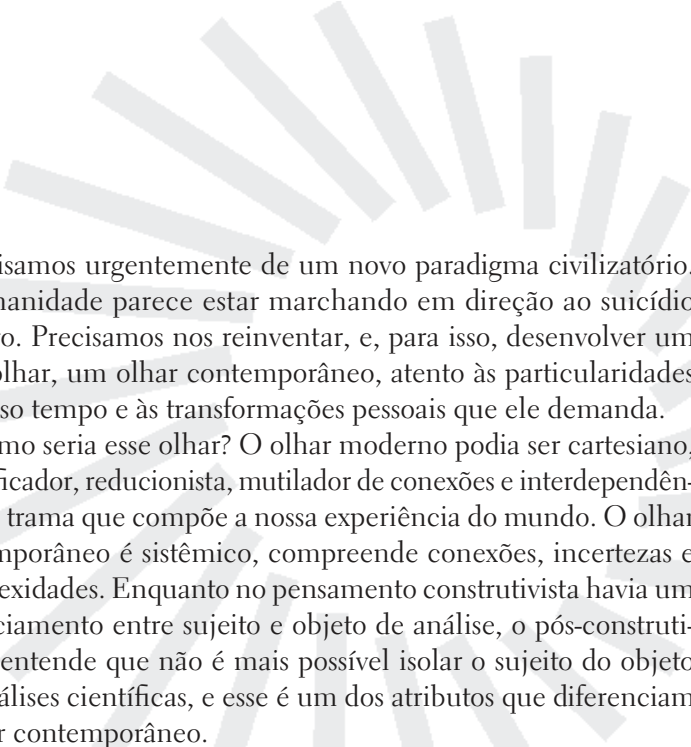
GAYATRI SPIVAK,
*An Aesthetic Education
in the Era of Globalization.*

EDITORA PERSPECTIVA

PROIBIDA A EDIÇÃO, DISTRIBUIÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO



Introdução



Precisamos urgentemente de um novo paradigma civilizatório. A humanidade parece estar marchando em direção ao suicídio coletivo. Precisamos nos reinventar, e, para isso, desenvolver um novo olhar, um olhar contemporâneo, atento às particularidades do nosso tempo e às transformações pessoais que ele demanda.

Como seria esse olhar? O olhar moderno podia ser cartesiano, simplificador, reducionista, mutilador de conexões e interdependências da trama que compõe a nossa experiência do mundo. O olhar contemporâneo é sistêmico, compreende conexões, incertezas e complexidades. Enquanto no pensamento construtivista havia um distanciamento entre sujeito e objeto de análise, o pós-construtivismo entende que não é mais possível isolar o sujeito do objeto nas análises científicas, e esse é um dos atributos que diferenciam o olhar contemporâneo.

Sobreviver no mundo de hoje depende da adaptação pessoal às novas condições complexas de um contexto em permanente mudança; mas como desenvolver essa habilidade? Uma das adaptações necessárias para a sobrevivência passa por novos paradigmas de empatia e governança. Mas como alcançar esses novos paradigmas tanto individual como coletivamente se não conseguimos nos entender entre as pessoas nem em situações familiares ou em reuniões de condomínio? Um caminho emancipatório é o do diálogo intercultural global, que consiste na capacidade de dialogar com perfis culturais diversos, sejam eles devidos a diferenças raciais, étnicas,

nacionais, geracionais ou de gênero. Esses diálogos desenvolvem uma sensibilidade para a polifonia do mundo contemporâneo; são tanto causa como consequência de um olhar contemporâneo, em um ciclo que se repete e interioriza novas sensibilidades.

Este livro propõe a criação de um outro espaço virtual dedicado a intensificar e expandir as habilidades para o diálogo intercultural global por meio da aprendizagem baseada em arte. Para esse propósito, investiguei várias pedagogias, da clássica às contemporâneas, e descobri que um dos melhores precedentes para atingir esse propósito em larga escala é uma versão moderna do método socrático. Tal escolha se justifica por sua interatividade, pela dinâmica investigativa e pelo alcance em grande escala, desde que alterações sejam feitas para mitigar as críticas pós-estruturalistas a esse método.

As aulas altamente interativas de Michael Sandel, em Harvard, sobre as quais falaremos mais adiante, são estruturadas de acordo com esse método. Elas são, contudo, aulas de filosofia. A pesquisa que realizei pretendeu elaborar uma estrutura teórica a fim de experimentar se o uso do método socrático para ampliar audiência em diálogos baseados na mais recente arte contemporânea seria eficiente para melhorar as condições de um debate intercultural global. Além disso, procurou contribuir para a pesquisa sobre os debates interculturais globais, que, de acordo com relevantes pensadores contemporâneos, são um dos principais caminhos para resgatar a humanidade de sua marcha autodestrutiva atual.

Muitos pensadores contribuíram para que eu pudesse levar este projeto adiante, dentre os quais destaco Boaventura de Sousa Santos, com seu engajamento em delinear um universo teórico, metodológico e pedagógico que propõe um novo paradigma cognitivo no qual a humanidade possa vivenciar a emancipação. Também é de profunda importância o trabalho do professor Paulo Freire, que, a partir da pedagogia crítica, concebe a educação como prática de liberdade, considera os diferentes saberes como igualmente importantes e afirma que tanto educadores quanto educandos são sujeitos do mesmo processo. Em outra instância, bell hooks também é cara às especulações deste trabalho, ao ressaltar o contexto político em

que ocorre a educação, identificando nas comunidades pedagógicas mecanismos de desconexão entre a matéria estudada e a vida pessoal dos alunos, e também observando a alienação da curiosidade e da paixão pelo aprendizado na sala de aula. Por fim, não poderia deixar de citar a importância de Ana Mae Barbosa aos interesses dos temas examinados neste livro. Após décadas de atuação como arte-educadora, no Brasil e no exterior, dentre outras contribuições ela nos equipou com um conhecimento da história da arte-educação no país, permitindo assim que possamos melhor entender o presente e realizar análises contextuais de obras de arte.

Ainda neste espaço de introito, considero necessária uma observação a respeito da linguagem empregada neste livro. A narrativa utiliza, alternadamente, a primeira pessoa do singular (eu) e a primeira pessoa do plural (nós) em função das situações em que houve (ou não) consenso entre a equipe que colaborou no projeto e este autor sobre os diferentes aspectos trabalhados.

Apresentação do Problema

O paradigma civilizatório euro-estadunidense está colocando o planeta em risco, e o pensamento decolonial questiona se a solução virá da mesma visão de mundo que nos colocou nesse problema.

A proposta do olhar contemporâneo é facilitar diálogos interculturais globais, com alcance transnacional. Este estudo baseia-se na hipótese de que criar um outro espaço virtual dedicado a diálogos interculturais que aposte na comunicação e no poder visionário de uma seleção plural de artistas contemporâneos pode ser um caminho eficaz para desenvolver, coletivamente, habilidades interculturais globais.

Dentro desse conjunto de circunstâncias, pensei em algumas hipóteses de como esse projeto poderia trazer uma contribuição a uma tomada de consciência coletiva. A hipótese principal é a de que o ambiente de aprendizagem virtual, usando uma versão do método socrático, tem o potencial de alcançar um público diverso, capaz de

engajar-se em diálogos interculturais baseados em obras de arte contemporânea que abordem os nossos principais desafios. Essa hipótese compreende três aspectos principais: arte, educação e tecnologia.

Em primeiro lugar, as qualidades estéticas da arte servem de gatilho para o engajamento crítico, criando uma experiência que deve ressoar na subjetividade das pessoas, para além do alcance das discussões racionais. Somado a isso, a condição imaterial do diálogo como prática amplia o alcance do engajamento de audiências globais. Por meio do estudo da arte, os participantes podem ter um contato com o sutil e formar narrativas culturais sustentáveis e significativas, enquanto abrangem, compreensivelmente, ampla gama de questões, incluindo aquelas listadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos ou no relatório de tópicos de aprendizagem da Cidadania Global da ONU. Essas narrativas trazem novas perspectivas epistemológicas e possibilidades de formação de percepções a partir do ponto de vista do Sul global.

Em segundo lugar, apesar de seu criticismo feminista, pós-estruturalista e decolonialista, o método socrático pode ser altamente interativo e engajado, de modo a facilitar o diálogo com o público sobre temas atuais baseados na arte contemporânea, da mesma forma que ele é capaz de atuar no ensino de filosofia. As críticas que lhe fazem podem ser atenuadas no diálogo com teorias de especialistas educacionais radicais, como os já mencionados Paulo Freire, bell hooks e Ana Mae Barbosa, a fim de melhor explorar seu potencial estético, artístico e a pluralidade de interpretações culturais.

Em terceiro lugar, a mediação tecnológica deve ser usada para aumentar a dimensão e o engajamento dos diálogos. Esse dimensionamento permite a combinação entre conteúdo, pedagogia e mídia com a finalidade de atingir uma grande audiência sem a restrição das fronteiras geográficas. A interatividade implica buscar uma flexibilidade por meio de um método em que muitos participantes, num grande estádio ou numa reunião virtual, como nas aulas de Sandel, possam interagir com o professor e os colegas num curto espaço de tempo.

O objetivo do projeto está situado em um contexto bem delimitado teoricamente na obra *O Fim do Império Cognitivo*, em que Boaventura de Sousa Santos apresenta conceitos úteis nessa área de pesquisa, em uma estrutura teórica contemporânea, pós-estruturalista e decolonial, inclusive com propostas para revisão da educação e reflexões sobre o ensino da arte na mudança epistemológica sugerida. Antes de mais nada, Sousa Santos introduz a ideia de “linha abissal” (relacionada às profundezas do oceano), representando o abismo que divide a epistemologia colonial e a metropolitana. O segundo conceito apresentado por ele são as “epistemologias do Sul desfavorecido”, que representam uma lógica de acordo com a história do Sul e que vão além do Sul geográfico, incluindo todos os povos que sofreram experiências colonialistas.

Ainda que o projeto não assuma nenhum direcionamento específico e não busque conduzir os participantes nos diálogos, ele tem o objetivo de disseminar o pensamento crítico e a perspectiva acerca da narrativa hegemônica para que tenhamos mais elementos e possamos equacionar novas narrativas e soluções. Sousa Santos introduz ainda o diálogo intercultural global de acordo com as premissas que detalharemos no capítulo 4, mencionando a importância de nos conscientizarmos da incompletude das culturas do mundo, enquanto aprendemos a apreciar seus limites e potenciais, como o diálogo intercultural global pode ser desenvolvido para facilitar a compreensão decolonial de questões globais. Assim, pretendemos mostrar como os diálogos baseados na arte podem auxiliar um caminho emancipatório para desafios globais.

Abordarei ainda como tornar a educação uma prática de liberdade¹, consciente do contexto político², com conteúdo e métodos formatados para explorar o engajamento de mediação tecnológica e o seu potencial de alcance³. Freire defende o respeito aos diferentes saberes dos participantes, sem adjetivá-los como inferiores

...

1 Ver P. Freire, *Educação Como Prática da Liberdade*.

2 Ver b. hooks, *Ensinando a Transgredir*.

3 Ver N. Burbules, Rethinking Dialogue in Networked Spaces, *Journal of Cultural Studies and Critical Methodologies*, v. 6, n. 1.

ou superiores, em um clima educacional desprovido de autoritarismo; hooks propõe outros caminhos para se engajar na produção do conhecimento, com base no entusiasmo em lugar da ironia. Os ambientes de aprendizagem precisam, portanto, ser resignificados a fim de desenvolver a real aprendizagem, sem tédio.

Os líderes globais (compreendo como líder aqueles cujas ações apresentam impacto multiplicador e sustentável, incluindo as lideranças locais, pois elas têm repercussão global dada a interconectividade do mundo atual) precisam, urgentemente, mudar de direção, o que requer novos usos da imaginação na atribuição de significados. Uma das formas de facilitar esse desenvolvimento é pela arte-educação. Nesse contexto, competências em artes podem ter impacto significativo se seus benefícios forem usados para gerar engajamento para além de fronteiras, criando novas narrativas e redes de solidariedade.

Breve História da Educação Entre Nós

Parte da desvalorização das artes entre nós, já vem dos colonizadores portugueses, porque o texto legal do Decreto de 1816, de dom João VI, que criou o ensino artístico no Brasil, caracterizava a arte (entendida apenas como desenho) como um acessório, um adorno, apenas um instrumento para modernização de outros setores e não como uma atividade com importância em si mesma. O artista plástico, categoria que passou a existir no Brasil a partir da vinda da Missão Francesa em março desse mesmo ano de 1816, não tinha a mesma importância social que o escritor. E o preconceito reinante contra a atividade manual, com a qual as artes plásticas se identificavam, foi agravado pelo preconceito existente contra o trabalho, originado da dependência que tinha a colônia da mão de obra escravizada⁴. Por esse motivo, onde predominou a escravidão, o trabalho manual ficou desonrado, por ser considerado ocupação de cativos.

■ ■ ■

4 Ver A. M. Barbosa, *Arte-Educação no Brasil*, p. 26-27.

O reconhecimento dos valores estéticos da arte infantil, devido ao seu espontaneísmo, somente ocorreu a partir da chegada das correntes expressionista, futurista e dadaísta da arte contemporânea, por meio da Semana de Arte Moderna de 1922, em São Paulo, principalmente com os modernistas Anita Malfatti e Mário de Andrade. A Semana representou para o Brasil papel semelhante ao do Armory Show para os Estados Unidos e, como nos diz Ana Mae Barbosa, “provocou a resultante metodológica de retirar os modelos externos das aulas de desenho, levando a uma busca e enriquecimento dos modelos internos”⁵.

Mais recentemente, é interessante registrar uma outra movimentação apresentada pelo cruzamento da educação com a arte, pela presença de Friedrich Fröbel e de suas ideias pedagógicas na 33ª Bienal de Artes de São Paulo – Afinidades Afetivas, em 2018, que teve como curador geral Gabriel Pérez-Barreiro. Fröbel postulava que o conhecimento é produto da atividade humana, e a aprendizagem que se consegue obter por meio dessa experiência é mais importante do que os conteúdos depositados nas cabeças infantis por meio da memorização sem compreensão. Os materiais pedagógicos inventados por Fröbel para aprender formas geométricas, cores, tamanhos, pesos e outras dimensões dos objetos, no final do século XVIII, são utilizados até hoje. Ele apostava no potencial cognitivo das crianças, no faz de conta, pois, para ele, o ato de brincar conduziria a formas simbólicas de pensamento. A sala de aula, como é hoje, foi sua criação. Não pode ser considerada mera coincidência o fato de os mestres do modernismo – Mondrian, Kandínski, Klee e Frank Lloyd Wright – terem passado pelo jardim de infância criado por Fröbel.

Não deixa de ser um paradoxo o fato de a educação artística ter sido incluída no currículo das escolas brasileiras de 1ª e 2ª graus, a partir de Lei Federal n. 5.692, de 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, durante o período da ditadura militar (1964-1983), em função do acordo MEC-USAID, ocasião em que

...

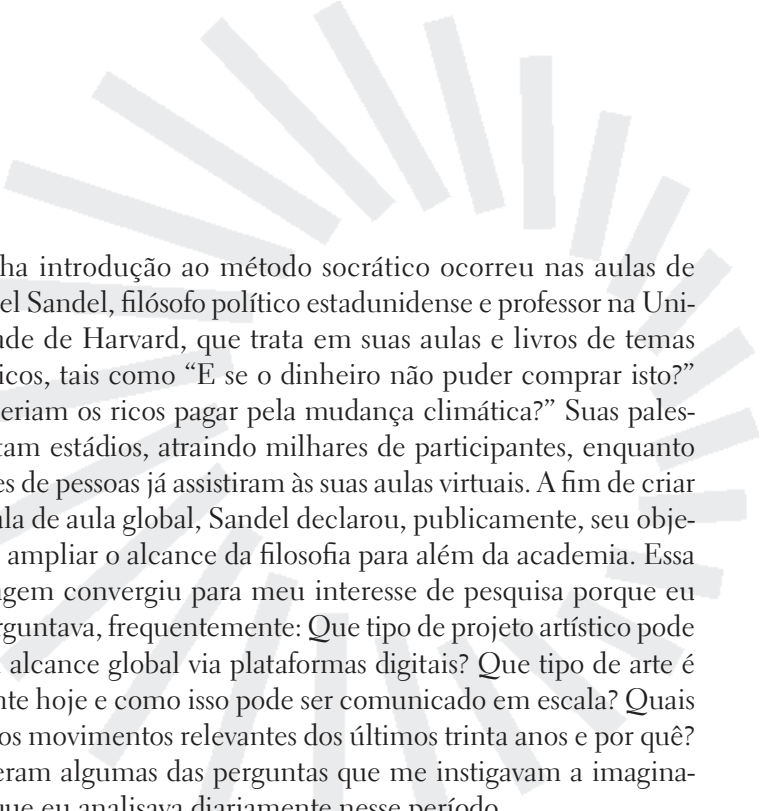
5 Ibidem, p. 112.

educadores estadunidenses reformularam a educação brasileira. Enquanto disciplinas como filosofia, sociologia e história eram retiradas do currículo porque ensinavam a pensar, a obrigatoriedade da educação artística foi interpretada por professores(as) e arte-educadores(as), como disciplina formadora de mão de obra barata para as multinacionais que estavam se instalando no Brasil.

Considerando, então, de um lado, a diversidade mostrada nesse breve panorama da história da educação e da arte e, de outro, o formato tradicional da escola onde estudei, que valorizava conteúdos decorados com predominância da cultura burguesa de marcas e ostentação, em lugar da individualidade e da criatividade, é que fui desenvolvendo um método que visa preencher essas lacunas, baseado na arte contemporânea. Assim, o *Olhar Contemporâneo* pretende ser eclético e promotor da interdisciplinaridade, harmonizando procedimentos do método socrático com as obras de arte contemporâneas e os recursos tecnológicos adequados, a fim de favorecer o desenvolvimento do pensamento e da reflexão sobre temas relevantes e universais, pelo diálogo entre participantes, adultos ou não. Novos caminhos para desenvolver a consciência são necessários.

Método Socrático

1



Minha introdução ao método socrático ocorreu nas aulas de Michael Sandel, filósofo político estadunidense e professor na Universidade de Harvard, que trata em suas aulas e livros de temas polêmicos, tais como “E se o dinheiro não puder comprar isto?” e “Poderiam os ricos pagar pela mudança climática?” Suas palestras lotam estádios, atraindo milhares de participantes, enquanto milhões de pessoas já assistiram às suas aulas virtuais. A fim de criar uma sala de aula global, Sandel declarou, publicamente, seu objetivo de ampliar o alcance da filosofia para além da academia. Essa abordagem convergiu para meu interesse de pesquisa porque eu me perguntava, frequentemente: Que tipo de projeto artístico pode ter um alcance global via plataformas digitais? Que tipo de arte é relevante hoje e como isso pode ser comunicado em escala? Quais foram os movimentos relevantes dos últimos trinta anos e por quê? Essas eram algumas das perguntas que me instigavam a imaginação e que eu analisava diariamente nesse período.

As aulas de Sandel me intrigaram como um caso raro de como o conteúdo educacional de qualidade pode ter potencial multiplicador. Seu método de ensino pareceu ser um estudo de caso excepcional para investigar como as aulas virtuais de arte poderiam alcançar grandes audiências. Descobri, por meio da pesquisa de palavras-chave, como “método Michael Sandel”, que ele utiliza uma versão do método socrático. A pedagogia utilizada por Sócrates nos diálogos platônicos é caracterizada pela indagação rigorosa

de temas universais entre duas ou mais pessoas e, aparentemente, nenhuma hierarquia professor-aluno é estabelecida. Os diálogos são conhecidos por ensinarem padrões de pensamento que vão além do conteúdo; eles facilitam uma análise crítica das próprias experiências e produzem mudanças de comportamento. Surpreendentemente, um método datado da época do filósofo grego nascido em 470 a.C. é uma das mais efetivas pedagogias atuais, com a capacidade de alcançar altas taxas de engajamento, tanto presencial como virtual, pela mediação tecnológica.

O objetivo de Sandel é trazer profundidade moral, definir e justificar nossos direitos¹ e entreter. Sua aula sobre “O Lado Moral do Assassinato”, disponível no YouTube desde setembro de 2009, tem mais de 38 milhões de visualizações, apresentando significativo engajamento dos estudantes presentes, além de 409 mil *likes* e 18 mil comentários. Suas aulas frequentemente começam com um dilema apresentado como uma experiência possível. Um exemplo: você está dirigindo um caminhão e há cinco pessoas na estrada à sua frente; nesse mesmo instante o seu freio falha. Você se sente desesperado, sem saber o que fazer, até ver um caminho lateral. Entretanto, você percebe que no fim desse caminho lateral há um trabalhador. Apesar de seu freio não estar funcionando, seu volante funciona, então você pode virar e matar uma pessoa em vez de cinco. Qual seria a coisa certa a fazer nesse caso?²

Em seguida, Sandel faz uma votação. “Levante a mão se você escolheu ir em frente; agora levante a mão se você escolheu esterçar e pegar o caminho lateral.” Ele então pede aos participantes que votaram a favor de esterçar para justificar suas razões, seguidos daqueles que não virariam o volante, também para justificar sua resposta. Um participante a favor de esterçar justificou sua escolha explicando que ele preferiria matar uma pessoa a cinco.

■ ■ ■

- 1 Ver A. Anthony, Michael Sandel, Master of Life's Big Questions, *The Guardian*, 8 abr. 2012.
- 2 Exemplo tirado do episódio “What Is the Right Side of Murder”, da aula *The Moral Side of Murder*, 4 set. 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kBdfcR-8hEY>>. Acesso em: jun. 2020.



Fig.1: Cenário de uma das aulas de Michael Sandel sobre Filosofia.
Disponível em: <<https://scholar.harvard.edu/sandel/home>>. Acesso em:
jun. 2020.

Em contrapartida, o participante a favor de ir em frente diz que esterçar é um gesto que pode levar a uma mentalidade de assassino, pois se coloca em posição de decidir quem vive, quem morre e por quê. Sandel, então, continua com outras perguntas, sempre interagindo com o público e referenciando suas justificativas, induzindo pequenas mudanças de argumentos entre eles. Ocasionalmente, os participantes contam suas experiências, fornecendo reflexões pessoais. Comentários de pessoas do mundo todo podem ser encontrados no YouTube, sem nenhuma mediação aparente de Sandel ou de sua equipe.

História da Metodologia

Depois de Sandel ter se tornado uma referência, o que veio a confirmar a viabilidade do meu objetivo, o próximo passo foi começar uma revisão estruturada da literatura, introduzindo-me nesse referencial teórico e histórico e na utilização do método socrático. Artigos por mim consultados transmitiam tanto vigor quanto crítica, exemplos de aplicações e as experiências pessoais dos professores que usaram essa metodologia.

Pontos específicos e precedentes relevantes para aplicações em artes me interessavam. Nesse campo inovador, era crítico explorar como essa metodologia poderia ser percebida no século XXI, bem como se o seu uso seria capaz de permitir que eu ensinasse arte em lugar de filosofia. Sebastian Mitchell apresenta uma história dividida nas versões clássica e moderna. A versão clássica se refere aos diálogos originais de Sócrates, como foram registrados por Platão, em que ele conduz seu interlocutor até que este se contradiga e, em seguida, o mesmo interlocutor reinicia o diálogo com uma premissa diferente, que irá levá-lo a uma outra contradição. O interlocutor de Sócrates, então, reconhece perplexo, por fim, que realmente não conhece o assunto.

Dessa perplexidade vem um novo estado de humildade e curiosidade, que abre caminho para a análise e o aprendizado permanentes. Durante o diálogo, Sócrates afirma não saber qual é a resposta das questões colocadas; contudo, ele controla a lógica e o formato da discussão. Essa versão clássica do diálogo não revela conhecimento mas, em vez disso, um processo incansável, quase desconfortável, de investigação. De acordo com o filósofo Paul Friedlander, “o objetivo é que a alma do participante se torne visível em sua atividade: a busca pela realidade absoluta”³.

No período moderno, há duas versões principais do método: uma do filósofo inglês Robin George Collingwood e outra do filósofo alemão e matemático socialista Leonard Nelson com seu aluno, o filósofo e professor alemão Gustav Heckmann. A versão do método socrático de Collingwood postula que Sócrates entendia o questionamento como um caminho para a verdade. Para Collingwood, contudo, a verdade não pode ser encontrada em perguntas ou respostas, mas reside na complexidade desses dois contextos⁴.

Já na tradição de Nelson e Heckmann⁵ os diálogos caminham um passo adiante em direção à importância do contexto quando se

■ ■ ■

³ Apud S. Mitchell, *Socratic Dialogue*, p. 184.

⁴ Ibidem.

⁵ Leonard Nelson e Gustav Heckmann foram pioneiros na extrapolação filosófica a partir do formato do diálogo socrático.

inicia a consideração do diálogo como processo de reflexão coletiva. Para Leonard Nelson, os alunos de Sócrates não eram mais do que repetidores das palavras “sim, senhor”⁶, então Nelson transformou a interação do aluno-filósofo em uma discussão coletiva, genuinamente interativa, baseada em uma questão. De acordo com essa abordagem, o método socrático torna-se útil, em termos educacionais, como uma pedagogia livre de sua base neokantiana⁷ e aberta à aplicação, com tópicos que variam das ciências humanas à ciência, política e experiências dos participantes. Isso me tranquilizou, pois foi demonstrado que a aplicação do método em diálogos a partir de obras de arte era viável, e não mais associada exclusivamente a conteúdos filosóficos que não se adequariam à minha proposta.

Cumprе registrar que a importância do diálogo como estratégia educacional também pode ser encontrada na obra *Por uma Pedagogia da Pergunta*, de dois grandes mestres da educação libertária: o brasileiro Paulo Freire e o chileno Antonio Faundez⁸.

Os diálogos sobre as experiências de exílio desses dois pensadores, sobre o método Paulo Freire, concepções de educação e atividades de descolonização foram gravados, transcritos, revisados e impressos, resultando nessa obra. Nela eles partilham reflexões, conclusões e indagações de importância universal, ressaltando que adquirir conhecimento é uma escolha que fazemos se estivermos dispostos a aceitar o outro e a aprender com a história.

Volto a insistir na necessidade de estimular permanentemente a curiosidade, o ato de perguntar, em lugar de reprimi-la.

...

6 Mitchell explica que Nelson criticou a tendência dos participantes de Sócrates de serem quase simples repetidores de frases. Nelson era cético em relação ao método de raciocínio defendido por Sócrates e pensou que ele frequentemente violava seus próprios princípios maiêuticos, com longos discursos expositivos.

7 O neokantismo foi o movimento filosófico dominante na Alemanha desde aproximadamente 1870 até a Primeira Guerra Mundial.

8 Filósofo chileno exilado na Suíça que, com Paulo Freire, trabalhou na implantação dos sistemas de ensino anticoloniais em vários países recém-libertados da colonização europeia, e substituiu o próprio Freire no Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas (CMI), com sede em Genebra, quando do retorno do último ao Brasil, em junho de 1980, depois de dezesseis anos de exílio.

As escolas ora recusam as perguntas, ora burocratizam o ato de perguntar. A questão não está simplesmente em introduzir no currículo o momento das perguntas, de nove às dez, por exemplo. Não é isto! A questão nossa não é a burocratização das perguntas, mas reconhecer a existência de um ato de perguntar.⁹

A investigação da pedagogia baseada no diálogo questiona o propósito do diálogo em si, dada a existência de diferentes visões dos participantes. No artigo de Veronica Vasterling, “What Is the Aim of Discussion?” (Qual É o Objetivo da Discussão?), uma resposta provisória de Jürgen Habermas e Hannah Arendt explora o diálogo com dois diferentes propósitos: chegar a um acordo racional e verdades universais, segundo Habermas, e chegar à pluralidade de interpretações e significados, de acordo com Arendt. A minha pesquisa se identificou com a proposta de Arendt, que entende o diálogo como uma busca de significado, em vez da verdade, como interpretações plurais, em vez de acordos racionais, e que compreende que “perspectivas são plurais por elas serem formadas e coloridas por qualificações históricas, sociais e culturais e pelas experiências individuais”¹⁰. O tema do propósito do diálogo está detalhado adiante, no capítulo 2.

Mênon

A leitura de *Mênon*, diálogo escrito por Platão em 380 a.C., mostra que, além do diálogo, a prática de Sócrates é uma investigação implacável. Longe das brincadeiras sociais tipicamente associadas à ideia contemporânea de diálogo, os diálogos socráticos ainda podem ser dolorosos, focando implacavelmente nas necessidades da investigação. Os diálogos socráticos possuem uma arquitetura

■ ■ ■

⁹ P. Freire; A. Faundez, *Por uma Pedagogia da Pergunta*, p. 74.

¹⁰ V. Vasterling, *What Is the Aim of Discussion? A Provisional Answer With the Help of Habermas and Arendt*, *Arts & Humanities in Higher Education*, v. 18, n. 1, p. 15.

complexa, que pode ser notada por suas referências aos padrões de pensamento, às múltiplas hipóteses e a um pensamento visual e abstrato, com formas e raciocínios matemáticos.

Além disso, *Mênon* mostra como Sócrates analisava, continuamente, seus limites em pensamento e conhecimento. Leitores e participantes devem estar preparados para desafiar sua energia mental a ponto de ficarem cansados e desconfortáveis, ao serem convidados a um trânsito do relativo ao universal, dos fatos a analogias e da seriedade a brincadeiras irônicas. *Mênon* compara aplicações para testar consistências e argumenta em favor dos benefícios da ignorância, investigação contínua e conhecimento acima da opinião.

Sócrates favoreceu bastante a retórica e a razão, que foi parte de seu recurso, mas também foi a base do criticismo, explorado aqui no capítulo 2. Sócrates rejeitou as soluções fáceis em *Mênon*, tentando conduzir o interlocutor a uma definição universal de virtude, por meio do questionamento contínuo, para permanecer fiel à investigação original. Sócrates emitiu opinião, em lugar de contar ou explicar, ainda que ferozmente desafiando as próprias opiniões. Sócrates testou suposições sobre prática, quando questionou se os sofistas poderiam ensinar virtude. Com ótima memória, frequentemente se referia a suposições anteriores em seu diálogo. Sócrates, indo além, enfatizava o valor da investigação, enquanto serviço comunitário, o que se alinha com nossa proposta de estudo.

Diálogo e Discussão

Hannah Marije Altorf destacou variáveis metodológicas no método socrático como a criação de pertencimento a uma comunidade, análise de experiência e criação de empatia. Ela desvinculou a filosofia socrática da pedagogia socrática. Esse contraste é decisivo para meu interesse no aspecto pedagógico¹¹. Altorf amplia a

■ ■ ■

11 Ver, dela, “Introduction to Special Issue on the Art of Dialogue” e “Dialogue and Discussion: Reflections on a Socratic Method”, ambos publicados em *Arts and Humanities in Higher Education*, v. 18, n. 1, Feb. 2019.

compreensão do diálogo como um recurso crítico para a educação e a democracia, o que tomo como uma conexão entre o potencial do diálogo e a minha proposta educacional e motivação política. Ela também destacou que os diálogos podem ter diferentes objetivos, tais como facilitar um acordo ou buscar um significado, propriedades que levo em consideração para atingir o planejamento do meu formato de diálogo. Essa revisão me permitiu observar que Sandel conduz suas aulas de modo a atingir o fim que tem em mente, enquanto minha intenção é, em lugar disso, criar esse fim em conjunto com os participantes.

A habilidade para teoricamente fundamentar minha versão do método socrático foi ganhando vida, porém o diálogo, cuja extensão é um meio de provocar verdadeira compreensão dos valores e das culturas de outras pessoas, permanece um desafio. Como, ao contrário de Sandel, minha intenção não é promover um ponto de vista específico, a fim de evitar isso, adaptações foram realizadas no método socrático no qual me baseio para chegar aos meus propósitos específicos, como está descrito nos capítulos 2 e 3.

Guro Hansen Helskog introduziu-me em outros poderes transformadores do método que poderiam ser integrados à pesquisa do olhar contemporâneo. Helskog refletiu sobre o termo *Bildung* (formação ou educação) como a “educação espiritual da alma” e a maturação do indivíduo, destacando a importância de integrar teoria com experiência. Os participantes se beneficiam das possibilidades transformadoras de um método somente se experiência e teoria estiverem presentes no diálogo¹².

Voltando ao exemplo da aula de Sandel, porque a experiência de dirigir um caminhão foi a base, quando um participante estiver numa situação semelhante, a discussão será lembrada e o potencial da mudança de comportamento será ativado. Portanto, as observações de Helskog a respeito da importância da conexão entre teoria e prática forneceram a base para explorar semelhanças em conceitos

■ ■ ■

¹² Ver *Bildung Towards Wisdom, through Philosophical Dialogue in Teacher Education, Arts and Humanities in Higher Education*, v. 18, n. 1, Feb. 2019.

de teóricos da pedagogia contemporânea, tais como com bell hooks em *Teaching to Transgress*¹³, no qual ela enfatiza as limitações do conhecimento desincorporado, enquanto defende a importância de se integrar corpo e mente na produção do conhecimento e entusiasmo na aprendizagem da sala de aula. Então Helskog nos aponta como incorporar as características interativas transformadoras e de engajamento do método e, ao mesmo tempo, enquadrar na pesquisa do olhar contemporâneo as teorias educacionais e filosóficas decoloniais, possibilitando maior identificação com a contemporaneidade e o meu lugar de fala. Mais detalhes sobre isso no capítulo 2.

John Hoaglung levantou a importância do pensamento crítico na internalização da informação, uma inspiração para fomentar esse conceito, na sala de aula, formulando hipóteses, com os participantes. Hoaglung também identificou aspectos arriscados do método, importantes na moderação do entusiasmo pelas suas qualidades e identificação de oportunidades de pesquisa para mitigação desses riscos. O método socrático pode ser perigoso e destrutivo se sua prática chegar ao ponto de frustrar e humilhar os participantes. O ego é capaz tanto de energizar quanto de cegar o pensamento crítico; ele pode dificultar o processo, quando presente, mas também desativar o pensamento crítico, quando ausente.

Um indivíduo não pode se tornar um pensador crítico sem envolvimento do ego; um motivo adicional para dar as boas-vindas às experiências pessoais. Hoaglung destacou a importância do compromisso e da crença do interlocutor nas ideias discutidas no diálogo, a fim de que o diálogo não se dê sem convicção. Seu artigo “Pensamento Crítico: O Modelo Socrático”¹⁴ é um valioso recurso para a preparação do professor sobre como lidar com o público enquanto facilitador do diálogo, e deveria ser lido, regularmente, para evitar um modelo de diálogo não crítico, no meio das acaloradas discussões na sala de aula. Esse conteúdo desafiou o meu desenvolvimento como professor e permite que educadores em

■ ■ ■

13 Trad. bras.: *Ensinando a Transgredir: A Educação Como Prática da Liberdade*. WMF Martins Fontes, 2013.

14 Ver Critical Thinking: A Socratic Model, *Argumentation*, v. 7, n. 3, Sep. 1993.

geral também antecipem esse desafio e assim fiquem preparados em relação ao surgimento dele.

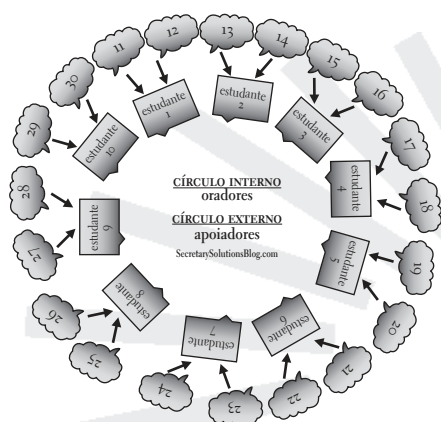


Fig. 2: Diagrama de desenho de sala de aula para o método socrático. Fonte: Better Lesson: Introduction to the Socratic seminar: <<https://betterlesson.com>>. Acesso em: maio 2020.

Já no que diz respeito à materialidade e à disposição espaçotemporal da prática pedagógica proposta neste livro, a revisão do desenho da sala de aula informou os desafios de aplicação, sugerindo que a disposição dos(as) participantes seja feita em dois círculos. O diálogo começa com integrantes de um círculo se dirigindo aos do outro. Os participantes do círculo externo observam os do interno. Em seguida, esses grupos trocam de lugar, e aqueles que observavam se juntam ao diálogo no círculo interno, enquanto aqueles no círculo interno mudam para o círculo externo, para observar. Essa prática cria perspectiva, permitindo que os participantes possam vivenciar tanto a observação quanto a participação.

O Método Socrático Aplicado às Artes

Há poucos relatos de pesquisadores que exploraram o método socrático aplicado às artes. *How to Conduct Socratic Seminars in the Art Room* (Como Conduzir Seminários Socráticos na Aula de Arte), por Timothy Bogatz, introduziu uma aplicação do método com

crianças na sala de aula. Bogatz selecionou trabalhos de arte que forneceram ambiguidade para nortear o diálogo com a lista de grandes ideias de Mortimer J. Adler¹⁵. Esse valioso recurso de Bogatz para embasar os diálogos em temas relevantes e desenhar um currículo de tópicos, inspirou-me a buscar um currículo com a finalidade de fornecer um cenário para discussões urgentes. A Declaração Universal dos Direitos Humanos e, subsequentemente, a lista dos tópicos das Nações Unidas para desenvolver habilidades de cidadania global foram consideradas, porém abandonadas, por se enquadrarem nas epistemologias do Norte, que sofreram severas críticas decoloniais. Falaremos mais sobre isso no capítulo 2.

A pesquisa de Bogatz aumentou minha urgência por ser substancialmente diferente, em especial no tocante a público-alvo, uso tecnológico e escolha do conteúdo. Os efeitos do método socrático no desempenho dos(as) estudantes de arte na escola secundária, em Kaduna, Nigéria (2015), descritos por Abigail Hadassa Abrak, é a pesquisa de uma corajosa solucionadora de problemas, que identificou a escassez de arte-educação e criou uma solução bem estruturada com o método socrático. Esse estudo me tocou por ter sido escrito por alguém de uma ex-colônia, Nigéria, como eu engajado na investigação das deficiências da educação e esperançoso na arte como resposta.

Embora também trilha uma negociação entre referências bibliográficas coloniais e decoloniais, a pesquisa de Abrak diferiu da minha proposta substancialmente em sua orientação para escolas, limitação à arte-educação e não contemplação de mecanismos de avaliação da efetividade¹⁶.

Já o texto *Art Education Aims in the Age of New Media* (O Objetivo da Arte-Educação na Era da Nova Mídia), de Elizabeth Delacruz,

15 Mortimer Jerome Adler (1902-2001) foi um filósofo estadunidense, educador e escritor. Trabalhou dentro das tradições aristotélica e tomista. Seu *A Syntopicon: An Index to The Great Ideas* é uma compilação em dois volumes publicada como os volumes 2 e 3 da coleção Great Books of the Western World da *Encyclopædia Britannica*.

16 Ver A.H. Abrak, *The Effects of the Socratic Method on Student Art Performances in Secondary Schools in Kadun –Nigeria*.

fez eco com meu objetivo de pesquisa ao trazer a ideia de criação de uma sociedade civil global por meio da educação e das novas mídias. Ela conceituou a arte-educação como um “trabalho em construção”, mas não focou no método socrático (embora ele tenha sido mencionado), nem estruturou a aplicação ou ofereceu uma seleção de artistas. O escrito de Delacruz forneceu um excelente referencial teórico, embora carente de implementação.

Por fim, minha conclusão diante de todas essas experiências foi de que, enquanto os artigos sobre o método socrático fortalecessem minha própria implementação, minha pesquisa iria exigir uma outra aplicação mais original para as artes, incluindo meu objetivo de desenvolver a transformação individual, diálogo intercultural e o diálogo virtual sobre arte contemporânea.

Implementação do Projeto de Pesquisa

Finalmente tive a oportunidade de realizar um projeto de pesquisa com os seguintes parâmetros: em primeiro lugar, explorei a pesquisa de Delacruz procurando compreender como a arte-educação poderia contribuir em direção a uma sociedade civil global. Em segundo lugar, apliquei o método socrático para melhorar o desempenho da arte-educação, como proposto por Abrak. Em terceiro lugar, meu objetivo foi desenvolver uma visão da sociedade global beneficiando-se do desempenho aprimorado pela utilização do método socrático na arte-educação. Esse esforço foi além daquele descrito por Abrak e Bogatz.

Ao combinar todos esses parâmetros, lancei a questão: “como a aprendizagem poderia ser praticada por meio da mediação tecnológica, com objetivos específicos e mensuráveis?” Apesar de fornecer referências úteis, esses estudos não esclarecem como superar as limitações do método socrático ou adaptá-lo a um ambiente digital. A pesquisa complementar sobre essas limitações será explorada no capítulo 2, enquanto a adaptação a um ambiente digital será discutida no capítulo 3.

**Persp
ectiva
Decolo
nial**

2

Minha pesquisa, para melhor entender e direcionar as críticas ao método socrático, me levou a compreender como eu poderia justificar seu uso durante o século XXI em lugar dos métodos contemporâneos. Essa curiosidade evoluiu quando encontrei a obra *O Fim do Império Cognitivo*, de Boaventura de Sousa Santos. A partir daí minha estrutura epistemológica foi invertida para se alinhar com “as epistemologias do Sul”, sugerindo que devemos entrar em uma nova era que não mais conceba o mundo como dois lados de uma linha abissal. A visão de mundo decolonial é necessária se quisermos abordar questões globais livres das epistemologias ocidentais que as causaram.

Criticismo Pós-Estruturalista

O método socrático, como utilizado por Michael Sandel, é engajador, utilizável em grande escala e propenso a se beneficiar das características interativas das plataformas digitais. Contudo, ele tem limitações nas realidades do século XXI. Ele também recebeu críticas sob perspectivas feministas, pós-estruturalistas e decoloniais¹.

1 N. Burbules, Rethinking Dialogue in Networked Spaces, *Journal of Cultural Studies and Critical Methodologies*, v. 6, n. 1, p. 108.

A ênfase no diálogo pode beneficiar o sexo masculino, com posição favorável no sistema educacional centrado no Ocidente. O método socrático favorece participantes com maior facilidade para a retórica, em detrimento da expressão daqueles que não possuem essa mesma facilidade. Além disso, ele exclui pessoas advindas de e mergulhadas em culturas oprimidas e aquelas desprovidas de experiência educacional baseada em habilidades extrovertidas de diálogo. Defensores do método alegam que ele “educa espiritualmente a alma”²; entretanto, a questão que permanece é se essa educação pode ser alcançada com legitimidade, utilizando-se de uma língua estrangeira adotada como parte de um processo colonial.

O método socrático impõe uma estrutura fixa, independente das preferências individuais. O diálogo não ajuda a olhar sob a superfície e a avaliar quando ele falha no reconhecimento do que não está sendo discutido. O diálogo sobre assuntos especialmente delicados pode ser percebido com desconforto, sentimentos negativos e até mesmo como desqualificação pública.

O criticismo ratificou os valores que compartilho com os pós-estruturalistas. Dependendo de onde for aplicado, o método socrático pode direcionar os participantes a um resultado preestabelecido, em lugar de promover aprendizagem coletiva contínua. Além do mais, pode parecer usar vergonha e perplexidade como ferramentas no lugar da razão³. Esses valores não são compartilhados por mim, nem por muitos artistas contemporâneos que incluí neste estudo, por isso é importante observar essas questões a fim de obter consistência de valores em toda esta pesquisa.

Verônica Vasterling considerou vários objetivos do diálogo que podem buscar por acordo fundamentado ou uma pluralidade de interpretações. Vasterling explica que, segundo Habermas, o consenso das pessoas no diálogo é o objetivo intrínseco da comunicação

■ ■ ■

2 G.H. Helskog, *Bildung Towards Wisdom, through Philosophical Dialogue in Teacher Education, Arts and Humanities in Higher Education*, v. 18, n. 1, p. 76s.

3 Ver P. Boghossian, *Socratic Pedagogy: Perplexity, Humiliation, Shame and a Broken Egg*, *Education, Philosophy and Theory Journal*, v. 44, n. 7.

verbal⁴; contudo, conforme Arendt, as perspectivas do ser humano são plurais por serem formatadas e coloridas pelas localizações históricas, sociais, culturais e experiências individuais⁵.

Enquanto Habermas apela para sensibilidades ocidentais e ambientes tecnológicos de aprendizagem, o resultado desejado de diálogo, para Arendt, converge melhor com o objetivo deste estudo, concebendo a interação como uma ferramenta para explorar a pluralidade de interpretações e o propósito de facilitar o diálogo intercultural. Ao descrever o propósito de um diálogo, uma compreensão da verdade relativa *versus* universal é oportuna. Esse contraste é tratado no capítulo 5 junto a um comentário de como a relatividade difere da noção de universalidade criada pelos poderes dominantes ocidentais, um ponto crítico de reflexão nesta pesquisa.

Abordando o Criticismo

Perspectivas pós-estrutural e decolonial, que têm dado o tom nos círculos de arte do novo milênio, podem responder, com reserva, ao uso do método socrático. Esse resultado já ocorreu em uma das primeiras aplicações do método, quando, depois da minha apresentação à classe, uma especialista em educação, G.B., confessou que sua “reação imediata foi considerar o formato de aula proposto como ultrapassado do ponto de vista pedagógico”. Expliquei a ela que concordava que esse poderia ser o caso. Entretanto, esse foi o método por detrás de uma das aulas mais populares, tanto virtual quanto presencial.

Como um pragmático, meu objetivo é introduzir o diálogo intercultural para tantas pessoas quantas possível e, para esse fim, compor referências teóricas atualizadas para viabilizar esse objetivo. Isso me fez lembrar de bell hooks, quando ela explicou, em *Ensinando a Transgredir*, que, inicialmente, ser leiga em educação

■ ■ ■

4 V. Vasterling, What Is the Aim of Discussion? A Provisional Answer With the Help of Habermas and Arendt, *Arts & Humanities in Higher Education*, v. 18, n. 1, p. 11.

5 Ibidem, p. 15.

deu a ela a liberdade para pensar criativamente a disciplina, ao contrário de muitos profissionais e acadêmicos. Apesar da crítica, Gisele Bento ainda assistiu à aula e, mais tarde, a elogiou, explicando que sua resistência era em relação a métodos em geral, por eles não levarem em conta singularidades individuais. Mas, uma vez estabelecido que o propósito é a utilização em grande escala, os métodos podem ser necessários, e aquele que ela experimentou lhe pareceu bem-sucedido.

Foi necessário realizar um breve estudo dos métodos mais recentes utilizados em arte-educação para verificar se algum deles seria capaz de ter gigantesco alcance inimaginado antes do advento da internet; a busca por esses métodos teve, portanto, um interesse em sua atualidade no que diz respeito à sua potência de satisfazer as necessidades do novo milênio. Essa descoberta também poderia ajudar o posicionamento da justificativa pela escolha do método socrático, nos preparando para sua eventual crítica.

O texto “Wittgenstein’s Language Games” (Jogos de Linguagem de Wittgenstein), de Nicolas Xanthos, introduziu os jogos de linguagem como uma valiosa metodologia educacional pós-estruturalista, que oferece uma prática semiótica com a finalidade de identificar a construção de significados de acordo com a interpretação do participante baseada no uso da linguagem, mas não limitada a ele. Tal metodologia tem a vantagem de não impor uma estrutura ao participante e não o considera ignorante; ao contrário, enxerga a todas as pessoas participantes como criadores de uma estrutura baseada em suas próprias histórias. Esse artigo trouxe luz à minha pesquisa sobre pedagogias mais recentes em artes ao compará-la e contrastá-la com os benefícios do método socrático, revelando questões que indagam sobre como um método não estruturado poderia ser dimensionado e adequado para a demanda tecnológica.

A tabela a seguir foi elaborada para, sistematicamente, abordar as críticas ao método, propondo atenuação de suas deficiências. Alguns itens da coluna de respostas são explicados no capítulo 4.

Características do Método Socrático, Críticas e Respostas

CARACTERÍSTICAS DO MÉTODO SOCRÁTICO	CRÍTICAS	RESPOSTAS
Baseado na retórica	Exclui aqueles desprovidos de habilidades da retórica	Inclui o apreço pela arte e passos de imaginação
Persuasão racional	O acordo racional é exclusivo	Orienta o diálogo para a pluralidade de interpretações
Solicita participação	Percebida como inconveniente	Pede a participação voluntária (Sandel)
Busca por verdades universais e definição	Associação com ideologias da antiga ordem	Utiliza versões contemporâneas e busca pluralidade de interpretações
Favorece aqueles com habilidades para o debate	Favorece aqueles educados no Ocidente	Cotas para participantes negros, periféricos, trans e indígenas
História Antiga	Existem alternativas mais contemporâneas	Minuciosa pesquisa de alternativas e complementação com bell hooks, Ana Mae Barbosa e Paulo Freire
Aplicação em escala	Anulação do individual	Compartilha informação biográfica e oportunidades para jogar com representações virtuais
Compartilha opiniões e experiências	Inibe compartilhamento, sujeito a ataques pessoais	Usa sátira e irreverência
Tom sério e arguição implacável	Pode ser percebido como monótono e pesado	Criação de alter egos e avatares
Desenvolvimento moral profundo (Sandel)	Promove ponto de vista específico, apresentando a analogia da Caverna, na <i>República</i> de Platão	Praticar habilidades de ouvir e ter em mente – enquanto prepara a aula, convida os participantes para dialogar e conduz mediação do diálogo – que há diversas comunidades morais. Observar a contribuição de Nelson, que transformou o filósofo que quer dialogar e o interlocutor solitário em uma discussão em grupo.

Entretenimento (Sandel)	A compreensão dos valores e das culturas de outras pessoas tornou-se objetivo secundário	Estar preparado para aplicação em escala e proporcionar diversão para obter troca igual entre os participantes
Sócrates nunca focalizou em aplicação de conhecimento	Nenhuma mudança concreta no comportamento	Introdução à ação, criar e verificar passos, como será, posteriormente, explicado nos capítulos 5 e 6.

Fonte: Elaboração do autor.

John Hammersley, forneceu uma comparação entre modelos estruturalistas e pós-estruturalistas de conversas de aprendizagem na arte-educação, com a preciosa crítica lacaniana do método socrático. Esse escrito apontou, clara e urgentemente, as limitações do método socrático. Hammersley mencionou que a arte-educação ainda é dominada por críticas em grupo, baseadas na tradição socrática aperfeiçoada por Kant. Os jogos de linguagem, contudo, não são uma solução quando se trata de comunicação em grande escala, já que se realizam como uma desconstrução aberta de crenças que é difícil de medir, avaliar, além de parecer vaga para alguns grupos⁶. Essa inadequação para aplicação em escala me convenceu de que o método socrático foi a melhor escolha desde que sejam abordadas as críticas e seja enquadrado em teorias anticoloniais. Dessa forma, os teóricos da educação como Paulo Freire e bell hooks receberam total atenção em meus estudos, como explicado posteriormente no capítulo 5.

Hammersley mencionou professores e alunos em vários métodos educacionais. Levando em consideração esses atores, uma crítica ao método socrático diz que “os alunos podem ser tratados como pessoas envolvidas em uma crise perpétua, constantemente em busca de conhecimento verdadeiro. Nessa visão, os alunos são considerados como se indivíduos ignorantes, sem história e sem

6 J.M. Hammersley, *Language Games: Reimagining Learning Conversations in Art Education, Art and Humanities in Higher Education*, 18, n. 1, p. 56.

conhecimento de si mesmos”⁷. Professores são idealizados como maduros, qualificados e cultos facilitadores do conhecimento do pensamento de outras pessoas; indivíduos que, naturalmente, possuem poderes críticos superiores.

Esses pontos relevantes são considerados em todo o projeto e estrutura de aula. O capítulo 4 explica como o ambiente de aprendizagem virtual pode criar possibilidades para que os alunos participem, respeitando suas preferências de privacidade e introversão, se assim escolherem. O capítulo 5 mostra como a inclusão da metodologia de apreciação de arte, de Ana Mae Barbosa, facilita o diálogo das experiências e visões de todos os participantes. Também demonstra como a construção de uma comunidade pedagógica diferente, amparada na teoria de bell hooks, pode criar um ambiente que valida as mais diversas experiências de vida como preciosas em uma comunidade.

Pedagogia do Oprimido⁸

O filósofo e educador brasileiro Paulo Freire, autor de *Pedagogia do Oprimido*, considerou seu método um instrumento para a prática da liberdade política. Freire foi o principal defensor da pedagogia crítica, o método educacional que auxilia na criação e na identificação de arquétipos, além de sugerir a dialética de oprimido e opressor. Freire propôs a educação como um caminho para a emancipação social.

...

⁷ Ibidem, p. 52.

⁸ *Pedagogia do Oprimido* é, talvez, a obra mais conhecida de Paulo Freire, traduzida para mais de trinta idiomas e a terceira obra de ciências sociais e humanas mais citada no mundo, de acordo com a London School of Economics. Freire iniciou a escrita desse livro em 1967, no Chile, e concluiu-a em 1968, nos Estados Unidos. O livro foi publicado em Nova York, pela Herder and Herder, em 1970. “Esse livro vai abalar o mundo”, disse o teólogo Richard Shaull. A editora Paz e Terra, enfrentando o regime militar, publicou a primeira edição brasileira de *Pedagogia do Oprimido* em 1974, quando o livro já tinha sido traduzido para o inglês, espanhol, francês, italiano, alemão, grego, holandês e português de Portugal.

De acordo com sua teoria, a educação pode facilitar a integração de gerações dentro da lógica do sistema, para produzir submissão, ou servir de “prática de liberdade”, preparando os alunos para lidarem criticamente com a realidade e participarem da transformação do seu mundo. Para Freire, o diálogo conduz ao contato ideal com a realidade, uma prática educacional essencial para apenas aqueles que sabem que a realidade pode mudar. Nesse contexto, o diálogo não é apenas sobre aprofundar a compreensão ou o conhecimento, mas também uma ferramenta para fazer a diferença no mundo. O diálogo é uma atividade de cooperação que leva à ação da comunidade.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire desenvolveu sua teoria de diálogo no contexto de países colocados na condição periférica; uma fonte crítica na genealogia da educação dentro da perspectiva pós-colonial. Freire explicou que o diálogo se torna o meio para libertar os colonizados pela promoção da ação cultural, que contrasta com o conceito de educação “antidialógica” ou “bancária”, conceito que utiliza manipulação e imperialismo cultural como base de conquista. Na concepção bancária de educação, a função do educador, como único sujeito do processo educacional, é depositar conteúdos nos educandos considerados recipientes passivos, que ouvem, memorizam mecanicamente e repetem o que ouviram. Portanto, o educando não é olhado como sujeito, mas sim como objeto.

Por outro lado, a educação problematizadora ou “libertadora”, como espaço de diálogo apresenta, dentre muitos, os seguintes pressupostos: respeito aos saberes dos educandos, pois ninguém é tão sábio que não tenha mais nada para aprender e ninguém é tão ignorante que não tenha nada para ensinar; aceitação do novo e rejeição a toda forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; consciência do inacabamento; curiosidade, pois são as perguntas ainda sem respostas que movem o mundo e nos aproximam do inédito viável, do sonho possível, da utopia que irá se realizar pela ação e pela reflexão humanas⁹. Paulo Freire sugere ainda que a sala de aula tenha uma disposição circular, de modo que estimule a educação como

■ ■ ■

⁹ Ver P. Freire, *Pedagogia da Autonomia*.



Fig. 3: Foto de Paulo Freire em aula, que inspirou o desenho da sala de aula virtual, no capítulo 1. Foto: cortesia do Acervo Paulo Freire/ Instituto Paulo Freire. Foto cedida pelo Memorial da Educação Municipal da cidade de São Paulo.

emancipadora dos oprimidos. O formato de círculo da sala de aula, não diferente do formato de sala de aula do método socrático, promove diálogo e conhecimento contínuos entre as pessoas envolvidas.

Ensinando a Transgredir

A revisão da obra de bell hooks, *Ensinando a Transgredir*, foi uma continuação lógica da literatura, enquanto teórica, que expandiu o legado de Freire e expôs suas limitações. A educação enquanto prática de liberdade introduziu conceitos de hooks sobre arte e reinvenção epistemológica no mundo contemporâneo. Nesse livro hooks debateu como criar uma comunidade pedagógica vibrante em que haja a participação de várias partes interessadas e diversos perfis sociais, que tenha em vista alunos e indivíduos com biografias e características sociais a serem consideradas nos debates. Ela favoreceu a produção de conhecimento com entusiasmo para sustentá-lo e propôs que espaços de aprendizagem deveriam ser

ressignificados como lugares reais, distantes da sala de aula tipicamente enfadonha. Esses espaços de aprendizagem propostos por hooks deveriam ser lugares de resistência onde as emoções dos professores e das professoras, a presença física deles e delas e as próprias características de seus corpos seriam tão relevantes quanto o conteúdo a ser tratado.

Ela explicou as vantagens de ter se juntado ao pensamento acadêmico enquanto artista e escritora¹⁰. Tal postura deu a ela perspectiva para pensar na academia e na pedagogia, de maneira distanciada dos vícios da profissão. Além disso, hooks compartilhou como pensadores progressistas, na academia, são frequentemente limitados a salas de aula pequenas, necessitando aumentar sua pesquisa para torná-la mais amplamente acessível. Os trabalhos de hooks informam o conceito do ambiente e composição da sala de aula, o papel do corpo e diversidade na sala de aula, e a importância de ser moderadamente radical para atrair grandes audiências (já que o radicalismo total limita o acesso).

■ ■ ■

¹⁰ Ver b. hooks, *Ensinando Pensamento Crítico: Sabedoria Prática*.

**Um
Outro
Espaço
Virtual**



A mediação tecnológica possibilita entrega e engajamento de conteúdos em larga escala, permitindo representação por conectar os participantes através de fronteiras nacionais, zonas temporais e culturas. Embora a mediação tecnológica tenha limitações significativas de acesso digital, que serão discutidas mais tarde, ela torna possível um fórum global e facilita a comunicação em rede, com o potencial de entretenimento. Ela traz ainda a possibilidade de criar um outro espaço virtual, um espaço educacional alternativo simbólico, com regras únicas, alcance global e estética customizada, ou seja, o que o filósofo Michel Foucault chamaria de “heterotopia”.

Mediação Tecnológica

Criado por Foucault em 1967, o conceito “heterotopia” – resultado da combinação entre o prefixo grego “hetero” (outro) e o elemento de formação pospositivo, de origem grega, “topia” (lugar, espaço) – nasce no âmbito e no campo da geografia humana, procurando dar atenção e aprofundar percepções a respeito de espaços alternativos que trabalham em condições não hegemônicas.

Os espaços podem ter significados singulares ou múltiplos, com codificações nem sempre claras. Por exemplo, um centro de dados é um espaço físico que hospeda dados que podem afetar o significado de uma rede de espaços. O aumento do uso digital levou à

conceituação de um novo tipo de espaço, um espaço virtual em que os conceitos de “outro espaço” são aplicados virtualmente.

Tendo isso em vista, o próximo passo sobre a aplicação da pedagogia e da arte-educação em um outro espaço virtual foi revisar a literatura que diz respeito ao aperfeiçoamento do ambiente de aprendizagem virtual num projeto dedicado ao diálogo intercultural.

Um dos objetivos deste estudo, baseado na perspectiva anticolonial, foi criar um ambiente para o pensamento crítico de acordo com as epistemologias do Sul. Esse objetivo foi formulado sob a constatação óbvia de que a maioria dos ambientes tecnológicos funcionam sob interesses comerciais, geralmente globalizados, incluindo o capitalismo, o colonialismo e o patriarcalismo, porém não limitado e subordinado a esses vieses econômicos, sociais e políticos.

Minha revisão de literatura considerou as implicações do diálogo em um ambiente digital em rede, considerando o que isso possa vir a significar na desincorporação dos participantes, no ambiente de aprendizagem e na possibilidade de representação digital. A revisão focou ainda no desenho prático e nas decisões de plataforma a serem tomadas, e em como ideologias de plataforma poderiam conflitar com o projeto. Além disso, eu não poderia negligenciar restrições na diversificação do público implicadas no uso da tecnologia.

O texto de Nicholas C. Burbules, “Rethinking Dialogue in Networked Spaces” (Repensando o Diálogo nos Espaços em Rede), traça a história do diálogo, incluindo referências ao método socrático chegando até à demonstração da maneira como o diálogo se adaptou aos espaços em rede. O autor faz referência também a um terceiro espaço, um espaço híbrido que existe a partir da zona de contato entre dois espaços. Em termos de comunicação, trata-se de “uma área na qual estruturas semânticas se encontram, entram em conflito e se juntam com significados que nenhuma parte poderia ter desejado originalmente”¹. Tal descrição é útil para minha pesquisa no que tange à exploração de soluções alternativas de ambientes educacionais.

■ ■ ■

1 N. Burbules, Rethinking Dialogue in Networked Spaces, *Journal of Cultural Studies and Critical Methodologies*, v. 6, n. 1, p. 114.

Burbules afirmou que uma maneira de ver os terceiros espaços é simplesmente como um erro. Apesar disso, esse tipo de erro pode levar ao aumento da compreensão. Não se trata de colocar obstáculos, misturar, combinar; na verdade, tem a ver com conflito e ruptura com significados comuns, o que levará a uma nova possibilidade. Essa explicação capta a essência deste estudo, repensando o diálogo intercultural da educação em um ambiente que seja livre das tradições e das regras típicas da educação convencional. Dessa forma, volto a afirmar, os escritos de Burbules ajudaram sobremaneira a situar conceitualmente meu projeto.

Já a obra de Andrew Goffey e Matthew Fuller, *Evil Media* (A Mídia do Mal), traz o “argumento fundamental de que a presença da mídia em nossas vidas e as relações abstratas que ela carrega estão mais difundidas e extensas do que normalmente se pode imaginar. Assim, cada vez mais coisas, hábitos e papéis, cada vez mais diferentes e numerosos, estão se tornando mídia ou estão sendo ativados como mediação”².

A mídia não é neutra e deve ser considerada em seu efeito como mediação. *Evil Media* levanta a importância de discutir a parcialidade da mediação tecnológica quando esta cria um ambiente virtual de aprendizagem, incluindo a escolha da plataforma e sua influência na dinâmica de ensino, na estética da arquitetura da sala de aula e na representação digital de corpos reais, para determinar os valores que estão sendo reforçados ou colocados em risco. Essa revisão de literatura abriu muitos caminhos investigativos relevantes para esta pesquisa: alguns foram implementados nos estágios iniciais, enquanto outros apresentam oportunidades para desenvolvimento futuro.

Para Marshall McLuhan, as mídias são mais penetrantes do que comumente se percebe, e a tecnologia abarcada por sua ampla visão de mídia tem reunido alguns objetos surpreendentemente diferentes, práticas, técnicas e conhecimento. Essa realidade criou um significativo desafio para este estudo, dada a escassez de opções para realizar

■ ■ ■

2 A. Goffey; M. Fuller, *Evil Media*, p. 5.

a pesquisa, enquanto continua consistente com as premissas da educação como uma prática de liberdade e libertação.

O conceito de Foucault de “outro espaço” forneceu a este projeto os principais modelos para um ambiente de aprendizagem virtual. A obra *Evil Media* levantou o desafio de fazer isso através da mediação tecnológica e nos forneceu diretrizes para manter os valores do projeto na determinação da plataforma. A oportunidade de refletir e potencialmente mitigar desafios, oportunidade essa examinada por Andrew Goffey e Matthew Fuller, emergiu enquanto pesquisava o trabalho do antropólogo brasileiro Michel Alcoforado, que durante uma fala transmitida pelo YouTube, em 10 de fevereiro de 2020, explanou a respeito da estrutura teórica subjacente ao sucesso do TikTok. Alcoforado explicou que a possibilidade que temos para brincar no TikTok com a representação de nós mesmos no espaço virtual é um apelo porque abre uma série de possibilidades entre o real e o imaginado não oferecida por outras plataformas.

Além disso, o amplo uso da ironia é um caminho seguro para auxiliar pessoas a discutirem suas identidades e opiniões fortes, sem medo de julgamento. Curiosamente, o antropólogo colocou a ironia na categoria de assepsia, em companhia do álcool gel. Contudo, permaneceu a dúvida de como combinar altos níveis de liberdade de representação com um ambiente de aprendizagem virtual, promovendo valores mais aceitáveis.

A solução a esse dilema começou a aparecer ao associar a teoria de Alcoforado com a fantasia de um professor inventado e a possibilidade de combinar isso tudo com a cultura avatar. As pessoas que participaram da experiência compartilharam que elas também queriam se parecer com alguém diferente delas mesmas. Essa alteração permitiu aos participantes ficarem mais confortáveis, compartilhando informação sobre sua vida sexual e dificuldades educacionais.

Uma participante de dezoito anos de idade compartilhou que seus dois únicos namorados gostavam que ela os vestisse de mulher. Um participante homossexual de meia-idade compartilhou que ele sofreu violência sexual na adolescência. Na aula sobre política do corpo, esses testemunhos significativos poderiam não ter sido

transmitidos se a aula tivesse um ambiente excessivamente sério ou se as pessoas não sentissem confiança e pertinência no ambiente.

Entretanto, as questões como realmente criar um professor ou uma professora imaginários para o século XXI, com uma agenda séria de arte, e como determinar qual plataforma pode melhor manter a integridade da proposição permanecem sob investigação. Experimentos para responder a essas perguntas estão detalhados nas seções seguintes.

Voltando aos pontos levantados por Alcoforado a respeito das características típicas de um conteúdo ambicioso, globalmente criado para a mediação tecnológica em escala, ressalta-se a ideia de “desmaterialização” como sendo um movimento que torna as coisas ocupantes de espaço, possuindo um corpo e uma forma, em imagens de tela, códigos de computador e experiências virtuais. Ou seja, libera o conteúdo para circular virtualmente livre de fricções, de desidentificações reais ou simbólicas. A descontextualização vem a ser também uma técnica de assepsia, de esterilidade que potencializa o alcance do TikTok. A ideia de “assepsia”, por sua vez, a partir do ponto de vista apurado por Alcoforado, é um processo de esterilização que torna experiências mais acessíveis, seguras e atuais. A assepsia em si, como se sabe, diz respeito aos procedimentos para evitar uma contaminação (viral, bacteriológica etc.). O uso de instrumentos esterilizados pode variar, incluindo luvas, álcool gel e telas de computador. Aplicado ao discurso, o termo para Alcoforado também inclui ironia como um mediador de segurança, pois permite comunicação sem risco de cancelamento. Já a “descontextualização” trata de conteúdo fora de contexto ou lugar, algo fora do lugar pertinente, separado do âmbito simbólico ou real a que se pertence. Assim, o termo pode se aplicar a alguém deslocado socialmente, fora do seu lugar de pertencimento.

Alcoforado faz ainda outras três considerações que merecem observação em novas formas de comunicação digital. Ele fala em “hipertemporalidade” como um estado de existência dentro de um tempo; a relação nesse estado é hiperacelerada por rápidas redes tecnológicas globais e pandêmicas. Fala de “hiperglobalização”

como o efeito acelerado da conectividade global através da tecnologia de comunicação; o capítulo 4 discute como vários tipos de globalização afetam o desenvolvimento de diálogos interculturais. E traz ainda a ideia de “hiperindividualidade” como efeito causado pelo uso da tecnologia que nos permite sermos tão individualizados que o indivíduo desaparece numa multidão de outros indivíduos fazendo as mesmas atividades individualizadas de compartilhar nas plataformas digitais. Assim, o conteúdo pessoal pode ser compartilhado por qualquer um ou por ninguém.

O conceito de um ambiente virtual de aprendizagem para encontrar novos caminhos que habitam o espaço de educação, com ambições transnacionais, deve considerar os pontos acima. A desmaterialização requer que o conceito de sala de aula seja desconstruído, ou mesmo das representações virtuais desse ambiente. Sua concepção deve, desde o começo, nascer a partir dos objetivos pedagógicos e parâmetros do mundo digital. Essa recomendação pode parecer trivial, mas em se tratando de um ambiente que tem longo histórico entre nós na sua forma física típica, ela precisa ser explicitada.

Em segundo lugar, um ambiente virtual de aprendizagem deve considerar a assepsia de mediação das telas de computador, que tanto limitam quanto expandem possibilidades de contato. A corporalidade ainda não está presente no contato humano ou apreciação de arte, e torna rápida e segura uma pesquisa global. Curiosamente, enquanto discute a assepsia da mediação, Alcoforado menciona a ironia, que cria um ambiente seguro para opiniões controversas e comunicação confortável, apesar das diferenças sociais e econômicas. Essa discussão me levou a pesquisar shows de comédia para ver como o recurso do humor é empregado para tratar de assuntos sérios e conectar isso com o projeto.

A ironia deve representar uma ampla gama de premissas internas e valores sobre a experiência de alguém, o que enriquece a diversidade durante o diálogo. Contudo, esse enriquecimento não acontece entre indivíduos nas suas expressões mais socialmente aceitáveis dentro de uma sala de aula concebida como produto

economicamente funcional. Essas subjetividades limitam seriamente a gama de verdades internas disponíveis para a investigação.

Em terceiro lugar, o conteúdo e sua interpretação devem ser descontextualizados. Numa sala de aula, nós devemos considerar particularidades geográficas e culturais, mas sempre com uma perspectiva de como elas nos conectam. Essa abordagem resulta em uma versão humana do princípio de contextualização na linha do que descreve Charles Wright Mills em *The Sociological Imagination*, conectando o histórico com o biográfico.

Os benefícios da mediação tecnológica vêm com desafios, alguns dos quais confrontam os valores e propósitos do projeto de promover o pensamento crítico e oferecer educação como uma prática de liberdade. Na próxima seção, examinaremos alguns desses desafios enquanto, na seção final, descreveremos oportunidades descobertas para pesquisas futuras.

Desafios da Mediação Tecnológica

A mediação tecnológica vem com formas sutis de políticas não percebidas claramente pela maioria dos usuários. Autores como Matthew Fuller demonstram explicitamente como a tecnologia interfere nas mensagens e na função cognitiva dos usuários, evidenciando muitas políticas subjacentes e agendas econômicas. Esse condicionamento submete a imaginação daqueles que usam isso para a lógica do capitalismo. As redes não são neutras. Na verdade, elas são formas de subjetivação que tanto permeiam quanto são permeadas por valores e culturas. Tecnologia e neoliberalismo dependem da anulação da individualidade para gerar lucros em escala³.

Uma variável que influencia a cultura do diálogo é a plataforma usada e seus algoritmos. Tendo isso em vista, devemos gerar conhecimento considerando que a tecnologia pode apresentar “zonas opacas de não conhecimento”, nas palavras de Fuller. Outro risco a ser evitado

■■■

3 Ver M. Fuller, *Behind the Blip*.

ao interagirmos em território digital é a tentativa de simplesmente se criar um ambiente neutro; com esse comportamento, podemos acabar sendo vistos como suspeitos, terroristas ou desqualificados⁴. As redes, em especial as mídias sociais, estão designadas, ultimamente, para propósitos comerciais e retorno de publicidades. A ambição global dessas plataformas é, no meu entendimento, uma das características que as tornam agentes da globalização neoliberal, como discutida por Sousa Santos, que entende essa forma de globalização como um sistema de acumulação de capital que busca desocializar o capital e submeter a sociedade inteira à lei de mercado do valor⁵. Esse potencial de malefício contido nas mídias sociais é utilizado para as estratégias mais abjetas das agendas colonialistas, patriarcais e capitalistas. Para um projeto que propõe um certo grau de independência dos sistemas de poder, é desafiador, portanto, encontrar uma plataforma tecnológica adequada aos valores que defende.

A resposta a esse obstáculo foi pesquisar uma plataforma de código aberto (*open source*) que pudesse tornar possível a criação de um outro espaço de aprendizagem virtual, não apenas para teleconferência e educação automatizada, mas também para interação desejável e liberdade para brincar com ironia, numa representação individual e no desenho da sala de aula.

Enquanto é dito que não há dentro e fora do capitalismo (por tratar-se de uma ilusão acharmos que conseguimos escapar dele), precisei enfrentar essa frase que descreve a face totalitária desse regime, armadilha ardilosa para o desencorajamento do livre pensar. Lançei-me, então, na procura de uma forma de propor educação como uma prática de liberdade em um ambiente onde os participantes, apenas com seus “eus” usuais commodificados, teriam seus dados comercializados em benefício dos lucros das gigantes da tecnologia, isso enquanto interagem numa sala de aula desenhada que, ao

■ ■ ■

4 A. Goffey; M. Fuller, op. cit., p. 3.

5 Ver, no livro que ele organizou, *Another Knowledge is Possible*, o capítulo quatorze, de autoria de Yash Ghai, Globalization, Multiculturalism, and Law, disponível em: <<https://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/livros/another-knowledge-is-possible-beyond-northern-epistemologies.php>>.

mesmo tempo, permanece sob o controle e vigilância de autoridades sem rosto. Eu precisava saber, então, como hospedar um debate de assuntos como o antirracismo transpondo algoritmos que propagam o racismo, como aqueles discutidos por Tarcízio Silva no artigo “Racismo Algorítmico em Plataformas Digitais”, onde o autor expõe a preocupação com o racismo algorítmico em plataformas digitais.

Assim, o primeiro passo para tentar resolver o problema mencionado acima foi fazer um desenho de sala de aula mais consistente com o método socrático para ser usado com plataformas de teleconferências tradicionais. O próximo passo foi desenhar uma solução potencialmente viável, que até aqui tem sido a Hubs, uma plataforma de código aberto que permite desenhos personalizados de sala de aula, com os participantes fazendo parte dos vídeos e criando avatares através de comunicação multimídia e jogos de identidade. As duas figuras a seguir são mais coerentes com o conteúdo artístico e desenho pedagógico apresentados nesta pesquisa.

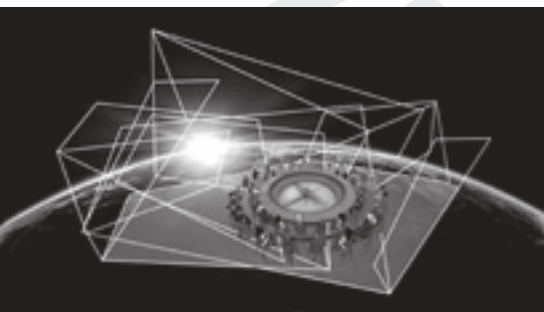


Fig. 4 (acima): Estudo para o desenho da sala de aula objetivando a dinâmica dialógica
Fonte: criação Fabricio Tchaick.

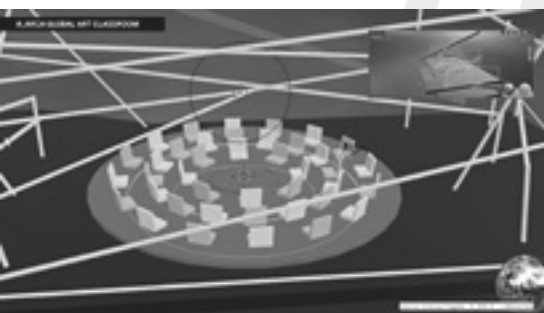


Fig. 5 (no alto, à esquerda): Desenho da sala de aula mais coerente com a dinâmica dialógica. Fonte: criação de Fabricio Tchaick.

Fig. 6 (ao lado): Terceira versão da sala de aula mais coerente com a dinâmica dialógica
Fonte: criação de João Correia e Vinicius Fragata.

Isso criou oportunidades para os participantes usarem avatares existentes ou criarem os seus próprios, o que, além de abrir novos caminhos para explorar as possibilidades de representação, permitiu um alcance maior na pesquisa de ambientes virtuais. A imagem abaixo mostra um dos testes iniciais com avatares customizados em três dimensões (3D).

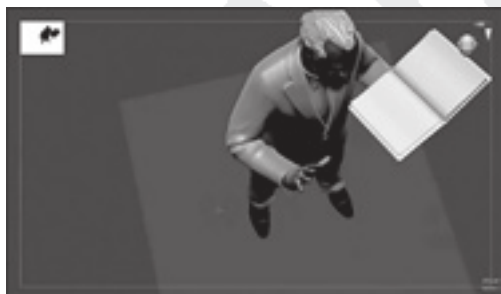


Fig. 7: Testes iniciais com avatares customizados em três dimensões (3D)
Fonte: criação de João Correia e Vinicius Fragata.

Tecnologia Como Contexto

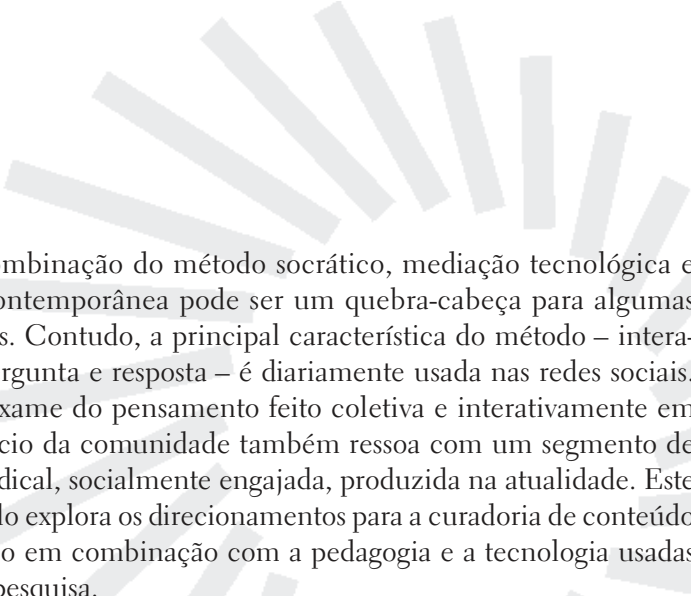
A mediação tecnológica tem também limitações de representatividade. Por se tratar de um espaço globalizado e globalizante, exclui aqueles que são digitalmente menos experientes, aqueles que não têm acesso à internet e aqueles que não falam inglês, idioma dominante no aprendizado da tecnologia e comunicação internacional. Tais limitadores predeterminam que tipos de participantes terão acesso ao diálogo virtual (isso será discutido no capítulo 6). Em uma das aulas, Leosmar Terena, um líder indígena responsável pelo gerenciamento da tribo no Mato Grosso do Sul, a segunda maior população indígena no Brasil, afirmou, referindo-se a uma plataforma de teleconferência, “isso não é minha cultura”, desculpando-se pelo atraso e mal funcionamento do som na teleconferência no começo da sessão do diálogo. Ele então explicou que, ao longo dos últimos doze meses, um território equivalente a nove vezes a área da cidade do Rio de Janeiro havia sido destruído na Floresta Amazônica. Essa informação foi extremamente relevante para cada participante, e nós não teríamos acesso a ela se Leosmar não fosse

humilde e interessado o suficiente para fazer uso de uma ferramenta não familiar à cultura dele. Por isso, a tecnologia é um fator contextualizante, criando um espaço com cultura própria, que pode ser intercultural e que também propicia a criação de outros espaços. Porém, permanece o problema de quanto a mediação tecnológica pode se reconciliar com os diálogos culturais, as escalas, as identidades e os acessos diversos.



**Direção
Artística**

4



A combinação do método socrático, mediação tecnológica e arte contemporânea pode ser um quebra-cabeça para algumas pessoas. Contudo, a principal característica do método – interação pergunta e resposta – é diariamente usada nas redes sociais. Esse exame do pensamento feito coletiva e interativamente em benefício da comunidade também ressoa com um segmento de arte radical, socialmente engajada, produzida na atualidade. Este capítulo explora os direcionamentos para a curadoria de conteúdo artístico em combinação com a pedagogia e a tecnologia usadas nesta pesquisa.

A importância do método socrático, ao longo da história, está relacionada à sua eficiência como uma ferramenta para examinar experiências. A arte contemporânea radical possivelmente é um dos principais instrumentos para sondar o amplo campo de experiências que estão ocorrendo, nos dias de hoje, em todo o mundo. Por isso, uma premissa de curadoria de conteúdo é a arte criada nos últimos dez anos, como será detalhado a seguir. O projeto proposto aqui está aberto a todas as formas de arte, mas, quanto ao conteúdo, focaliza em arte que pode ser estudada com a finalidade de se adquirir habilidades de diálogo intercultural global.

História do Projeto

Depois de viver durante treze anos na Europa, mudei-me para o Brasil em 2012 e observei um ambiente cultural vibrante e original. Contudo, ocasionalmente, notei que as pessoas não estavam tão familiarizadas com a história da arte pós-moderna e contemporânea quanto eu esperava no círculo das classes média e alta. Por outro lado, essa falta de conhecimento vinha acompanhada por uma fome apaixonada por aprendizado e estudos culturais que excederam minhas expectativas mais otimistas. Naquele período, muitas questões ocupavam meus pensamentos, dentre elas: o que seria fundamental a elite brasileira aprender sobre a cena internacional para que saíssemos da alienação em que nos encontrávamos? Que ferramentas de pesquisa e organização são empregadas no exterior que os colecionadores brasileiros deveriam utilizar?

Em 2013, uma combinação dessas duas necessidades me levou a começar um grupo de aprendizagem dedicado ao estudo de artistas do *Kunstkompass*, um *ranking* alemão existente desde os anos 1970 contendo os artistas vivos mais influentes do mundo. Na publicação, um sistema de pontos atribuídos por relevância de exposições realizadas, importância de aquisições feitas por museus e resenhas em revistas de arte qualificadas resulta num aumento da pontuação dos artistas que faz com que eles galguem posições nessa classificação. As séries de aulas que propus, com base no exame do *Kunstkompass* e em conversas complementares, foram vividas por mais de mil das pessoas mais influentes em São Paulo que transitam nas esferas econômica e política do país. Alguns participantes adquiriram uma nova e significativa afinidade pela arte contemporânea, discutindo, ao longo dos encontros, artistas como Mike Kelley, John Baldessari, Maurizio Cattelan, Thomas Hirschhorn e as obras de todos eles. Essa jornada de ensino também resultou em meu crescimento cultural e aperfeiçoamento como palestrante e pesquisador.

Esse grupo precisava, urgentemente, de referências estrangeiras, contudo, orientando-o apenas com referências estrangeiras poderia aliená-los das atividades nacionais. Nesse sentido, o projeto significou

o primeiro passo em direção à descolonização do conteúdo, e então o título do curso passou a ser *Kontrakompass*. Nessa nova versão do projeto, pesquisas rigorosas foram realizadas sobre dois artistas, um internacional e outro nacional, os quais foram apresentados, lado a lado, como se estivessem estabelecendo uma conversa fictícia. Assim, Ernesto Neto foi apresentado ao lado de Thomas Hirschhorn.

O contraste de como cada artista abordou os tópicos, tais como o corpo, a saúde mental e as soluções para a Terra, foram avaliados. Cada aula teve três intervalos para os participantes debaterem as visões dos artistas, escolherem a que era mais apropriada e, em seguida, justificarem a escolha de acordo com seus próprios valores. Esse projeto foi rapidamente julgado como valioso pelos participantes que não estavam interessados propriamente nas artes, ajudando-os a compreender melhor seu mundo e temas urgentes como feminismo, meio ambiente e colonialismo. *Kontrakompass* foi considerado um veículo útil para salvar as pessoas que sofrem um mundo marcado pelo capitalismo e pelo patriarcalismo, sintonizando-as com um novo mundo que começa a se formar no século XXI.

Naquele momento, ao mesmo tempo que desenvolvia o projeto, uma indagação insistia em me acompanhar. Eu me perguntava a todo instante quais seriam as/os artistas brasileiros que deveriam figurar nos grandes *rankings* internacionais se estes fossem descolonizados e apresentados com o objetivo de servir como veículo para o novo mundo que estamos vivendo. Foi a partir daí que o amigo e colaborador Fabio Maca sugeriu um novo nome para o projeto: *A_ARCA*, que teria a finalidade de oferecer *human upgrade powered by art* (atualização humana potencializada pela arte), estendendo seu alcance no que diz respeito aos estudos e aos debates. *A_ARCA* foi elaborado para oferecer conteúdo organizado por décadas e curadoria para abordar as questões contemporâneas mais urgentes, tais como os tópicos e as lacunas da Declaração Universal dos Direitos Humanos, os “Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas” e o currículo de educação para a cidadania global também das Nações Unidas. A metodologia foi desenvolvida e incluída no projeto depois de rigorosa pesquisa sobre obras de arte,

em sua maioria presentes em museus, trazendo ainda discussões a respeito de artistas apresentados, textos críticos, biografia dos artistas e desempenho de mercado, genealogias, exposições, processos de produção, materiais usados etc.

Embora o projeto tenha entusiasmado os participantes que o consideraram um sucesso, eu permanecia insatisfeito porque ele ainda não se consumava como um diálogo, nem tampouco era mensurável ou radical no conteúdo. A escolha por arte radical não indicava apenas uma preferência pessoal, mas também procurava atender um requerimento, pois são os artistas e as artistas mais radicais que apontam as questões mais urgentes para o crescimento pessoal e a compreensão dos temas mais desafiadores do nosso momento histórico.

E foi nesse mesmo instante de repensar mais uma vez as frentes com a quais eu gostaria de me envolver e temas que tinha desejo de aprofundar, em paralelo ao movimento em andamento exposto por mim acima, que se deu a desconstrução em mim mesmo da minha própria narrativa hegemônica, quando passei a voltar minha atenção a pensadores da periferia com os quais me aproximava cada vez mais. A partir daí comecei a desejar ampliar o alcance do projeto, e passei a relativizar considerações sobre as Nações Unidas ou Direitos Humanos, percebendo em seus discursos e intenções forte teor vindo de concepções de mundo hegemônicas, que desconsideram em grande parte e medida o criticismo negro decolonial. Essa decepção ocorreu durante pesquisas em busca de um novo método para distribuir o material a ser estudado e debatido no novo curso com o uso da tecnologia. A pandemia então começou e acelerou essa pesquisa.

O histórico do projeto ganhou um novo capítulo a partir de uma alteração aparentemente insignificante, mas que trouxe grande impacto no interesse do público frequentador do curso. Depois de um período aplicando o método sob o nome de *A_ARCA*, como uma metodologia para desenvolver a cidadania global por meio do estudo da arte, pesquisas indicaram que, para o grande público, tanto arte quanto cidadania global eram termos desconhecidos ou complicados. Aprendemos com a observação do grupo com o qual

desejávamos trabalhar, que não atingiríamos nossa meta de escala se continuássemos com a abordagem até então empregada. Daí nosso primeiro passo em mais uma etapa do projeto, que cada vez mais se queria vivo e se mostrava em processo, foi rebatizá-lo como Olhar Contemporâneo, um novo termo que apresenta logo na primeira impressão a transformação pessoal pela qual o participante do curso deve passar. A transformação segue a mesma, porém sob a perspectiva do “olhar” ao invés da “cidadania”. Essa alteração foi uma das mudanças que permitiram que o projeto ganhasse escala e chegasse nos dez mil registros mensais de interesse pelo curso.

Arte-Educação

Ao pesquisar a história da arte-educação no Brasil, tive contato com a experiência de Roseli Alves, diretora do Instituto Arte na Escola, uma instituição filantrópica que prepara, por ano, seis mil professores em arte. Alves testemunhou, na abordagem do Instituto, a implementação da *proposta triangular*, uma teoria desenvolvida pela renomada arte-educadora Ana Mae Barbosa. O uso da proposta triangular pelo Instituto teve algumas iterações e, mais tarde, foi revisada a partir da *proposta rizomática*, um modelo baseado no rizoma⁶ que, como filosofia, amplia a perspectiva para outros tipos de contextualização que não histórica, permite uma aplicação não linear e se mantém dinâmica a partir do modelo de novos territórios percebidos e examinados. Deleuze disse que rizoma é uma “imagem do pensamento” baseada no rizoma botânico, “que apreende multiplicidades”. A proposta rizomática não é um modelo metodológico, mas sim uma filosofia.

No modelo de aprendizagem rizomático, o currículo é construído e negociado em tempo real pelos que estão engajados no processo de aprendizagem⁷. Então, a comunidade torna-se o

...

6 Ver G. Deleuze, F. Guattari, *O Anti-Édipo*.

7 D. Cornier, Rhizomatic Education, Community as Curriculum. *Innovate*, v. 4.

currículo. O grupo compreende, valida, formata, constrói e desconstrói o assunto de sua aprendizagem. Esse processo, como o rizoma, responde a mudanças nas condições ambientais. Assemelha-se à expansão lógica da contextualização histórica da proposta triangular de Barbosa, a qual contextualiza a rede dinâmica de variáveis sociais, econômicas e culturais que afetam a vida do grupo. E como procedimento pedagógico mostrou-se eficaz no desenvolvimento da proposta de Paulo Freire de provocar a consciência crítica para a expressão de descontentamentos sociais. Para Freire, a leitura da palavra (por exemplo, um texto sobre a importância da água ou uma foto de um lago com águas límpidas), quando confrontada com a leitura do mundo (o rio poluído que banha uma cidade), suscita inúmeras questões e contribui para o desenvolvimento de consciência⁸.

A proposta triangular foi sistematizada por Ana Mae Barbosa em três abordagens, para construir conhecimento em arte. Em primeiro lugar, participantes da proposta são convidados a descrever o que veem, comentando as características formais da obra de arte: cores, formas e perspectivas. Os participantes são convidados a fazer associações com suas experiências e a imaginar o que poderia mudar se um dos componentes do objeto apreciado fosse diferente. A segunda abordagem é chamada de “contextualização histórica”. Trata-se de um segundo passo em que é pedido aos participantes para comentar os contextos social, econômico e cultural dos artistas ou das artistas apreciados, incluindo o ambiente onde a obra de arte foi realizada. Os participantes tentam identificar o tempo histórico, a inspiração política e a experiência vivida do artista ou da artista. A terceira abordagem é denominada “fazendo arte”.

Nessa etapa, o objetivo é desenvolver uma conexão entre o participante da proposta pedagógica e a obra de arte, fazendo-a, refazendo-a, reivindicando-a e colocando as mãos no ofício de fazer arte. Esse passo aperfeiçoa a observação dos processos e materiais envolvidos na obra de arte estudada. De acordo com Ana Mae

■ ■ ■

8 Ver P. Freire, *Pedagogia do Oprimido*.

Barbosa, a combinação dessas três abordagens possibilita uma apreciação completa da obra de arte⁹.

A proposta triangular foi, de duas maneiras, uma fonte de inspiração no desenho da estrutura das aulas: primeiramente, como rotina de orientação para analisar obras de arte e fazer uma contextualização histórica; em segundo lugar, como um passo adicional aos cinco passos do método socrático, dedicados a encorajar os participantes a conceberem novas obras de arte. A experiência na aplicação das aulas, no entanto, fez com que a pedagogia do olhar contemporâneo ganhasse vida própria com as incontáveis aplicações empíricas e comportasse, dentro da estrutura da aula, revisões a partir da educação rizomática do grupo enquanto currículo. Por sua vez, o exercício da conscientização (desenvolvimento de consciência) defendido por Paulo Freire, pensado e praticado em uma escala global, nos permitiu perceber que a comunidade global é um rizoma de subcomunidades.

Conteúdo

Nesta seção vou explorar as diretrizes curatoriais para o conteúdo do Olhar Contemporâneo, iniciando com uma breve contextualização histórica, a partir do século xx, cuja produção artística foi dividida em duas correntes principais: autônoma e não autônoma. Arte autônoma aborda, predominantemente, as qualidades formais da arte, história da arte e o sistema da arte. Arte não autônoma ou arte engajada explora os eventos contextuais externos à arte, assim como os sistemas políticos e econômicos, criticismos sociais e institucionais, comportamento humano e o ambiente. Um exemplo de arte autônoma seria a produção abstrata do artista estadunidense Jackson Pollock, que pesquisava a materialidade da tinta, a aplicação da tinta na tela e a subjetividade do artista presente na obra. Um exemplo de arte engajada seriam as obras do artista chinês Ai Weiwei,

...

⁹ Ver, por exemplo, o seu *A Imagem no Ensino da Arte*.

que remetem diretamente ao contexto sociopolítico do país, à censura e às consequências desse regime para a liberdade de expressão.

O historiador da arte Ricardo Fabbrini divide, posteriormente, a arte engajada em subgrupos, baseado no relacionamento entre arte e utopia, começando pela arte de vanguarda, entre as décadas de 1910 e 1930, e concluindo com a arte contemporânea, a partir da década de 1990. De acordo com Fabbrini, em sua palestra *A Arte Depois das Vanguardas*, realizada no Sesc em 2018, as vanguardas europeias incorporaram o imaginário utópico que tanto afirmou (por exemplo, futurismo e Bauhaus) quanto negou (por exemplo, dadaísmo e surrealismo) as promessas do capitalismo industrial e da racionalidade técnica.

Na década de 1990, emergiu um novo tipo de arte, descrita pelo curador francês Nicolas Bourriaud, em *Relational Aesthetics*, como estética relacional, a qual considera o objeto de arte como um catalisador para relacionamentos que são mais importantes do que o próprio objeto. O objetivo dessa arte não era propor uma utopia, mas sim outros caminhos para habitar o tempo presente por meio de experiências comunitárias. Esses experimentos oferecem novas formas possíveis de sociabilidade como, por exemplo, uma comunidade pós-gênero, uma comunidade daqueles sem comunidade etc. Esses espaços-laboratório propõem novos meios de viver na realidade atual, abordando política, sindicato, educação e qualquer outra coisa que artistas acreditem que deva ser repensada. Tal produção propõe uma maneira inteiramente diferente de pensar a sociedade, como uma utopia embutida nos ideais modernistas, residindo no mundo existente, de um novo modo. Esse tipo de arte faz parte da primeira diretriz curatorial do projeto, pois acredito que propostas culturais assim têm muito a acrescentar no imaginário propositivo de soluções para os grandes desafios do agora. Pela apreciação e pelo diálogo sobre obras nesse perfil, os participantes podem chegar a novas formas de habitar o mundo, se relacionar e viver em sociedade. Acredito que tal postura seja urgente e necessária, por isso aproveitei-a como uma das nossas diretrizes curatoriais.

A segunda diretriz curatorial proposta aos participantes dos diálogos deste projeto é o frescor histórico. A fim de otimizar o potencial de engajamento com o conteúdo, selecionei obras que provocam uma fruição marcada pela dúvida, pela surpresa e pela ambiguidade. A intenção dessa escolha é inspirar a criatividade e o estranhamento que nos tira da zona de conforto e não se beneficia de perspectivas históricas. A equipe do Olhar Contemporâneo selecionou então as mais recentes obras de arte de 2010 para o presente. Quero apresentar ao público, antecipadamente, artistas que estão trilhando novas definições de arte. Não é incomum que um participante aguarde para comentar uma obra que já está sendo apresentada por não reconhecer que um *website* pode ser conceitual e, portanto, uma obra, como, por exemplo, *The Revolving Internet*, *Constant Dullaart*. Essa experiência nos tira dos nossos hábitos, cumprindo um papel importante da arte. Os hábitos são construções de eficiência, automações de comportamentos que só são rompidas a partir da surpresa, da quebra de protocolo de percepção que uma obra invoca. É raro observarmos esse efeito em obras do passado, já conhecidas e menos inovadoras no presente.

No momento, as pessoas se sentem desafiadas, às vezes céticas, da mesma forma que testemunhas de grandes inovações artísticas da história se sentiram. Mas pergunto: “você prefere ter uma experiência visionária ou uma experiência conservadora?” Em geral, a opção é pela primeira. As produções recentes têm também maior sutileza de afinidade com os temas relevantes para um melhor processamento da experiência da atualidade. Essa característica é fundamental para as intenções do projeto de promover debates estimulados por e estimulantes de vivências cotidianas, portanto, representa a segunda diretriz que orienta a seleção do conteúdo a ser debatido.

A terceira diretriz curatorial define que o conteúdo artístico deve ser selecionado a partir de uma pluralidade de fontes, compreendendo diversas nacionalidades, etnias, gêneros e raças, para ser genuinamente representativo dos acontecimentos mundiais e alinhado aos objetivos desta pesquisa. Para criar uma experiência artística global,

precisamos de fontes globais, diversas, caso contrário cada um de nós permanece restrito ao que nos é familiar. O gráfico abaixo foi elaborado para avaliar a diversidade na curadoria do conteúdo. Isso demonstrou que a seleção de artistas teria que ser alterada a fim de chegar à representação desejada dos continentes (as Américas divididas em Norte e Sul; Oceania e Antártica desconsideradas).

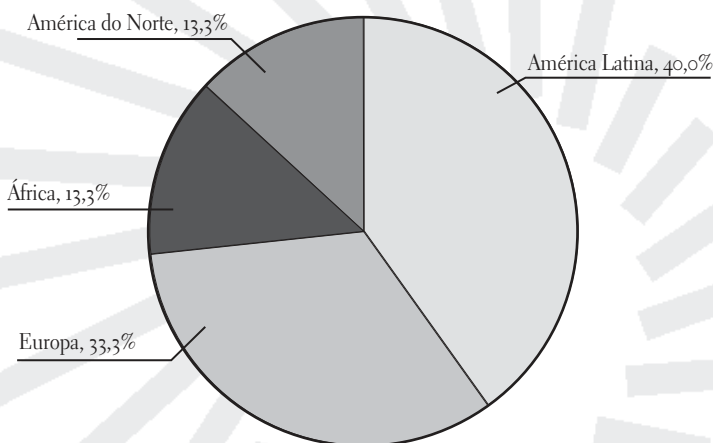


Fig. 8: Percentual de artistas contemporâneos por continente. O desejável seria 20% em cada região. Fonte: elaboração do autor.

O desafio de identificar artistas que atendam às duas primeiras diretrizes curatoriais e ainda apresentem diversidade, considerando os marcadores sociais de diferença, é significativo. Seria mais fácil usar as fontes tradicionais e não se importar com representatividade, porém acredito que diversificação de lugar de fala é fundamental não só pelas razões sociais e históricas frequentemente debatidas mas, também, porque tem efeito estético e discursivo. Além do mais, essa pluralidade traz benefícios humanos que a nossa comunidade merece ter para viver o que um dos nossos *slogans* promete: *human upgrade powered by art*. O compromisso real com a diversidade é raro e empregamos esforços significativos para alcançá-lo.

Há outras diretrizes importantes de conteúdo previstas no projeto além dessas três principais, como a necessidade de que os artistas apresentados tenham marcos de carreira inquestionáveis e uma qualidade estética atraente para o grande público. Introduzir arte inovadora é um grande desafio, e essas validações institucionais nos ajudam a mitigar a rejeição. Algumas das fontes usadas para a nossa seleção de artistas incluem a publicação digital *e-flux*, um centro cultural de São Paulo chamado Pivô Arte e Pesquisa, a escola de curadoria De Appel de Amsterdã, a premiação de arte realizada em Veneza, o Future Generation Art Prize, e o Royal College of Art, de Londres, junto com muitos influenciadores digitais negros, indígenas, feministas, trans, entre outros intelectuais, curadores e curadoras.

Com respeito ao processo, assim que os artistas foram identificados, o próximo passo foi pesquisar a produção dessas pessoas, se possível por meio de uma conversa com a finalidade de identificar os temas-chave dos seus discursos. A partir daí, os esforços se deram no sentido de transformar esses discursos em pensamentos provocativos formulados como questões desafiantes para chamar a atenção do grande público. Era preciso empenho para que o recorte proposto fosse representado pela pergunta e, ao mesmo tempo, esta deveria cumprir um papel comunicativo em benefício da estrutura e do funcionamento do método a ser aplicado nos diálogos. Finalmente, chegamos à identificação de obras de arte que preenchiam os atributos necessários para serem usadas na aula, como será demonstrado no capítulo 6.

Cidadania Global

Os desafios iniciais em identificar um método aplicável em grande escala, uma mídia eficiente para esse propósito e adaptar um conteúdo de arte a esse contexto pareciam estar bem-encaminhados. Agora era preciso dar condições à curadoria de conteúdo artístico ser capaz de apelar a um público mais amplo. Entusiastas da arte representam, de fato, um percentual pequeno da população, contudo as questões que os artistas endereçam ao público são relevantes

para a maioria de nós. A partir dessa constatação, me pareceu interessante procurar uma formatação externa a que poderíamos nos referir como um caminho abrangente das questões que seriam abordadas. E também nesse sentido pensamos em criar condições para que um novo público pudesse ser estimulado na discussão sobre a arte e seus discursos, indo além do debate fechado entre profissionais de arte e entusiastas, propondo uma discussão ampla, vigorosa, compreendendo a arte global sem preconceitos.

Essas preocupações, de certa forma, apareceram mais ou menos quando eu queria melhorar o meu rendimento ainda no mestrado, e então fui estudar critérios de avaliação de alunos nas provas. Surpreendeu-me encontrar, entre os critérios, um que é denominado “cidadania global”. Minha reação inicial diante dessa informação foi pensar que minha condição de ser brasileiro e estar estudando na Inglaterra, ter viajado um pouco pelo mundo, me tornava um “cidadão global”. Pelo menos isso era verdade aos olhos da minha família. No entanto, me aprofundando na descrição dos manuais da Royal Academy e da Universidade de Maastricht notei que “cidadania global” não tinha nada a ver com um passaporte carimbado inúmeras vezes. Em vez disso, a ideia de “cidadania global” tem a ver com habilidades humanas, com adesão a um sistema de valores que implica a consideração do impacto global em decisões locais, tem a ver com representatividade, inclusão etc. Já mencionei que o foco da metodologia no desenvolvimento da cidadania global foi superado. Porém, foi uma etapa importante na maturação do projeto, que merecer ser relatada. Pesquisando mais o conceito, descobri que as Nações Unidas apresentavam 43 tópicos desejáveis de conhecimento que explicavam “cidadania global”, o que depois passei a considerar tanto desejável quanto questionável, conforme será discutido na seção Criticismo. De todo modo, isso chamou minha atenção e pensei que a ideia de “cidadania global” poderia ser útil em meu projeto. Isso norteou um próximo passo que foi procurar por artistas que estimulassem o debate daqueles 43 tópicos e expressassem seus discursos por meio de questões provocativas do pensamento, ao estilo de Sócrates, tais como: o que é liberdade no

mundo digital? No século XXI, quem vive o imaginário colonial? Quando é permitido iniciar uma guerra de classes?

Cidadania Global de Acordo Com as Nações Unidas

Em 2012, a Unesco fomentou a cidadania global como uma das três prioridades educacionais. Em 2015, produziu um relatório chamado “Educação Para a Cidadania Global”, com tópicos e objetivos voltados à orientação pedagógica de professores e alunos diante dos desafios do século XXI. Esse documento foi produzido após extensas consultas, fóruns e testes com especialistas educacionais do mundo todo, entre 2012 e 2015, para assegurar relevância a diferentes contextos geográficos e socioculturais. O objetivo do material produzido foi ajudar educadores a integrar o ensino da “cidadania global” no sistema educacional e no currículo para aplicações formais e informais.

Diferentemente da concepção comum que afirma que um cidadão ou uma cidadã global é alguém que viajou o mundo e, por esse motivo, tem em seu passaporte inúmeros carimbos, a Unesco propõe que se trata de alguém consciente dos desafios globais. Isso compõe uma agenda para o desenvolvimento de qualidades pessoais (assim como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável o são para as instituições). De acordo com a Unesco, há três dimensões centrais de atitude a serem empregadas na educação para a cidadania global, a saber:

Cognitiva: para adquirir conhecimento, entendimento e pensamento crítico sobre questões globais, regionais, nacionais e locais e estimular interconexões e interdependência entre diferentes países e populações.

Socioemocional: para se ter um senso de pertencimento de uma humanidade comum, compartilhar valores e responsabilidades, empatia, solidariedade e respeito por diferenças e diversidade.

Comportamental: para se atuar efetivamente e de maneira responsável em níveis local, nacional e global em benefício de um mundo mais pacífico e sustentável.

Comparando os tópicos decorrentes dessas três dimensões (tais como emprego, imigração, relações de poder, igualdade de gênero, direitos humanos, violência, biodiversidade, minorias, religião, sexualidade, qualidade da água, inclusão, crueldade animal, dentre muitos outros) com aqueles endereçados por artistas, em eventos como as últimas edições da Documenta de Kassel, Bienal de Veneza ou Bienal de São Paulo (a segunda Bienal mais antiga depois de Veneza e a mais antiga fora dos centros euro-americanos), era esperado que não haveria problema algum no momento de selecionar artistas que apresentassem trabalhos que tratam desses tópicos, seja de forma direta ou não. Assim, por meio dessa estratégia, começávamos a vislumbrar a possibilidade de desenvolver, através de estudos da arte, cidadãos e cidadãs globais que, de acordo com a definição da Unesco, devem ser informados e criticamente alfabetizados a respeito de:

1. Sistemas e estruturas locais, nacionais e globais.
2. Questões que afetam interação e conectividade de comunidades em níveis locais, nacionais e globais.
3. Suposições subjacentes e dinâmicas de poder.

Esses mesmos cidadãos e cidadãs globais têm ainda o direito e o dever de estarem socialmente conectados e serem respeitosos com a diversidade, considerando:

1. Diferentes níveis de identidade.
2. Pessoas pertencentes a diferentes comunidades e como elas são conectadas.
3. Diferença e respeito pela diversidade.

E no que diz respeito à ética, é esperado que sejam responsáveis e engajados em:

1. Ações que podem ser tomadas individual ou coletivamente.
2. Comportamentos eticamente responsáveis.
3. Compromisso e atitudes.

Tendo isso em mira, começamos a procurar e prestar atenção em exemplos que já se movimentavam, através da arte-educação, no sentido de dar concretude ao desenvolvimento de “cidadania global” sugerido pela Unesco. No projeto de Frank Cademartori¹⁰, professor de Enrichment Team Lead (Líder de Desenvolvimento de Equipe) e Art Liaison (Ligação em Arte), em uma escola K-8¹¹, descreve, em seu artigo “A Arte Como um Caminho Para a Cidadania Global”, publicado em 23 de janeiro de 2018, como estudantes com idade entre seis e oito anos definiram cidadania global como sendo “diferentes culturas atuando juntas em todo o mundo para ajudar as pessoas”. Essas crianças também responderam a uma pesquisa introdutória de dez questões para avaliar seus conhecimentos e interesses em relação a alguns tópicos.

Outra avaliação foi feita ao final do curso para estimar se os seus entendimentos referentes aos tópicos e aos termos de cidadania global tinham evoluído. Essas crianças aprenderam, ao longo de um curso de dez semanas, uma forma de arte de outro país ou cultura e sobre o próprio país, e apresentaram seus novos conhecimentos a um colega de classe. O projeto incluiu diversos países, tais como México, Japão e Porto Rico, e as disciplinas não ficaram restritas às artes visuais; incluíram também canto e dança. Não havia descrição demográfica dos participantes da proposta arte-educativa de Cademartori, porém, a partir de fotos divulgadas, aparentavam ser crianças brancas, de classe média. O resultado foi que as taxas de retenção do conteúdo por parte dos alunos foram altas, a recepção dos estudantes foi positiva e considerada um cumprimento da premissa do título do curso, “A Arte Como um Caminho Para a Cidadania Global”, com ênfase na importância da ação para a cidadania global.

Outro exemplo de êxito no ensino com ênfase na ideia de “cidadania global” é o da professora Erica Spangler¹², que se graduou em

10 Disponível em: <<https://asoundmind.edublogs.org/2018/01/23/arts-as-a-path-to-global-citizenship-week-1-reflections/>>.

11 As escolas elementares e de Ensino Médio K-8, ou Centros K-8, são escolas nos Estados Unidos que recebem estudantes de jardim de infância/pré-K (idades 5-6 anos) até o nono ano (até 14 anos).

12 Disponível em: <<https://www.rossmanschool.org/blog/turning-art-students-global-citizens>>.

um curso de cidadania global de uma Fundação e trabalhou para implementar o que ela aprendeu como professora de artes. Em seu artigo “Tornando Estudantes de Arte em Cidadãos Globais”, publicado em 27 de novembro de 2018, ela relata que trabalhou na escola Rossman, no oeste de São Luiz, Missouri, EUA, uma escola preparatória para crianças do jardim de infância até o sexto ano¹³. Não havia descrição demográfica de sua turma, mas fotos mostram cinco meninas e nove meninos, provavelmente crianças de classe média ou classe média alta, predominantemente brancas, e mais um casal de asiáticos. A meta de Spangler era que o grupo aprendesse a ser criativo, pensar diferente e resolver problemas. Ela encontrou um ajuste natural entre arte e cidadania global e explorou temas como pobreza e reciclagem, avançando o desenvolvimento da atenção desses estudantes para com esses assuntos através do fazer arte com uma visão de que eles crescerão mais conscientes entre adultos.

Criticismo

O conceito de cidadania global da Unesco é claramente definido, mas o que não é frequentemente claro, para muitas pessoas, é o fato de esse conceito vir de um mundo centrado em uma visão euro-estadunidense e de ser disseminado pelas muitas nações que põem o mundo em risco. Com isso em mente, aos países e povos submetidos às nações hegemônicas do planeta surgem algumas dúvidas em relação à ideia de cidadania global forjada na Unesco. A premissa de que as pessoas devem desenvolver competências de cidadania global remete, portanto, a pelo menos duas perguntas: quem está determinando essas competências e quais são elas. Aqueles que têm um passado e um presente subjugando o mundo em várias formas de colonialismo propõem um modelo de cidadania global para as colônias. Essas populações podem não se identificar com esses

13 Enquanto seria desejável a referência a locais com condições semelhantes às brasileiras, até a data da pesquisa não encontrei estudos de caso em locais com menos condições favoráveis e impactos globais mais amplos.

modelos. As várias ideias de humanidade, cultura e sociedade são problemas para muitos autores, assim como estão associadas a um olhar antropológico externo.

A fim de encontrar referências mais adequadas para cidadania global e para a finalidade de complementar a pesquisa, que considera os direitos humanos um tema de interesse fundamental, busquei apoio na literatura pertinente.

No artigo “Racializando o Debate em Direitos Humanos”, Thula Pires levanta os conceitos de zonas de ser e de zonas de não ser, sendo que estas últimas são corporificadas pela população negra. De acordo com a autora, a humanidade é um atributo exclusivo da zona de ser. A crença na universalidade e na neutralidade dos direitos humanos são acompanhadas pelo desenvolvimento de modelos econômico-políticos baseados na desigualdade e na remoção das condições para viver bem na zona de não ser. Categorias legais foram criadas por e para a zona de ser. Há, portanto, uma cumplicidade de discurso de direitos humanos na reprodução da violência. Esse artigo dá suporte à visão de que a definição de cidadania global da Unesco deve ser considerada criticamente, e que referências finais de direitos humanos para o meu projeto podem ser encontradas em outros lugares.

Por sua vez, no artigo “Antropologia e Direitos Humanos”, Rita Laura Segato avalia o conceito dos direitos humanos sob a perspectiva das populações violadas e anuladas pela colonização. Isso evidencia o fato de que, enquanto a cultura é relativa, direitos humanos são universais, e ela então dá exemplos de culturas indígenas e árabes, cujas tradições são severamente comprometidas pela aplicação da agenda dos direitos humanos ou da cidadania global conforme a Unesco. Partindo dessa constatação, devemos compreender a perspectiva das populações que sofrem processos de violação e anulação e são, frequentemente, culpabilizadas por isso por países ou culturas estrangeiras que as avaliam, julgam e condenam por não oferecerem educação adequada ao seu povo. Estes o fazem por observar de fora e tendo como exemplo comparativo sua própria experiência, sem considerar a cultura, a história, a economia, a política do outro. De nosso lado, portanto, devemos então perguntar: o mundo euro-estadunidense é

atualmente desenvolvido? Se sim, a que custo? O texto de Segato apoia a minha pesquisa por mostrar a importância do relativismo em face do caráter universalista da proposta de cidadania global da Unesco.

“Colonialidade de poder” é uma expressão cunhada por Aníbal Quijano para nomear as estruturas de poder, controle e hegemonia que têm emergido durante a era modernista, a era do colonialismo, que se alonga desde a conquista das Américas até o presente. O estudo da “colonialidade de poder” introduz uma perspectiva incisiva sobre o colonialismo e avalia profundamente as sequelas deixadas por ele na sociedade. Reconhecer a supremacia branca é entender o colonialismo como um movimento histórico, violento e opressivo, que tem interesse em conquistar permanentemente a supremacia política, social e econômica, impondo ideais eurocêntricos na época das invasões europeias nas Américas e estadunidenses no atual imperialismo norte-americano. Para uma completa compreensão da sociedade contemporânea colonizada, uma perspectiva na história deve ser reanalisada, começando pelo ponto onde o colonialismo é interpretado como um fator de muitas questões globais, mas também é vivido no conforto encontrado de se seguir e se entregar a um modelo de sociedade eurocêntrica. Quijano tem uma visão provocativa da mentalidade hegemônica ao afirmar que não foi a Europa que colocou as Américas no mapa, mas, ao contrário, foram as Américas que colocaram a Europa no mapa. Riqueza confiscada e escravidão financiaram o modernismo europeu. O texto “Colonialidade de Poder e Classificação Social”, de Quijano, dá suporte, dessa forma, à minha pesquisa, sugerindo uma mudança nos paradigmas de poder quando endereçados às populações propostas nas aulas¹⁴.

Para Paulo Renato Vitória, em seu artigo intitulado “Por um Mundo Onde Caibam Muitos Mundos”, direitos humanos são um conjunto de normas e princípios que descrevem os padrões do comportamento humano em um modelo globalizado. A interpretação

■ ■ ■
14 Miriam Alves, Jairo Jesus e Danielle Scholz, em “Paradigmas de Afrocentricidade e uma Nova Concepção de Humanidade em Saúde Coletiva: Reflexões Sobre a Relação Entre a Saúde Mental e Racismo”, *Saúde em Debate*, v. 39, mostram como esse fenômeno da colonialidade ocorre na prática, acima de tudo no Brasil.

controversa declarada pela *Revista Latino-Americana de Direitos Humanos*, em como o mundo globalizado interpreta a declaração, significado e propagação dos princípios, permite o questionamento sobre o quanto ciente está a sociedade quando debate direitos humanos e seus propósitos políticos. Pretendendo espalhar um panorama alternativo no tópico, a informação histórica e geográfica apresentada aumenta a realocação sociopolítica crítica, que introduz a sociedade em um novo senso de uma ferramenta política e como isso ocorre. O autor propõe a descolonização da noção de direitos humanos, que ele rastreia voltando quinhentos anos na história e verifica que ela se desenvolve para garantir uma suposta superioridade europeia e justificar racismos. A descolonização dos direitos humanos, portanto, para Paulo Renato Vitória, é interessante no sentido de demonstrar potencial para ser instrumento de levar a soluções que incluem o diálogo intercultural.

Boaventura de Sousa Santos, em sua obra *O Fim do Império Cognitivo*, aborda, como indicado anteriormente, a chegada das eras das epistemologias do Sul. Ele também introduz pedagogias para reorientar esse desequilíbrio epistemológico do mundo. Essa visão também sustenta minha pesquisa, no sentido de criar um novo paradigma para se discutir criticamente o mundo, incluindo a Unesco, metas culturais e educacionais.

Em relação à cidadania global, Sousa Santos propõe a consideração de quatro tipos de globalização, que serão tratadas no próximo item, sem as quais nós não podemos nos endereçar criticamente ao conceito de cidadania global da Unesco com a devida perspectiva.

Diálogo Intercultural

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi considerada inicialmente como uma orientação guarda-chuva para a rede de tópicos da minha pesquisa de conteúdo das aulas. Contudo, a revisão dos artigos citados acima, ao longo de outros incontáveis materiais, que constroem argumentos bem embasados sobre a parcialidade da concepção

da ONU em favor do poder do Ocidente, resultou em meu abandono desses princípios ou na opção pelo uso estratégico deles.

O Ocidente continua a desprezar outras concepções além das suas no que diz respeito aos direitos humanos, tais como aquelas propostas por grupos árabes e povos originários específicos, que poderiam abarcar interesses de outras culturas, que poderiam resultar em uma concepção mais plural dos direitos humanos, levando em consideração, por exemplo, o relacionamento divino dos povos originários com a natureza. Essa dialética nos lembra dos desafios de criarmos diálogos interculturais genuínos e progressivos, desafios esses que podem ser trabalhados a partir das cinco premissas que abordarei logo mais. Eu as considero satisfatórias, uma vez que elas são aceitas por grande parte dos pensadores pós-coloniais e colocam as epistemologias do Sul e do Norte em igual posição, como parte da *ecologia dos saberes*¹⁵.

A fim de superar esses antagonismos, no artigo “Direitos Humanos: O Desafio da Interculturalidade”, Boaventura de Sousa Santos sugeriu que a comunidade deveria ser definida como uma genuína arena para solidariedade concreta e um campo político dominado por obrigações horizontais. Ele propõe ainda o que chama de “hermenêutica diatópica” como um passo adiante para os direitos humanos, um tipo de colaboração cultural em que a incompletude cultural é reconhecida mutuamente, e todas as partes, com humildade, buscam um meio-termo. Exemplos de investigação desse meio-termo desenvolvida em aulas propostas com o método socrático são descritas no capítulo 6.

No mesmo artigo, Sousa Santos é crítico do “império cognitivo” como mencionado e discutido anteriormente, reconhecendo que o conhecimento transmitido utilizando arte é fundamental para a

■ ■ ■

15 A ecologia dos saberes é um convite para a promoção de diálogos não relativistas entre conhecimentos, garantindo igualdade de oportunidades aos diferentes tipos de conhecimentos engajados em sempre mais amplas disputas epistemológicas, olhando uma maximização das respectivas contribuições para construir uma sociedade mais justa e democrática e descolonizando conhecimento e poder. Ver B. Sousa Santos, *Another Knowledge Is Possible*.

melhoria da democracia, porque a arte aborda diariamente experiências, memórias, identidades e conflitos sociais. De acordo com ele, a fim de alcançar um denominador comum de justiça social, devemos repensar a arte para recorrer à pluralidade de conhecimento e precisamos valorizar todas as opções a fim de estimular a realização de ações emancipatórias.

Segundo o mesmo autor, diálogos interculturais devem começar com premissas. A primeira delas se refere à aceitação de que as culturas mundiais são incompletas. Esse reconhecimento ajuda a criar um ponto de partida, tanto de humildade quanto de curiosidade, para quem estiver disposto a dialogar. A segunda premissa defende que haja uma compreensão de que culturas têm versões estritas e amplas. Então, dentro dessa variedade, compreensão e reciprocidade podem progredir. A terceira premissa está relacionada ao tempo unilateral e compartilhado e se refere à disponibilidade de cada grupo cultural para iniciar o diálogo. Os grupos devem ter o direito de pausar ou de resumir os diálogos interculturais. A quarta premissa sugere extinguir parcerias unilateralmente impostas em favor daquelas escolhidas por acordo mútuo. Ambas as parcerias, os tópicos e diálogos a serem tratados entre elas devem ser mutuamente acordados. A quinta premissa propõe uma mudança de consciência de igualdade *ou* diferença para de igualdade *e* diferença. Ou seja, o que Sousa Santos quer desconstruir é o condicionamento comportamental que nos leva a pensar que temos o direito de sermos iguais quando as diferenças nos tornam inferiores. Para ele, precisamos tomar consciência e exercer o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos torna pouco característicos. Igualdades e diferenças não são mutualmente exclusivas, mas devem conviver em harmonia e ser apreciadas.

Inicialmente, esses princípios guiaram as aulas, a minha atuação como mediador e a preparação do público. O benefício da articulação de Sousa Santos também se tornou uma parte formal da pesquisa. Dessa maneira, primo pela abertura da forma e do conteúdo das aulas em detrimento do seu enriquecimento, e assim, tanto quanto for conveniente, princípios adicionais apareceram, aparecem

e aparecerão na minha *checklist* de práticas como mediador e na preparação do público. O capítulo 6 discorre sobre a minha preparação como mediador em mais detalhes.

Em um projeto de pesquisa que pretende facilitar o diálogo intercultural global, as premissas colocadas acima devem contrapor quatro tipos de globalização identificados por Sousa Santos no quadro abaixo. Essa estratégia deve garantir que o projeto não caia nas armadilhas comuns da globalização.

Os quatro tipos de globalização, segundo Boaventura de Sousa Santos

LOCALISMO GLOBALIZADO	Fenômeno localizado é globalizado com sucesso, assim como a atividade global de multinacionais, a transformação de idioma inglês no padrão para as comunicações globais e a globalização do <i>fast-food</i> (comida rápida) e do pop (a música popular estadunidense).
GLOBALISMO LOCALIZADO	Consiste no impacto específico de práticas transnacionais e imperativas em condições locais, tal qual a destruição de recursos naturais para pagar dívida externa, e exploração de tesouros históricos disponibilizados para a indústria do turismo global.
COSMOPOLITISMO	Uma luta dividida com o uso das articulações transnacionais possibilitadas pela tecnologia de comunicação contra exclusão e discriminação social, e destruição ambiental causada tanto pelo localismo globalizado quanto pela globalização localizada.
HERANÇA COMUM DA HUMANIDADE	Consiste de temas, tal como a sustentabilidade da vida na Terra, e tópicos ambientais, tais como proteção da camada de ozônio, preservação da Antártica, diversidade oceânica, viagem ao espaço, à Lua e conquista de outros planetas.

Fonte: “Direitos Humanos: O Desafio da Interculturalidade.”

Como a tabela acima demonstra, o pano de fundo da globalização do diálogo intercultural requer a atenção do relativismo e do universalismo. Clifford Geertz, em uma palestra de 1985, “The Uses of Diversity” (Os Usos da Diversidade), explica que o processo histórico minimiza aspectos mais radicais da cultura, reduzindo as diferenças entre elas, em parte, por causa das assimetrias do contexto de poder. Dentro desse processo, no entanto, a importância das nuances culturais chama por diferenciação e identificação. Esse processo acontece sob a dialética de que a

impermeabilidade cultural compromete a renovação e a sobrevivência, enquanto a troca põe em risco a diversidade. Portanto, encontrar um meio-termo satisfatório é um desafio complexo, sensível, mas que vale a pena.

Além disso, Geertz explicou que grandes eras criativas apresentaram um senso de dupla cidadania entre o eu e o outro, uma competência cultural relativista que torna possível a comunicação adequada para simulação mútua, mas não tão frequente ou rápida que equalize a diversidade. Devemos defender a integridade e a lealdade do grupo, não atribuindo soberania ao familiar acima do estrangeiro. A habilidade de imaginar diferenças é o componente universal que todos nós precisamos para existir. Geertz comentou que não se trata apenas de desenvolver uma competência para existência e coexistência, mas também para garantir o processo histórico que enfatiza o papel das artes. “O principal pano de fundo para a historiografia não é a filosofia, mas as artes, que servem para desenvolver e modificar uma imagem própria de um grupo, por exemplo, levando os seus heróis à apoteose, diabolizando seus inimigos, montando diálogos entre seus membros e focalizando sua atenção.”¹⁶

Um exemplo notável que ilustra essa citação pode ser apreciado quando Grada Kilomba menciona que escrever é um ato político porque permite a ela que, ao escrever sua história, deixe de ser um objeto nas histórias alheias e passe a ser um sujeito da própria história¹⁷. A perspectiva utilizada e ratificada tem sido sugerida desde pelo menos os anos 1950, no entanto permanece necessária. As artes, fundamentalmente, complementam esse processo ao tornar palavras em um universo imaginário inteiro, capaz de se portar como um ímã para a implementação e inspiração pessoal ou de uma comunidade. As artes conectam o biográfico ao histórico. O direito de escrever, fazer arte e se tornar um sujeito, dialogar e desenvolver a habilidade para imaginar diferenças, nos aponta em direção ao caminho de emancipação da integridade do grupo.

¹⁶ C. Geertz, *The Uses of Diversity, The Tanner Lectures on Human Values*, p. 110.

¹⁷ Ver G. Kilomba, *Memórias da Plantação*.

Por Que Usar o Conceito de Cidadania Global?

A questão de por que usar o conceito de “cidadania global” da Unesco, em face a tanto criticismo, continua a ser colocada. Considerando uma educação estética na era da globalização, Spivak pergunta e responde: “Qual é a natureza dessa educação estética? Pode não haver fórmula global para isso.”¹⁸ Apesar da crítica, a Unesco providencia uma meta clara para uma proposta de projeto educacional que ressoa em grande parte de uma larga audiência a ser alcançada. Isso providencia referência a uma organização internacional fora das artes apta, portanto, a interessar aqueles que não são iniciados nas artes. Em acréscimo, se a Unesco traz um entendimento limitado e/ou errôneo de cidadania global, tal falha pode ser aproveitada como um ponto de partida estratégico para ultrapassá-la ao se rever e discutir o conceito em outras esferas de diálogo. Isso serve bem ao papel de criar uma fase intermediária atraente em direção ao alcance das metas do projeto aqui elaborado, que são a criação de um debate global de arte.

O programa deve garantir que, uma vez inscritos, os participantes sejam expostos a um entendimento expandido de cidadania global, como representada por Sousa Santos. As considerações das críticas às Nações Unidas também colocam em questão a meta desse projeto. Como podemos tentar alcançar um bilhão de pessoas com o propósito da criação de um debate global de arte, sem patrocinar ou tratar como igual um público que é tão profundamente diferente? Arrisco estar cometendo o mesmo erro de companhias tecnológicas e políticas nacionais? O desafio é levantado e a solução será encontrada pelo caminho. Mas, por agora, o objetivo permanece o mesmo: discutir e rever o entendimento a respeito de cidadania global em prol do planeta, visto que se um número significativo de pessoas não se empenhar nessa consciência e atitude, nós não sustentaremos a vida na Terra.

¹⁸ G.C. Spivak, *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*, p. 2.

**Condições
Para
Experim
entação**

5

Ciclos de aulas anteriores às vivências a serem comentadas agora resultaram em grande amadurecimento de minha parte e, também, de toda a equipe no que diz respeito a metodologia, mediação, conteúdo e processo de avaliação, permitindo considerar esse conjunto como um frutífero projeto-piloto que antecedeu à etapa atual de trabalho.

Buscando o Instrumental Para Coleta de Dados

Levando em conta que os diálogos interculturais globais foram realizados por meio de aulas remotas, o instrumental considerado adequado para a coleta de dados foi o formulário aplicado antes e depois de cada aula. A elaboração dos dois tipos de formulários incluiu tanto perguntas fechadas (cujas respostas consistem em escolher uma dentre as alternativas oferecidas) quanto perguntas abertas (nas quais os participantes são solicitados a escrever suas respostas). Os formulários utilizados estão nos anexos C e D.

As três primeiras aulas do curso, de um total de quinze aulas, foram, como vimos anteriormente, destinadas a familiarizar os participantes em relação às estratégias das aulas e às características do ensino remoto, motivos pelos quais os formulários não foram utilizados nessa etapa. Eles começaram a ser aplicados a partir da quarta aula.

Uma vez definidas as estratégias das aulas e elaborados os formulários para a coleta de dados, o passo seguinte foi aprofundar os estudos, com o propósito de encontrar um instrumental que possibilitasse analisar e interpretar os dados, tendo em vista os objetivos propostos neste trabalho.

A opção recaiu sobre a abordagem qualitativa, pois permite articular vários elementos do material coletado. Dentre as alternativas possíveis de análise qualitativa, a análise de conteúdo se revelou, particularmente, adequada. Considerando que sob esse rótulo podem ser identificados inúmeros procedimentos, cumpre esclarecer que, neste trabalho, a análise de conteúdo foi empregada na perspectiva que Laurence Bardin lhe atribui, ou seja, um conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos voltados para a descrição e a interpretação do conteúdo dos discursos, oscilando “entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade”¹. A análise de conteúdo, enquanto esforço de interpretação que busca compreender para além dos significados imediatos, conduz a uma paciente tarefa de “desocultação” do não dito, do latente, do que permaneceu encoberto.

Em nosso caso, a análise foi também norteadas pelos pressupostos epistemológicos construtivistas que destacam o papel da linguagem na construção da realidade social, assentada em “uma concepção do discurso como palavra em ato”², deixando de existir, então, como lembra Mary Jane Spink³, “qualquer separação entre linguagem e ação, seja pela mediação cognitiva ou pela mediação do contexto social, pois a linguagem é tomada como sendo concomitantemente ato”.

Cumpra ainda observar que, embora a análise de conteúdo tenha sido considerada a mais apropriada para este estudo, em função do problema que está sendo investigado e dos dados coletados, não descartamos a importância da chamada análise qualitativa,

■ ■ ■

1 L. Bardin, *Análise de Conteúdo*, p. 9.

2 Ibidem, p. 170.

3 O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial, *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 303.

pois hoje em dia ela “não [mais] rejeita toda e qualquer forma de quantificação”⁴, já tendo sido superada a dicotomia (o falso conflito) existente entre a pesquisa quantitativa e a qualitativa, característica dos anos 1950. Por exemplo, as respostas obtidas a partir das questões fechadas possibilitaram a confecção de gráficos setoriais, que são diagramas circulares onde os valores de cada categoria estatística representada são proporcionais às respectivas frequências.

Como Realizar a Análise dos Dados

A pré-análise dos dados, entendida como a fase inicial da organização dos dados, objetiva operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais, a fim de possibilitar as operações sucessivas. Embora a pré-análise tenha como finalidade a organização, ela é composta de atividades não estruturadas, abertas, incluindo a leitura flutuante, que consiste em estabelecer contato com os dados, deixando-se invadir e impregnar por eles.

À medida que a leitura foi se tornando mais precisa em função das hipóteses emergentes, a fase seguinte da exploração do material foi sendo delineada, consistindo nas operações de codificação. Segundo Bardin, “codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo”⁵. A passagem dos dados brutos a dados organizados, através da categorização, foi efetuada com a preocupação, dentre outras, de estabelecer categorias que melhores seriam quanto mais excludentes fossem.

A devolução (devolutiva, na prática clínica) vem a ser a “exposição posterior da compreensão do entrevistador sobre a experiência relatada pelo entrevistado”⁶, objetivando ratificar, retificar, aprofundar ou acrescentar informações. Pode-se apresentar a pré-análise e

■ ■ ■

4 Ibidem, p. 115.

5 Ibidem, p. 103.

6 H. Szymanski (org.), *A Entrevista na Pesquisa em Educação*, p. 52.

a categorização, pois o entrevistado detém a coautoria desse conhecimento. Nesse caso, o caráter de intervenção fica mais evidente, o desenvolvimento de consciência e a produção do conhecimento se dão de forma mais dinâmica e o resultado é uma produção grupal.

Foram realizadas quatro principais devoluções aos participantes no início das aulas de número 6, 9, 12 e 15, embora pequenas devoluções tenham sido constantes no início de cada uma das aulas.

Orientações Para Aplicação

A composição pedagógica desenvolvida nesta pesquisa pode ser aplicada no modelo proposto que consiste da formação de uma comunidade diversa e fazendo uso da tecnologia para ampliação do alcance das aulas. Mas pode também ser aplicada em salas de aula do Ensino Fundamental por docentes ou por grupos independentes, havendo a diversidade desejada e o uso da tecnologia ou não.

Nesta seção, vamos compartilhar algumas orientações propostas pela literatura de referência da pesquisa e pelos aprendizados dos projetos-pilotos e da experiência de implementação do método. Cobriremos algumas considerações a respeito da aplicação do método socrático, acerca da aplicação no geral, sobre como avaliar o rendimento do público e do projeto em si, assim como oferecemos uma breve explanação sobre a introdução da aula (Masterclass) a partir dos aprendizados da Fase 2 do Projeto-Piloto.

Formato da Aula

Preocupações históricas e teóricas em relação ao método socrático quase ofuscaram a minha visão para uma consideração das mais importantes: as complexidades práticas de sua aplicação eficaz. Uma revisão do artigo “Socratic Method as an Approach to Teaching”, de Harris Delic e Senad Becirovic, sobre o método socrático no ensino me iniciou, com clareza e simplicidade de aplicação, à luz da extensa teoria. O artigo ofereceu a fundamentação para a minha

aplicação prática. Aprendi que as aulas deveriam ter um mínimo de vinte a quarenta participantes, para aumentar as chances de opiniões variadas durante o diálogo; uma consideração essencial para a minha visão de criar uma comunidade de aprendizagem. A estrutura-chave fornecida pelo artigo é a seguinte:

O método socrático em cinco etapas

1.	<i>Questionamento</i> (colocando questões tais como “O que é coragem?”, “O que é verdade?” etc.);
2.	<i>Hipóteses</i> (uma resposta ao questionamento onde alguém dá uma opinião ou discute a questão, a qual se torna a hipótese do diálogo);
3.	<i>Refutação lógica e questionamento</i> (o âmagio da prática de Sócrates enquanto a hipótese é questionada e um contraexemplo é dado para comprovar ou rejeitar a hipótese);
4.	<i>Aceitação ou rejeição da hipótese</i> (os participantes aceitam ou rejeitam o contraexemplo);
5.	<i>Ação</i> (agindo nas descobertas do questionamento) ⁷ .

Fonte: H. Delic; S. Becirovic, *Socractic Method as an Approach to Teaching, European Researcher*, v. 111, n. 10, p. 512.

Minha revisão de literatura revelou críticas ao método socrático, as quais ressaltaram a importância da adequada preparação de possíveis professores. Essa preparação difere dos métodos tradicionais de formação, em que o professor ou a professora compila, organiza e apresenta informações para o público. O método socrático exige a pesquisa e a identificação de argumentos a favor e contra as hipóteses, incluindo a escuta de experiências pessoais dos participantes, encorajando-os a examinar suas experiências e a referência cruzada dos argumentos deles. Administrar o tempo e dinâmicas do grupo é um desafio constante, enquanto o emprego das técnicas e de questões úteis deve ser perfeitamente preparado e utilizado. (ver Anexo A).

7 Ver P. Boghossian, *Socratic Pedagogy, Education, Philosophy and Theory Journal*, v. 44, n. 7.

O professor ou a professora também deve preparar o público que supostamente está mais acostumado com a ideia de que uma aula é uma ocasião na qual uma pessoa senta e apenas ouve outra expor e falar a respeito de determinado assunto. Tradicionalmente, a maior parte dos participantes da sala de aula estão habituados com a explicação de professores como o principal evento em sala de aula do Ensino Fundamental, onde a participação é complementar. O método socrático inverte essa lógica, considerando a participação como o evento principal, e as atividades de professores e professoras como sendo complementares, apenas facilitando a atividade dos participantes. Nessa facilitação, quem leciona deve preparar e apreciar as habilidades necessárias para a escuta ativa, o questionamento e as reflexões pessoais, enquanto, ao mesmo tempo, se distancia das visões mais epistemológicas de Platão e Sócrates.

A grade horária de uma aula dada por mim mostrou que falei durante 32 minutos, enquanto o público falou durante 58 minutos. Esse resultado pode ser otimizado, posteriormente, com a experiência. No início da aula, o desafio é preparar os participantes para interações rápidas, e essa mudança de paradigma não ocorre facilmente. Professores e professoras devem se preparar antes da aula para traçar estratégias que levem a essa mudança durante a aula; caso contrário, a aula não fluirá como desejado.

Três alterações críticas do método foram adaptadas ao ensino de arte. A primeira foi identificar um momento adequado para se chegar ao artista a ser discutido. Decidiu-se que no terceiro estágio do método, Refutação, o artista deveria ser introduzido nas aulas para que a análise de seis obras de arte fosse apresentada como um contraexemplo a fim de desafiar a hipótese que era, tipicamente, a posição do artista. Em segundo lugar, enquanto apresentou-se as obras de arte, foi importante incluir práticas de apreciação da arte. Recorri então à proposta triangular de Ana Mae Barbosa, que se inicia com a apreciação de imagens e sugestões de contextualização.

Em terceiro lugar, no quinto estágio, onde está previsto agirmos sobre as descobertas do diálogo, outras três obras de arte são apresentadas e avaliadas, de acordo com a proposta triangular, como um

modo para consolidar ou desafiar as ações listadas dos participantes, na visão alternativa de mundo dos artistas. Um sexto estágio foi introduzido quando os participantes foram solicitados a imaginar, coletivamente, uma futura obra de arte do artista. Isso se relaciona ao estágio da proposta triangular de Ana Mae Barbosa, em que os participantes fazem arte. Esse último passo também abriu a possibilidade de se criar um mapeamento da imaginação social ao longo do tempo, e compará-la através de diferentes grupos sociais. Funciona como uma pesquisa longitudinal de engajamento dos participantes, percepção e apreciação de outras perspectivas do mundo das artes.

O método socrático combinado com a proposta triangular (versão 1)

1.	<i>Imaginação</i> → os participantes tentam responder a uma pergunta-problema.
2.	<i>Hipóteses</i> → os participantes reveem uma hipótese proposta.
3.	<i>Refutação</i> → questionamento da hipótese contra três argumentos de artigos e seis obras de arte estudadas com a proposta triangular seguida por diálogo no modelo socrático.
4.	<i>Aceitação/rejeição</i> → revisar a hipótese e reescrevê-la em grupo, se necessário.
5.	<i>Ação</i> → listar maneiras de agir de acordo com os argumentos e obras de arte estudadas.
6.	<i>Criação</i> ⁸ → listar ideias para possíveis obras apropriadas ao assunto da aula.
7.	<i>Verificação</i> → resultado da implementação da ação e resultado dos diálogos sobre grupos que podem ser comparados em diferentes localidades.

Fonte: elaboração do autor.

Em conversa com participantes dos primeiros três meses de teste dessa variante do método socrático, o retorno foi que o formato acima conduzia os participantes a dialogarem sobre uma hipótese predefinida pelo facilitador. Portanto, reconsideramos o formato. Na nova versão, o segundo passo – hipóteses – consiste da apresentação

...

- 8 Um dos motivos para criar esse passo foi a crítica de que o método socrático favorece a retórica. Por exemplo, em uma das aulas preparatórias, um participante introvertido que ficou quieto a maior parte da aula, ao final foi o único que, rapidamente, concebeu uma proposta de obra de arte, que todos concordaram ser bem pensada em reconhecer e levar adiante as mudanças de paradigma presentes nas aulas.

de três hipóteses que, no quarto passo, são votadas e justificadas. Essa nova versão está, até o momento do lançamento deste livro, sob avaliação.

O método socrático combinado com a proposta triangular (versão 2)

1. *Imaginação* → os participantes tentam responder a uma pergunta-problema.
2. *Hipóteses* → os participantes consideram três hipóteses apresentadas.
3. *Refutação* → à luz dessas três hipóteses, cinco obras são apresentadas como contribuição do artista ao diálogo, sendo que na primeira e na última há uma leitura coletiva da imagem, de acordo com o primeiro passo da proposta triangular. O facilitador completa a leitura coletiva com o segundo passo da proposta triangular, que é a contextualização, e segue para a explicação da obra.
4. *Aceitação/rejeição* → os participantes votam e justificam as suas preferências entre as três hipóteses apresentadas inicialmente.
5. *Ação* → listar maneiras de agir de acordo com os argumentos e obras de arte estudadas.
6. *Criação* → listar ideias para futuras obras de arte nesse assunto.
7. *Verificação* → resultado da implementação da ação e resultado dos diálogos sobre grupos que podem ser comparados em diferentes localidades.

Fonte: elaboração do autor.

O sexto passo desse formato – criação – também serve à conclusão das três abordagens da proposta triangular, que consistem em simular a produção conceitual de uma obra, fechando, portanto, as três abordagens da Proposta: 1. Apreciação artística; 2. Contextualização histórica; e 3. Fazendo arte.

Como exemplo de diálogo, de acordo com o método socrático aplicado às artes, vemos o seguinte: ao lançar a pergunta-problema, “O que define o feminino?”, a participante P.U. respondeu, “Me senti muito mulher dando à luz”; “Que bela contribuição”, respondi. E perguntei: “Quantos filhos você tem?” Ela respondeu: “Dois.” Pareceu-me que, baseado em experiência pessoal, o feminino é definido pelo parto. Nesse caso, ponderei se ela tivesse quatro filhos, seria duas vezes mais mulher? E se uma mulher não tiver filho, passa a ser menos mulher? O método socrático nos ajuda a reconsiderar

premissas e conclusões na consideração das hipóteses propostas e argumentos apresentados pelos artistas. No caso, de acordo com as obras da artista Fabiana Faleiros, como *Mastur Bar*, o feminino tem sido definido por um conjunto de códigos de comportamento. Esses códigos variam ao longo da história e de acordo com a classe social. As colocações dos participantes são feitas diante das obras apresentadas para fomentar o diálogo e a reflexão.

No passo seguinte da aula, fizemos uma enquete com as hipóteses. Os e as participantes votaram nas hipóteses de suas escolhas e, em seguida, apresentaram suas justificativas de como pensaram para escolher aquela determinada hipótese. Um participante votou pela hipótese de que o feminino é 100% uma construção social. Nesse caso, perguntei se seria também meramente em decorrência de uma construção social ele ter se casado com uma mulher CIS, pois, se a construção social levasse a mulher CIS a apresentar códigos de comportamento considerados masculinos, ele não teria se casado com ela. Minha intenção como mediador do diálogo, reiterada ao fim de cada aula, não é concordar ou não com os participantes ou conduzir a sala para uma conclusão específica, mas sim provocar o pensamento crítico, o exame da experiência e das próprias decisões e a capacidade de elaboração do grupo.

Comunidade Pedagógica

A formação de uma comunidade pedagógica, conforme as recomendações de pluralidade discutidas pela escritora e teórica da educação estadunidense bell hooks, prevê um tipo peculiar de planejamento. O propósito de hospedar diálogos interculturais globais tornou crítico esse passo da estratégia para garantir pluralidade de perspectivas e um verdadeiro debate intercultural.

No texto “Diferença, Diversidade e Diferenciação”, Avtar Brah contesta o confinamento e a hierarquização dos eixos principais da diferenciação social representados por categorias como sexo, gênero, classe social, raça, etnia, idade, deficiência e orientação sexual. Devemos prestar atenção aos indicadores sociais de diferença

dentro de nosso grupo se quisermos ter um público que reflita isso. Além disso, devemos atentar para as combinações desses indicadores, ou seja, para a interseccionalidade. Por exemplo, uma mulher negra combina em si dois perfis, ser mulher e ser negra.

As biografias dos participantes mantêm o diálogo, emocionalmente engajado e entusiasmado. Uma das críticas à educação tradicional do Ocidente é quanto à separação da informação de sua fonte individual, criando a ilusão de imparcialidade e de objetividade. A história mostra que quando a informação é separada de sua fonte humana ela pode ser mal interpretada (intencionalmente ou não) ou mesmo manipulada para atender o interesse de grupos específicos⁹. Nós esperamos, com o processo de comunicação e seleção dos participantes, diminuir parte desse risco.

Nas várias fases do Projeto-Piloto, como será detalhado mais à frente, houve muitos aprendizados no sentido da formação de uma comunidade pedagógica que valem ser observados na constituição de um grupo de estudo. Primeiramente, um projeto de estudos de arte tende a atrair um certo perfil de participantes já sensibilizado pela cultura. O estudo com uma comunidade em que esse perfil é unânime muitas vezes minimiza contradições saudáveis e educativas na dinâmica do grupo. Se todos pensam parecido, não há desafio intelectual, não há argumentação e elaboração. Não há tensão. Em segundo lugar, o ambiente tecnológico também tende a ser mais atraente para um perfil etário ou regional (conforme citamos em Tecnologia como Contexto), mais uma vez tornando o grupo ideologicamente homogêneo e minimizando o potencial de diálogo. Em terceiro lugar, grupos unânicos podem ser intimidadores quando participantes que pensam diferente surgem na comunidade, e estes ficam calados se sentindo minoria ou sendo considerados errados pelo restante do grupo, quando se manifestam. Por exemplo, uma participante demorou a interagir com o grupo por ser do Nordeste e notar que a maioria era do Sul e Sudeste.

■■■
9 P.R. Vitória, Por um Mundo Onde Caibam Muitos Mundos: Propostas Para um Debate em Torno da Descolonização dos Direitos Humanos, *Revista Latino-Americana de Direitos Humanos*, v. 6, n. 1.

A questão regional implica uma diferença na visão de mundo, que foi notada pela participante, e imediatamente a deixou desconfortável em se posicionar. Ainda no que diz respeito às diferenças regionais, a diversidade de linguagem e sotaque pode levar a ansiedades quanto a possibilidades de discriminação e inferiorização se o grupo não for também diversificado. Isso vale também no que se refere ao problema das ideologias. A criação de um ambiente equilibrado ideologicamente, em que os participantes possam ter uma experiência fora da “bolha” ideológica habitual e ainda se sintam confortáveis para interagir com diferenças de opiniões de forma construtiva é também um desafio constante para o projeto pedagógico aqui defendido.

Categorias de Análise

Uma primeira categoria de análise teve como propósito avaliar o público. Para isso, foi necessário escolher uma estrutura teórica para análise qualitativa entre três opções que foram identificadas por toda a pesquisa. A primeira foi de Sherry Ortner, em “Poder e Projeto, Reflexões Sobre a Agência”, que está baseada na ideia de que cultura desenvolve conhecimento (consciência) e conhecimento é uma condição fundamental para a atuação humana (agência). Ortner comenta que a atuação é uma capacidade humana desigualmente distribuída por causa das narrativas de poder e cultura. Um exemplo patriarcal descrito por Ortner são os contos escritos pelos Irmãos Grimm. As mulheres raramente são consideradas sujeitos em suas histórias. Quando elas são, muitas vezes não têm um final desejável. Isso reflete a política da narrativa. Um caminho para avaliar o público, de acordo com o modelo de Ortner, seria monitorar quão eficientes as aulas são em termos de ajudar os participantes a desconstruírem narrativas culturais preconceituosas e reescreverem narrativas pessoais e históricas, de modo que fortaleçam ações individuais e coletivas. Em “O que é um corpo apartidário?”, a artista brasileira V.E. nos sugere que, como uma

cobra, podemos remover a superfície (pele) da narrativa para nos libertar de influências indesejáveis. Nesse caso, poderíamos avaliar as respostas dos participantes nos vários momentos da coleta de dados, durante a aula, contra o discurso de artistas com uma visão de quanto eles estão potencialmente reescrevendo suas narrativas baseadas na concepção de Ortner.

A segunda opção está baseada na revisão de literatura de Charles Wright Mills, *The Sociological Imagination*. Mills criou a expressão “pensamento sociológico” no final da década de 1950, uma habilidade intelectual com o objetivo de compreensão e articulação entre a trajetória biográfica dos indivíduos e o contexto histórico. A concepção sociológica é um recurso para compreender como os acontecimentos históricos impactam as subjetividades das pessoas e vice-versa. De acordo com o autor, essa é uma aptidão essencial em nossa contemporaneidade. Ela ocorre porque, desde a modernidade, os seres humanos começaram a se sentir em um caminho intenso e sombrio, em que os resultados de decisões tomadas em lugares distantes e em situações desconhecidas nos afetam diretamente, mas de forma pouco conhecida. Trata-se de uma condição que contribui para a percepção e a compreensão do que acontece no mundo, observando cenários históricos amplos ou restritos e seus significados para a vida privada dos indivíduos. Esse é um recurso útil para interpretar as contribuições dos participantes em todos os momentos de coleta de dados em aula e relacioná-los a acontecimentos externos. Tal procedimento pode ajudar na interpretação das ações e oferecer obras de arte propostas em um caminho complementar para as respostas da proposta triangular de Ana Mae Barbosa, na leitura da imagem, contextualização e produção da arte. Quando o participante F.T. sugere, perto do final da aula sobre “O Que É Liberdade no Mundo Digital”, que gostaria de propor uma rede antissocial em que os membros iniciariam com milhões de amigos e teriam como missão reduzir esse número, isso poderia estar relacionado ao pensamento sociológico sobre como os indivíduos estão se sentindo sendo oprimidos pelas tecnologias sociais atualmente em uso, e subverter a lógica do julgamento; isso diz

muito sobre o papel da tecnologia no contexto histórico recente e o impacto que ela tem na subjetividade de cada pessoa.

A terceira opção compreende as cinco premissas de Boaventura de Sousa Santos para a estrutura teórica do diálogo intercultural global, as quais foram descritas e detalhadas anteriormente como parte das propostas do autor para se conseguir um caminho libertador com a finalidade de resgatar a humanidade. Essa estrutura tem a vantagem de se relacionar diretamente com a questão principal desta pesquisa enquanto adequada em uma ampla revisão epistemológica que inclui o futuro da educação, o papel da arte e a ecologia dos saberes. Ortner e Wright Mills têm o apelo da interdisciplinaridade com antropologia e sociologia, e ainda assim esses campos não foram claramente estruturados, ponto a ponto, como o faz Sousa Santos, que também dialoga mais diretamente com as teorias de Paulo Freire, bell hooks e Gayatri Spivak. Portanto, apesar do apelo de outras opções, a decisão foi começar, nesta fase, com Sousa Santos, e rever tal decisão no futuro para julgar se faria sentido adicionar camadas de significados à avaliação, utilizando estruturas teóricas adicionais que ponderam, mais diretamente, o desenvolvimento das habilidades de diálogo intercultural.

Uma nova fase do teste empírico foi realizada nas primeiras dez aulas do curso. A estrutura seguinte foi concebida para orientar a testagem das variáveis baseadas no projeto, após cada aula, a fim de medir a eficácia do projeto.

Variáveis dependentes e independentes

Metodologia Pedagógica	Mediação Tecnológica	Conteúdo Artístico	Desenvolvimento de competências para o diálogo intercultural global em escala
Variável Independente	Variável Mediadora	Variável Independente	Variável Dependente

Fonte: R. Bougie; U. Sekaran, *Research Methods For Business*.

De acordo com Uma Sekaran e Roger Bougie, em *Research Methods For Business*, a variável dependente é a de principal interesse do pesquisador. O objetivo do pesquisador é compreender e descrever a variável dependente, ou explicar suas variações ou prevê-las. A variável mediadora é uma função das variáveis independentes e nos ajuda a conceituar a relação entre as variáveis dependente e independentes¹⁰. A distribuição de tempo do ambiente virtual e a pandemia intensificaram o engajamento digital e a consideração da variável mediadora. Isso será detalhado, posteriormente, nas principais conclusões. O contexto de estudos anteriores mostrou que tecnologia como variável mediadora é também um dos diferenciais entre projetos.

Diferentes pesquisadores e tipos de variáveis utilizadas em pesquisas

Pesquisador	Variável Independente	Variável Mediadora	Variável Independente	Variável Dependente
	Modelo Pedagógico	Acesso	Conteúdo	Eficácia
Sandel	Método Socrático	remoto tecnológico	Filosofia	Desenvolvimento de habilidades para o diálogo intercultural global em larga escala
Abrak	Método Socrático	presencial analógico	Arte	Ensino não aplicável em larga escala
Bogatz	Método Socrático	presencial analógico	Arte	Ensino não aplicável em larga escala
Delacruz	Método Tradicional	presencial analógico	Arte	Desenvolvimento de habilidades para o diálogo intercultural global em larga escala
Correia	Método Socrático	remoto tecnológico	Arte	Desenvolvimento de habilidades para o diálogo intercultural global em larga escala

Fonte: elaboração do autor.

■ ■ ■

10 R. Bougie; U. Sekaran, *Research Methods For Business*, p. 73.

O teste empírico foi, portanto, analisado em dois aspectos: o primeiro, com base no público, pretendeu avaliar sua resposta ao projeto e quão eficiente este foi ao comunicar sua missão; o segundo, com base no projeto, é uma contribuição interna sobre seus trabalhos em geral, mas centrados nos três pilares – arte, educação e tecnologia. Uma consideração final, ainda que crítica, para o teste empírico, foi com respeito à seleção dos participantes, de acordo com os indicadores de diferença e estratégias de implementação.

A primeira fase da execução foi desenvolvida em São Paulo (como consta no Projeto-Piloto Fase 1) antes de circular por outras cidades ou países. Em todos esses casos, os indicadores sociais de diferença dos participantes, tais como grau de educação, vizinhança, classe social, posição econômica, raça e gênero foram monitorados. A intenção foi explorar como esses indicadores influenciaram o resultado da pesquisa. Certamente, variáveis tais como continente, país, região, raça têm reflexo nas contribuições dos participantes e seriam referências empíricas úteis para estudos posteriores. O fundamental é problematizar as relações entre pessoas e dados coletados para evitar padronização. O diálogo intercultural é sobre o desenvolvimento de habilidade para experimentar e imaginar diferenças¹¹. Isso será discutido mais adiante no Projeto-Piloto.

Aula Sobre a Aula

A necessidade de “uma aula sobre a aula”, que chamei de *masterclass*, se fez presente à medida que a experiência com o curso sobre Cidadania Global pelo Estudo da Arte (cujo plano de conteúdo pode ser visto aqui no Anexo B), chamado de Projeto-Piloto, foi chegando ao fim. No entanto, todas as informações necessárias aos participantes não foram concentradas em uma única aula, mas distribuídas ao longo de quatro dias da semana.

No primeiro dia, a pergunta geradora utilizada para desencadear diálogos foi “A Cidadania Global nos ajuda a entender melhor as

11 Ver C. Geertz, *The Uses of Diversity, The Tanner Lectures on Human Values*.

peças?” Após algumas participações, abordei o Manual de Embarras, que elenca três diferentes perfis que deveriam ser evitados pelos participantes a fim de facilitar os diálogos entre eles. A seguir, comentei as Dicas de Segurança para o bom andamento da aula, baseadas nas cinco premissas para estabelecer diálogos interculturais, conforme os escritos de Boaventura de Sousa Santos em *O Fim do Império Cognitivo*. Então coloquei a segunda pergunta geradora “Por que entender melhor as pessoas?” Depois de ouvir alguns e algumas participantes, citei três casos de situações conflituosas.

No dia seguinte discorri, rapidamente, sobre os três componentes da pesquisa que embasam as aulas: arte, educação e tecnologia. Também falei sobre o *Kunstkompass*, uma publicação que contém uma lista dos principais artistas atuais e outra dos futuros artistas, intitulada *Stars von Morgen* (Estrelas do Amanhã). Então comencei a trabalhar na descolonização dessas listas. Essa série de aulas se chamou KontraKompass. Em seguida, entramos no tema do segundo dia, “Para que serve a escola?”.

No terceiro dia relatei, sucintamente, meu encontro com as aulas de filosofia de Michael Sandel, que utilizava uma sala de aula global virtual para gerar discussões em torno de vários assuntos propostos por ele. Revelei então meu desejo por ter uma sala com as mesmas características, porém que tratasse de arte. Sandel e Paulo Freire, de alguma forma, propõem uma quebra de hierarquia, uma sala de aula circular ou semicircular, uma troca de saberes de igual para igual, olho no olho. Nesse dia também apresentei a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa e entramos no assunto “O que define o feminino?”.

No quarto dia falei sobre o impacto da transição no entendimento entre as pessoas e a urgência no desenvolvimento de competências de Cidadania Global e Diálogos Interculturais. Sugeri que, se não desenvolvermos essas competências, seremos parte do problema e não da solução. Apresentei alguns depoimentos de participantes de aulas anteriores, ressaltando o impacto que essas aulas tiveram em suas maneiras de agir, e entrei no tema “Quando é permitido iniciar uma guerra de classes?”.

Uma síntese dos dados coletados a partir dos formulários aplicados antes e depois das aulas, já trabalhados sob a perspectiva da análise de conteúdo de Laurence Bardin, são apresentados na tabela da página 140, mais adiante. Ainda com a finalidade de avaliar o curso, objetivando seu aperfeiçoamento, além desses formulários, foram realizadas e gravadas onze entrevistas individuais, de aproximadamente trinta minutos cada, com participantes que se voluntariaram para mais essa colaboração. Depoimentos desses participantes podem ser encontrados no Projeto-Piloto Fase 3.

Desafio da Escala

O aumento em números deveria ser administrado a fim de manter representação, dando visibilidade ao projeto em diferentes comunidades. O volume de pessoas aumenta, mas também desafia as chances de ter representação de diferentes raças, etnias, gênero e faixa etária. A representação aumenta os desafios do teste empírico, já que a busca por participantes, além da maioria dos grupos sociais mais facilmente acessíveis, requer tempo e recursos adicionais, nem sempre disponíveis.

A visão de longo prazo do projeto é contemplar a maior parte dos grupos sociais nos experimentos e, idealmente, tê-los na mesma sala, como recomendado por hooks. O projeto, em princípio, pode ser utilizado de modo semelhante na maioria dos países, apesar de conversas com parceiros árabes indicarem que produções artísticas, como as de Vita Evangelista e Fabiana Faleiros, podem não ser apropriadas à sua cultura. O conteúdo, nesse caso, pode ser adaptado em respeito à diversidade cultural da audiência para quem a aula será aplicada. Como Sousa Santos menciona em suas cinco premissas, a fim de iniciar o diálogo, todos os parceiros devem estar dispostos e de acordo com os tópicos.

A pesquisa acrescentou ao corpo de conhecimento em geral três frentes. Primeiramente, ao aplicar o modelo pedagógico existente e bem-sucedido usado para aulas de filosofia à disciplina de artes. Para esse fim, acessei teorias e complementei modelos pedagógicos com a finalidade de realizar um debate socrático desenhado para o diálogo baseado em obras de arte. Abordei o desafio de descolonizar a aplicação do método socrático a partir da filosofia de Hannah Arendt e da pedagogia de Paulo Freire.

Além disso, avaliei se o método socrático é adequado ao objetivo de ampliar e escalar o diálogo sobre questões contemporâneas fundamentais por meio da utilização de conteúdo artístico. A curadoria desse conteúdo em si foi uma contribuição teórica importante, pois tive que desenvolver diretrizes curatoriais e teóricas específicas para o projeto. Essa pesquisa comprovou a hipótese inicial de que a análise de obras de arte pode ser, sim, uma variável para aumentar o diálogo intercultural global através do método socrático e, no presente caso, acrescido da mediação tecnológica. A realização de testes e a consideração teórica dos resultados foram uma contribuição significativa que trouxe êxitos e oportunidades de desenvolvimento, além de novas considerações.

Em segundo lugar, a pesquisa propôs a criação de um outro espaço educacional virtual baseado em teoria e experiência. Esse outro espaço foi criado a partir das bases pedagógicas de bell hooks e Paulo Freire, com a contribuição da aplicação da teoria deles no ambiente virtual, o que levou adiante as possibilidades de formação de uma comunidade pedagógica com os benefícios do alcance virtual que tornam essa comunidade ainda mais diversa. Uma nova oportunidade de contribuição teórica é o uso de tecnologias como *discourse analytics* (análise de discurso), que permite uma avaliação mais precisa das semânticas das falas em sala de aula para avaliar se, de fato, os participantes estão revendo as suas posições.

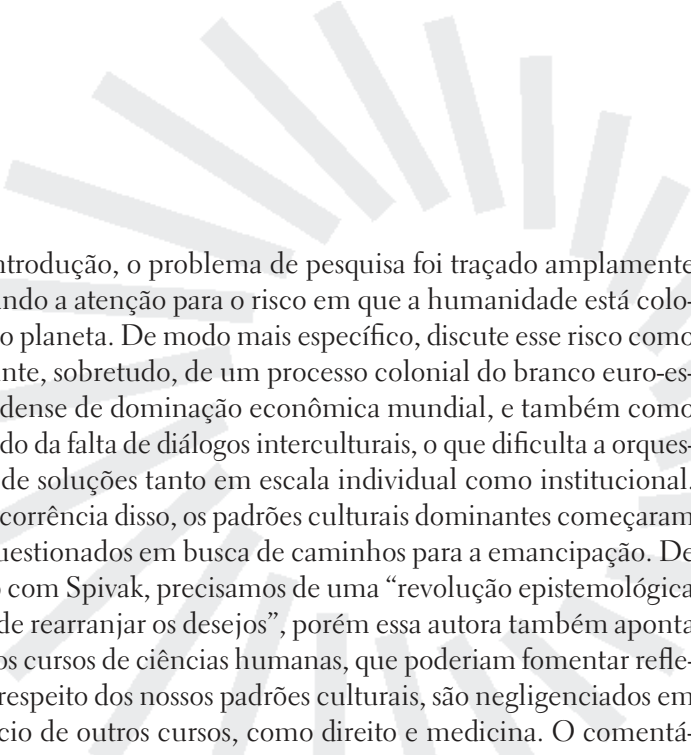
Finalmente, esta pesquisa trouxe a contribuição teórica de testar a habilidade do diálogo baseado no conteúdo artístico para,

efetivamente, promover o desenvolvimento de habilidades interculturais globais.

Concluimos que é possível envolver um grande público nos debates de arte, o que contribui com o desenvolvimento de habilidades para o diálogo intercultural global. Os testes iniciais sugerem que o valor da arte, para o público em geral, é limitado somente pelo modelo pedagógico. Cabe à pesquisa pedagógica e às habilidades de comunicação a acessibilidade do conteúdo ao público. Enquanto o novo formato expandiu os perfis de público, podemos ir além e propor o conteúdo para potenciais instituições parceiras. Essa seria uma validação efetiva de que a nossa proposta pedagógica realmente nos permitirá realizar um diálogo heterogêneo em grande escala. Uma vez aplicada com metodologia educacional adequada e conteúdo relacionado a questões urgentes, uma nova demanda por aprendizagem de arte, de vários públicos, pode ser experimentada. E, mais tarde, produzir novas evidências de que a arte apresenta capacidade de ser um conteúdo acessível e viável aos objetivos propostos.

**Trilogia
de
Sobrevi
vência**





Na introdução, o problema de pesquisa foi traçado amplamente chamando a atenção para o risco em que a humanidade está colocando o planeta. De modo mais específico, discute esse risco como resultante, sobretudo, de um processo colonial do branco euro-estadunidense de dominação econômica mundial, e também como resultado da falta de diálogos interculturais, o que dificulta a orquestração de soluções tanto em escala individual como institucional. Em decorrência disso, os padrões culturais dominantes começaram a ser questionados em busca de caminhos para a emancipação. De acordo com Spivak, precisamos de uma “revolução epistemológica capaz de rearranjar os desejos”, porém essa autora também aponta como os cursos de ciências humanas, que poderiam fomentar reflexões a respeito dos nossos padrões culturais, são negligenciados em benefício de outros cursos, como direito e medicina. O comentário de Spivak não cita o Brasil, no entanto observamos esse padrão também aqui: uma fração pequena da população se engaja em assuntos extremamente urgentes para a nossa sobrevivência.

A ONU aponta o aprendizado dos tópicos de cidadania global como um caminho no desenvolvimento de competências cognitivas, sociais, emocionais e comportamentais fundamentais para uma formação em cidadania de alcance global. Colocamos como hipótese, na introdução, que a arte aplicada com o uso da composição pedagógica proposta e a escala que pode ser obtida pelo uso da tecnologia poderia ser um caminho para o desenvolvimento dessas competências. Além

disso, ela tem a capacidade de viabilizar uma atualização lúdica de cada assunto, não só a partir do *status* atual, mas também de possíveis desenvolvimentos futuros, dado o caráter visionário das produções artísticas de qualidade. Esse conteúdo, além de sensível e informativo, pode ser capaz de ser integrado ao conhecimento humano como experiência, de uma forma que só a arte possibilita.

Na introdução, elenquei algumas hipóteses com respeito ao uso de um ambiente de aprendizagem virtual para estabelecer diálogos interculturais. A jornada de pesquisa e testagem foi explorada em diferentes composições do tripé fundamental do projeto: arte, educação e tecnologia. No quesito arte, a história do projeto evoluiu de artistas dos anos 1990, que ainda são novidade para o grande público, para os artistas dos anos 2010, que, por serem mais recentes, têm uma abordagem mais afiada e sutil, tanto em estética quanto em conteúdo, no tratamento dos problemas urgentes que nos interessavam. No entanto, esses artistas mais recentes apresentaram um desafio de pesquisa por haver menos material produzido sobre eles, ainda em fase inicial de carreira. O desafio se apresentou e foi bem-vindo. Assim, pudemos introduzir ao público obras disruptivas num período bem próximo à sua criação, que não se beneficia de nenhuma, ou quase nenhuma, perspectiva histórica, como, ao contrário, ocorre no caso dos artistas das décadas anteriores.

No quesito educação, o desafio em adaptar o método socrático, o qual pareceu importante, pode ser considerado bem-sucedido teoricamente. Várias aulas com diferentes grupos ocorreram e há um entusiasmo geral sobre elas. Persiste, no entanto, o desafio de conduzir as aulas de acordo com esse método, que exige competências do professor ou da professora muito diferentes das competências dos métodos tradicionais, o que explica por que os métodos inovadores não se tornaram mais populares. A estrutura de aula se tornou ambiciosa para contemplar todos os ingredientes que buscávamos e, ao longo da aplicação, foi se tornando mais eficiente sem perder a potência pretendida, muitas vezes seguindo retorno e críticas construtivas dos próprios participantes, que iam apontando soluções de simplificação.

Em termos de tecnologia, experimentos iniciais foram realizados com o uso de avatares e a criação de uma sala de aula virtual. Porém, esse componente do projeto foi temporariamente colocado em suspenso para que os componentes artísticos e pedagógicos pudessem ser mais bem desenvolvidos. O uso da proposta inicial de experimentar com humor foi também reservado a favor do foco em um desenvolvimento do conteúdo artístico e performance pedagógica, assim como do empreendimento do projeto como um todo.

Outros aprendizados não esperados surgiram. Primeiramente, o desafio de diálogo intercultural no projeto teórico em si. Durante algum tempo, eu pensava que a Declaração Universal dos Direitos Humanos ou dos Objetivos de Aprendizagem de Cidadania Global seriam referências adequadas de trabalho nas aulas. Mas os debates levando em consideração o criticismo dos pensadores e das pensadoras anticoloniais foram tão intensos durante o curso, que não mais achei adequadas as referências escolhidas para trabalhar inicialmente.

Em especial, essa mudança se seguiu considerando as perspectivas de que eu próprio venho de uma colônia. Concebendo a pesquisa dentro de uma estrutura de resistência decolonial das epistemologias do Sul, arrisquei fazer minha rede europeia se sentir desconfortável com uma posição que foi bem recebida no Brasil, como celebrar resistência e força. Para europeus, tal postura adotada levantou questões dolorosas a eles, e isso me fez perder a interlocução com esse grupo. Daí surgiram novas preocupações em relação aos rumos do projeto. Por exemplo, se a proposta é mediar diálogos interculturais, a perda de interlocução com uma parte do grupo não pode acontecer; todos os envolvidos devem ser contemplados nas reuniões de diálogos interculturais. Daí nasceu a necessidade de repensar o caminho futuro do projeto em andamento; talvez seja interessante usar as referências do Norte global para começar, anotar tópicos das críticas e empregar ambas as referências como base para a curadoria de conteúdo. Encaramos, portanto, as reformulações do projeto no meio do caminho como uma oportunidade de desenvolvimento.

Em segundo lugar, surgiu o desafio dos diálogos interculturais internamente na equipe do projeto. Para praticarmos o que

pregamos, formamos uma equipe bem diversa. Por vezes, o alinhamento em reuniões de trabalho de uma equipe tão diversa se tornou um desafio que nos alertou para a dificuldade do problema dos diálogos interculturais globais. Se entre brasileiros já se mostrou tão difícil a articulação de um projeto pedagógico entre pessoas com sistemas de valores parecidos, a tarefa global às vezes parecia um desafio intransponível. Diálogos com colegas de diferentes raças, educação e *backgrounds* sociais, para definir uma referência para a seleção do conteúdo, já se mostravam uma tarefa árdua.

Em terceiro lugar, surgiu o desafio do alcance. Acreditávamos que a oferta de bolsas para minorias indígenas e pessoas trans seria suficiente para diversificar o ambiente de aprendizado. Aos poucos, fomos notando que ter um produto de qualidade e oferecê-lo gratuitamente estava longe de ser uma solução. Colaboradores negros citaram que estudar arte na segunda-feira às dezenove horas é privilégio de branco. Negros têm que fazer vários turnos para se sustentar porque ganham menos e, portanto, não conseguiriam estar na aula, mesmo recebendo bolsa. Igualmente, por vezes, indígenas não tinham acesso à tecnologia e tivemos pouca participação de colaboradores trans, possivelmente porque ficavam intimidados com uma maioria de pessoas cis. A inclusão é um desafio ainda maior dado que mesmo mulheres cis do Nordeste reportaram que um público dominante do Sudeste era intimidante.

Postos os problemas, como então o diálogo intercultural global poderia ser virtualmente repensado? É necessário tempo para ganhar alcance de milhões como as aulas de Michael Sandel fizeram. Teorias anticoloniais desafiam a ideia de quantidade, pois afirmam que aplicação em larga escala trata igualmente aqueles que são diferentes. Isso ocorre tipicamente às custas do vulnerável. Tal compreensão levantou a reflexão a respeito de um objetivo atraente desde o início, levando ao questionamento do seu valor no final da pesquisa. Quão coerente estaria com os valores do projeto obtendo escala e ignorando individualidades?

Recuperando a questão inicial, pode o diálogo intercultural facilitar mudanças que irão rearranjar desejos? Desejos individuais foram

rearranjados durante as aulas, como indica a lista de ações que os participantes sugeriram. Porém, a escala de diálogos interculturais globais é um desafio que permanece. Etapas que não podem ser consideradas bem-sucedidas também contribuem para o aperfeiçoamento de qualquer projeto. Afinal, o aperfeiçoamento humano ocorre não apenas a partir do desenvolvimento dos instrumentos, mas também pelo aperfeiçoamento e correção dos enganos. Dados novos surgem constantemente e nos obrigam a construir novas teorias mais amplas e diferentes. Parte dessa jornada de aprendizado pode ser apreciada no Projeto-piloto apresentado a seguir.

Projeto-Piloto

Apresentamos aqui o projeto-piloto realizado em três fases. Nota-se que na primeira fase estabelecemos uma base de testagem e que as demais foram evoluções a partir dos aprendizados das fases 1 e 2. Por esse motivo, há mais detalhamentos e subtítulos na fase 1 do que nas demais. No entanto, nas demais fases houve mais análise de dados e elaboração do conteúdo das aulas. Os principais aprendizados de cada fase são apresentados em mais detalhes a seguir.

Fase 1:

Estudo Exploratório

Com a finalidade de testar os instrumentos para responder a uma pergunta da pesquisa, antever resultados, avaliar a viabilidade e a utilidade dos procedimentos em favor do desenvolvimento das aulas e coleta de dados, revisar e aprimorar os pontos necessários, realizei a primeira experiência denominada Projeto-piloto, nos meses de novembro e dezembro de 2020.

Seleção de Participantes

O projeto começou com uma estratégia de recrutamento incomum. Procurei pela diversidade de idades, pelas experiências profissionais

e por aquelas pessoas que realmente tinham paixão pelo projeto e estavam preparadas para apoiá-lo como voluntárias. Apesar do pouco financiamento, o apelo do projeto nos permitiu, rapidamente, reunir uma equipe capaz e eficiente. Alguns dos membros da nossa equipe foram: Thaís Datri, jovem de dezessete anos de idade, de Sorocaba; Fabrício Tchaick, guitarrista de uma conhecida banda de rock; Gisele Bento, especialista em educação; Cristiélén Marques, ex-diretora de marketing do Bank of America, que se tornou superintendente; Gabriela Fidalgo, arquiteta; Sonia Chébel, educadora; Flaviana Cerqueira, gestora de projetos; Fabio Pierro, especialista em publicidade, vencedor de vários prêmios, que se tornou calígrafo; Rafael Vieira, especialista em marketing digital; Laura Arruda, profissional da comunicação; Carolina Rezende, advogada e jornalista; e Margareth Lemos, jornalista. Não havia nenhum profissional em artes. Isso criou um ambiente bastante incomum de diversidade profissional, o que, por sua vez, produziu a condição, também incomum, de os participantes nos eventos se sentirem à vontade. Porém houve desafios, especialmente no que diz respeito à perspectiva dos indicadores sociais de diferença. Em um país como o Brasil, não ter nesse grupo nenhum participante com descendência africana ou dos povos originários, ou transgênero, limitaria nossa perspectiva intercultural.

Nos primeiros dez grupos, escolhemos perfis com os quais queríamos completar um conjunto de diversidades. Contudo, ficamos desapontados com os resultados, então esta tornou-se somente uma preocupação parcial nos primeiros dez grupos que decidimos priorizar, para ganhar impulso¹. No fim das contas, a representação, pela natureza do projeto-piloto, acabou sendo limitada a pessoas com conhecimento suficiente de tecnologia para entrar em uma sala virtual. Essas limitações comprometeram, significativamente, o acesso, mas foi uma decisão tomada no início do projeto para que houvesse condições dinâmicas de experimentação das potencialidades dos

■■■

1 A estratégia de implementação para solucionar esse problema será detalhada em “Cronograma de Crescimento do Projeto”.

encontros, visando futura continuidade do trabalho. Isso foi parcialmente compensado pela recente inclusão de membros nesses grupos, os quais têm acesso às tecnologias digitais. A diversificação incluída no plano já o torna mais representativo do que a maioria dos ambientes de aprendizagem virtual. Ir além do virtual e do inglês continua sendo uma oportunidade para desenvolvimento futuro.

Coleta de Dados (Aulas)

Outra definição além da estrutura de análise foi o modo de coleta de dados. No início do projeto-piloto, havia a intenção de coletar os dados por meio de formulários e entrevistas virtuais. A evolução da experiência mostrou, contudo, que os dados coletados em aula já traziam rico material que permitia tirar conclusões em relação a esse estágio do projeto. Os formulários levados em aula pretendiam coletar os seguintes dados: indicadores sociais de diferença, principais argumentos dos participantes e exemplos (respostas ao passo 1), revisão da hipótese (respostas ao passo 4), lista de ações (respostas ao passo 5) e obras de arte propostas (respostas ao passo 6). Não houve suficiente atividade agendada para coletar dados para o passo 7, o qual se refere à verificação.

A análise qualitativa do material coletado auxiliou na elaboração de conclusões sobre a eficiência da aula no desenvolvimento de habilidades interculturais globais.

Coleta de Dados (Projeto)

Os dados foram coletados em duas edições, que tiveram diferentes grupos de cinco aulas cada um. Essas aulas ocorreram durante novembro de 2020. Algumas delas trataram das seguintes questões: O que define o feminino? No mundo digital, o que é liberdade? O que é um corpo apartidário? Quem vive no século XXI o imaginário colonial? A avaliação com base no projeto se deu por meio de coleta de dados conforme os seguintes tópicos:

- Conteúdo artístico: as próprias perspectivas do professor na adaptação e na resposta ao conteúdo artístico.
- Modelo pedagógico: as próprias perspectivas do professor na adaptação e na resposta à pedagogia.
- Mediação tecnológica: as próprias perspectivas do professor em relação à adaptação e à resposta à tecnologia.
- Desempenho dos participantes: a revisão de literatura e a minha experiência indicam que o desempenho dos participantes nesse método, diferentemente dos métodos tradicionais, precisa ser aprendido.
- Desempenho do professor: a revisão de literatura e a minha experiência indicam que esse método implica uma atuação diferente do professor, dado que ele não controla o desempenho e o resultado das aulas, como faria na maioria dos métodos tradicionais.

O relato desses dados foi feito em formato de diário reflexivo, não sistematicamente, mas de acordo com as reflexões originadas da aplicação de cada aula.

Cronograma de Crescimento do Projeto

Um dos desafios do projeto materializou-se em como conciliar pluralidade com aplicação em escala. A fim de abordar essa questão, a intenção foi formar uma equipe diversificada, desde o início, e crescer em etapas sem prazos prefixados.

Etapas:

- I. O projeto-piloto foi desenhado para ter cerca de dez participantes, a fim de permitir uma curva de aprendizagem do projeto. Foi formado um grupo de dez participantes regulares e fiéis. Esse grupo, contudo, teve a predominância de brancos de classe média. (nov.-dez. 2020)
- II. Expansão pela oferta de dez bolsas de estudo para participantes negros e dez bolsas para indígenas, e contato com parceiros para distribuí-las. Houve dez bolsas para participantes brancos, que

- puderam ou trazer três novos participantes cada ou apoiar o projeto com a criação de *alter egos* para produzir um ambiente de ironia, como discutido no capítulo 3. Isso proporcionou impulso pedagógico ao grupo. (jan.-fev. 2021)
- III. Dedicção para testar ambientes alternativos digitais, como Hubs, Teooh ou novos desenhos dentro de teleconferências. Esses grupos embrionários foram convidados a experimentar ambientes alternativos. Membros em torno de trinta a quarenta participantes foram recompensados conforme trouxessem uma pessoa a mais cada um.
 - IV. Formar grupo com o mesmo conteúdo, mas com os diálogos ocorrendo em língua inglesa. A curva inicial de implementação de aprendizagem deverá ser feita com grupos que falam português, então o grupo que fala inglês irá experimentar já com uma vivência mais fluída.
 - V. Crescimento de ambos os grupos, através de campanhas organizadas, campanhas patrocinadas e parcerias institucionais. Galerias que representam os artistas discutidos são prováveis parceiros, assim como as instituições que abordam os assuntos discutidos (por exemplo, instituições ambientais para a aula do coletivo Cooking Sections, ou redes feministas para a aula de Fabiana Faleiros). Nessa fase, poderemos convidar ONGs influentes, acadêmicos, organizações civis e representantes governamentais, e então testar os resultados entre as pessoas que representam tais organizações.
 - VI. Qualquer projeto de pesquisa tem suas limitações e uma que apareceu nesse projeto foi não ser capaz de abordar o analfabeto digital. Sujeito à pandemia e à disponibilidade de recursos, uma vez que o projeto se torne estável, pretendemos alcançar o analfabeto digital. Há precedentes desse alcance nos subúrbios de São Paulo e Rio de Janeiro.

Análise dos Dados

Os dados foram analisados pelo monitoramento dos participantes antes, durante e depois das aulas virtuais. A finalidade dessa análise

consistia em descobrir pistas que revelassem se o participante teve benefícios com os encontros, de maneira que tenha conseguido desenvolver suas competências no diálogo intercultural global.

Em razão da pandemia e também da intenção do projeto em ser aplicável em grande escala e globalmente, os diálogos foram somente virtuais. O tipo de atividades e/ou análises que fiz ocorreram na seguinte ordem: convidar o público para as aulas, dar aulas, tomar notas ativamente e gravar as aulas, identificar interações e gravações dos participantes para questionamento e análise qualitativa.

Um conjunto inicial de dez diálogos², com 47 participantes, foi executado para testar o projeto e reunir um conjunto inicial de dados para análise. Essa abordagem foi considerada bastante positivista, o que faz parte da estratégia em fase inicial. Algumas das conclusões desse primeiro ciclo de diálogos estão registradas nesta seção, apresentadas em duas categorias: com base no projeto e com base no público. Nem todas as sessões e participantes foram reportados. Aqui trazemos apenas uma seleção das mais relevantes. Os testes iniciais já desenharam uma curva íngreme de aprendizagem e foram feitas muitas adaptações nos formulários e nos dados.

Com Base no Público

As principais conclusões da análise qualitativa das respostas do público foram apresentadas de acordo com as cinco premissas de Boaventura de Sousa Santos para o debate intercultural global. Segundo Sousa Santos, as condições para um multiculturalismo progressivo variam, enormemente, através do tempo e do espaço e, principalmente, de acordo com as culturas específicas envolvidas e as relações de poder entre elas.

A primeira conclusão, quando considerados os dados contra a estrutura de análise das cinco premissas de Sousa Santos, é que, no processo de aprendizagem, a aula tem se desenvolvido, principalmente, com grupos homogêneos, com indicadores sociais de diferença e cultura muito semelhantes. Isso reduziu a aplicação de estrutura

■ ■ ■

2 Não apresento todos os relatos aqui em razão de espaço e volume de palavras.

porque não havia culturas diferentes o suficiente. O objetivo deste projeto é aplicá-lo internacionalmente e com vários grupos distintos. Ainda nestes estágios iniciais está sendo aplicado para testagem no Brasil entre familiares, amigos e participantes de perfil cultural semelhante. Portanto, o uso das estruturas de Sousa Santos desenhadas para público de maior diversidade cultural foi menos necessário do que poderia ser, em razão do estágio de amadurecimento do projeto. Espero que, quando o projeto se desenvolver, eu esteja mais bem preparado para mediar as aulas com a estrutura em mente, para torná-la mais eficiente durante as aulas e na análise pós-aulas.

A segunda conclusão, em termos da preparação da aula, tem sido um aprendizado para identificar os pontos de tensão que realmente desafiam o público. Além dessas dez aulas, foi desenvolvida a habilidade para identificar as hipóteses primárias e secundárias para preparar aulas. No começo, subestimei a importância de criar tensão real entre as propostas de artistas e alternativas. Essa tensão foi significativamente aumentada com a finalidade de estimular propostas livres, em que argumentos opostos à visão do artista eram mais ilustrativos, voltados à identificação do que são, realmente, debates acadêmicos sobre assuntos propostos, de modo que os principais argumentos possam ser incluídos na aula. Nenhuma das aulas ocorreu com esse método de pesquisa para aperfeiçoar a aula, que irá requerer artigos que recapitem os debates acadêmicos em ação, por exemplo, como para a aula sobre Vita Evangelista a respeito da viabilidade de um corpo apartidário.

A primeira aula, “O Que Define o Feminino?”, é um diálogo intercultural acerca de duas narrativas antagônicas: a patriarcal e a feminista. Na segunda aula, “No mundo digital, o que é liberdade?”, o diálogo intercultural é entre duas culturas digitais, uma que a concebe como potente força democrática e outra que levanta preocupações de privacidade e manipulação. Na terceira aula, “O que é um corpo apartidário?”, o diálogo intercultural é entre abordagens culturais que alienam o partidatismo para nossa aparência física e outra que defende que há, realmente, um preconceito de nossa raça, gênero ou orientação sexual que nos enquadra politicamente,

estejamos conscientes disso ou não. A tensão entre essas narrativas presentes na aula ganha complexidade de acordo com os grupos formados na aula.

Sousa Santos acredita que suas cinco premissas para o diálogo intercultural global, com as seguintes orientações contextuais de conduta e imperativos transculturais, devem ser aceitas por todos os grupos sociais interessados em diálogos interculturais. O contexto desta pesquisa foi se tornando não apenas a estrutura preferida para analisar a aula, mas também uma orientação para aperfeiçoar sua aplicação. De todo jeito, apresentei algumas das conclusões deste primeiro ciclo de aulas.

De Completude Para Incompletude

Um diálogo a respeito da definição de feminino antecipou a consciência crítica entre duas narrativas culturais sobre o assunto: uma patriarcal dominante e outra feminista emergente. Descontentamentos com a cultura dominante e acontecimentos normais que nos lembram da incompletude da narrativa patriarcal e, da mesma forma, a incompletude da narrativa feminista criaram o ponto de partida de descontentamento para o diálogo em si. Em seguida, a maioria dos participantes aceitou a incompletude das narrativas patriarcal e feminista.

Isso se tornou evidente quando, mostrando imagens do cenário de família tradicional, ideais de beleza e gestos de etiqueta, ninguém expressou alguma nostalgia, diferentemente do que eu esperava. A conclusão a respeito dessa reação, ou falta de, foi que, para esse grupo, houve um alto senso de incompletude com respeito à narrativa patriarcal.

Já a proposta de F. de criar um bar temático dedicado à masturbação feminina foi recebida com entusiasmo, o que demonstrou uma alta tendência em direção à narrativa feminina. Por outro lado, houve leve descontentamento com a completude da narrativa feminista quando viram um *slide* sobre aborto, que questiona por que uma bactéria em Marte pode ser considerada vida enquanto numa oitava semana de gestação um feto não. Contudo, o grupo

não viu muita incompletude na narrativa feminista quando disse coisas como “homens são dispensáveis agora que nós temos o vibrador, uma tecnologia que nos empodera”.

De Versões Estreitas Para Versões Amplas de Cultura

Um diálogo sobre definições de feminino mostra como essas duas diferentes culturas, patriarcal e feminista, abrangem rica variedade interna. A reciprocidade em relação à cultura patriarcal entre os participantes foi muito pequena. Isso pode estar relacionado com a idade do grupo, origens metropolitanas e área profissional de atuação, a maior parte relativa às ciências humanas. Participantes entusiasmados pela narrativa feminina não pareceram conscientes da variedade da cultura patriarcal, nem preparados para avançar no reconhecimento da narrativa patriarcal.

A consciência da variedade da cultura feminista pareceu mais evidente, ainda que isso não tenha sido verificado diante da presença de participantes adeptos a um feminismo radical ou a um patriarcalismo moderado. Essas posições pareciam não estar representadas na sala. Comentários da modelo e mãe P.U., quando ela mencionou que o feminino foi definido pela experiência biológica de dar à luz, que poderia ser percebida como partidária da cultura patriarcal, não gerou engajamento com outros participantes, que não associaram o feminino com a experiência por ela colocada em questão: “feminino, atualmente, é como uma etiqueta; você coloca em qualquer corpo que você queira”, mencionou uma jovem participante.

O grupo ficou nessas duas primeiras premissas, no assunto sobre o que define o feminino, parecendo não estar preparado ou interessado em um diálogo com narrativas mais conservadoras. A preparação de melhores contra-argumentos à proposta da artista e a presença de membros mais conservadores poderiam abrandar a inclinação dos membros desse grupo e proporcionar aprendizagem para um melhor debate intercultural.

De Tempos Unilaterais Para Tempos Compartilhados

Um diálogo sobre o feminino significa que cada grupo deve decidir se e quando está preparado para um diálogo cultural. O tempo para iniciar um diálogo deve ser consentido, e o tempo para encerrá-lo deve ser uma decisão unilateral. Na aula sobre “O Que Define o Feminino?”, a espontaneidade para agendar o diálogo partiu da participante G. A decisão de encerrar podia ser unilateral, mas ninguém finalizou. Um participante do sexo masculino mencionou que foi considerado feminino, quando jovem, porque gostava de cabelos longos e unhas pintadas. Isso era, provavelmente, o comentário de alguém adepto à narrativa patriarcal, contudo, não representativa desse grupo. Será um desenvolvimento interessante desses estudos investigar quão abertos para dividir o tempo os participantes mais conservadores serão e quão abertos eles estarão para debater esse tópico. Por outro lado, pode haver um grupo relativamente inflexível a uma agenda feminista menos radical. Um potencial participante enviou, por chat, um forte comunicado antiaborto, mas não se inscreveu para o encontro. Essas duas discordâncias podem ser consideradas um desafio para o diálogo, pois eles(as) não estão dispostos a entrar em um tempo compartilhado. Poderia se estruturar uma sessão com os membros menos radicais desse grupo e aqueles(as) mais radicais que não compareceram, em uma tentativa de diálogo. Ou provocar esse diálogo poderia ser o papel do interlocutor. Análises dessa sessão também mostraram que diálogos entre representantes ou membros de um grupo particular de pesquisa, com pontos de vista opostos, mas com disposição para dialogar, costumam ser frutíferos.

*De Unilateralidade Imposta Para Parceiros(as)
e Questões Escolhidas Mutualmente*

A seleção de parceiros(as) e eventos não pode ser imposta unilateralmente. O processo pelo qual a alteridade de dada cultura se torna significativa para outra varia. O patriarcalismo tem sido a fonte de significantes alteridades. “Nós vivemos em um ambiente

opressivo. Em um ambiente fluido, o feminino não seria definido por normas sociais” (participante T). A identificação com o ambiente proposto na observação acima é que levou a uma discussão acerca do que define o feminino. Dialogar sobre esse tema foi mutuamente acordado por todos que, de maneira voluntária, escolheram com liberdade a criação dessa sessão. Enquanto apresentei as aulas para dois diferentes grupos, a membros de um centro de inovação de um banco, a sugestão também foi calorosamente recebida. Porém alguns membros perguntaram de imediato, na primeira apresentação, qual seria a aplicação prática da conversa. Dessa forma, não houve imposição unilateral, mas houve sim o risco da percepção do tópico como não mutuamente escolhido. Meu papel, como interlocutor, foi explicar que o tema escolhido poderia facilitar a melhor compreensão entre parceiros e a direção da pesquisa, provando que isso leva a um melhor desempenho da equipe. Esse argumento tornou o tópico bem-vindo após alguma resistência inicial. A experiência mostrou o papel do interlocutor, além do constante aperfeiçoamento e revisão do conteúdo, da pedagogia e da tecnologia.

De Igualdade ou Diferença Para Igualdade e Diferença

As culturas tendem a distribuir as pessoas e os grupos de acordo com dois princípios competitivos de pertencimento hierárquico – mudanças desiguais entre iguais e reconhecimento desigual de diferença. As pessoas têm o direito de pleitear a igualdade quando as diferenças são usadas para designá-las inferiores, mas elas também têm o direito à diferença quando a uma suposta igualdade prejudica sua identidade. Esse diálogo alavancou o reconhecimento de diferenças desiguais para os homens sobre o que é considerado o hábito feminino de fofocar. Uma obra de arte de Faleiros que apresenta a fofoca como uma prática de resistência, me inspirou a reconhecer o valor político da fofoca e, assim, propor ao grupo o exercício da prática do fofocar. Do mesmo modo, M.B. revelou como uma ação após uma das sessões em que participou tornou-o mais consciente

dos danos culturais do patriarcado para os homens, e assim ele compartilhou sua decisão de se permitir chorar mais. F.T., por sua vez, disse reconhecer a importância dos comentários das mulheres no grupo em que esteve presente de que as preliminares sexuais são a parte mais importante do encontro sexual, portanto, sua decisão é a de que, por ter sido estimulado o bastante nas conversas, irá praticar mais os atos envolvidos nas preliminares sexuais. Percebido como uma brincadeira, de acordo com estudos, o reconhecimento desigual da diferença é uma abordagem feminista que reivindica uma mudança de comportamento individual para transformação histórica. G.F., por exemplo, disse que, como uma ação afirmativa, ela continuará andando de skate. Esses relatos mostram quão libertadora a articulação das narrativas em um diálogo intercultural pode ser para indivíduos.

Com Base no Projeto

Nesta seção irei abordar algumas conclusões do teste empírico com base no projeto, seguindo a ordem método pedagógico, mediação tecnológica e conteúdo artístico. Vale citar também as conclusões com base no empenho de diversificação do público do projeto, formando uma comunidade diversa como poucas e uma reação peculiar às variáveis do projeto.

As diferenças de classes sociais também deverão se manifestar. Embora não tenhamos tido a oportunidade de testar a aplicação do método socrático em países diferentes, já pudemos notar que participantes da elite tendem a ser mais confortáveis tendo a palavra e expondo seus pensamentos do que os da periferia. E fica a questão: Será que em Kensington (um bairro londrino predominantemente de elite) se daria uma aula com maior participação ou mais confronto? A verificar. Pelo menos no que diz respeito ao conteúdo, Capão Redondo (um distrito no subúrbio de São Paulo), por exemplo, tende a receber com maior entusiasmo produções de artistas como Kiluanji Kia Henda, marcadas pelo anticolonialismo, enquanto esse conteúdo deve causar desconforto e resistência em Kensington, que tem motivações diferentes para desconstruir dinâmicas de poder.

Método Pedagógico (Variável Independente)

A primeira conclusão da experiência de ensino com o método socrático revela como ele não é familiar para professores e professoras. Usado para pesquisar e/ou introduzir um tema, e tendo o desempenho da classe relacionado, principalmente, à minha habilidade de trabalhar o conteúdo com clareza, precisão e algum humor, a nova experiência foi completamente diferente. O método socrático requer, significativamente, mais atenção e improviso. O sucesso da aula está sujeito à participação dos alunos e junto aos professores e às professoras; nós, que lecionamos, raramente saímos de uma aula com a sensação de que ela foi ótima. Isso foi antecipado nas revisões de literatura e na experiência confirmada. A leitura sobre esse assunto foi muito útil, já que eu pensava que havia algo de errado com a minha entrega de conteúdo por conta de não estar bem preparado.

A experiência também mostrou o papel crítico de quem leciona como um interlocutor intercultural e interpessoal. Com diversidade vem diferença e desafios de compreensão. A qualidade do desempenho dos professores e das professoras, nesse método, é também medida pela habilidade em conciliar diferentes visões, mal-entendidos e discordâncias acaloradas. Na aula número oito, dois participantes pediram acompanhamento, depois da aula, para fazer as pazes novamente e assegurar que as melhores intenções fossem valorizadas, apesar das divergências em aula. O papel do interlocutor às vezes não termina na aula. A importância da representação para o diálogo sobre um tema específico muitas vezes é questionada. Os interlocutores devem estar preparados para articular uma resposta, especialmente quando é dirigida a membros do grupo, que vivem em um paradigma muito diferente do projeto, artistas e outros participantes.

A segunda conclusão que tiro da prática de ensino com o método socrático é perceber que os participantes geralmente não estão cientes de que estão condicionados a não participar de discussões. Nas primeiras duas aulas, a participação foi muito pequena. Então inseri um *slide* no início da apresentação explicando, com humor,

quais eram as regras de nossa vivência em grupo. Uma delas prevê que a participação é desejada. Essa regra procura lembrar como a educação tradicional nos condiciona a não participar como interlocutores em sala de aula, nos impondo o papel de simples ouvintes, e, portanto, teríamos que trabalhar juntos para reverter esse padrão de passividade. Isso ajudou a estimular alguma participação. Nas últimas aulas, a preparação dos *slides* combinada ao engajamento de participantes regulares, então familiarizados com o método, ajudou a impulsionar o diálogo entre todos. Já nas aulas cinco e seis, o engajamento passou a ser qualitativo e espontâneo.

Em termos de contribuições do público, também poderíamos dizer que viver com a diversidade não é apenas um esforço da equipe de gestão do projeto, mas, também, um aprendizado para os participantes. Por exemplo, fazer uso da tecnologia e do método socrático para ensinar arte no Capão Redondo é diferente da aplicação dessa estratégia de ensino em um ambiente como Kensington. Essas áreas necessitam de tratamentos diferentes, e muito provavelmente um ajuste de conteúdo. Cada comunidade irá sofrer diferentes graus de restrição ao acessar a tecnologia. Professores e professoras precisam empregar muita engenhosidade para envolver os diferentes grupos e problematizar a própria categoria global à luz dessas condições.

A terceira conclusão diante do emprego do método socrático no projeto foi seu potencial de me desafiar enquanto professor. As conversas partiam para assuntos que muitas vezes saíam do tópico principal. Gradualmente, aprendi como registrar, no começo de cada encontro, a necessidade de participação concisa e, ao final, agradecer aos que seguiram as regras sugeridas para o diálogo. Participantes que comentaram na aula sete que os diálogos paralelos estavam dominando a discussão principal e reduzindo o tempo para analisar a arte também reconheceram que esse desvio diminuiu bastante já na aula oito. Foi gratificante ver o quanto alguns e algumas participantes estavam engajados(as) em ajudar o projeto a encontrar a sua própria orientação.

Mediação Tecnológica (Variável Mediadora)

A constatação do quanto os participantes estão programados para serem passivos, como mencionado acima, nos levou a investigar o quanto esse comportamento se manifesta especialmente em teleconferência. Nas primeiras seis aulas, muitos ainda utilizavam o aplicativo de teleconferência sem ativar vídeo e som, ou seja, não podiam ser visualizados ou escutados, apenas entravam no grupo sem participar ativamente das discussões. Não pode existir método socrático se a maioria dos participantes apresenta esse comportamento. Curiosamente, antes de eu ficar preocupado, eles perceberam que a participação era esperada e começaram a se engajar. Nas aulas sete e oito, todos os participantes ligaram a câmera e, muito animados, se engajaram no diálogo.

A segunda constatação que fizemos ao adentrar no ambiente tecnológico utilizando o Google Meet ou Zoom é que essas ferramentas são inadequadas para todas as teorias estudadas na revisão de literatura de Freire, hooks, Mae Barbosa e Sousa Santos. Elas não proporcionam a sensação de espaço ou engajamento direto. As pessoas ficam procurando umas pelas outras, lado a lado, na tela do monitor. Dessa forma, a necessidade de começar a implementação de um ambiente virtual de aprendizagem propício às nossas intenções se tornou urgente. Quando estamos conversando sobre estética, o fato de estarmos presos em plataforma uniforme, sem expressão, se torna uma deficiência muito óbvia em relação aos nossos propósitos.

A terceira constatação foi que o ambiente tecnológico requer um tipo diferente de habilidade de professores e professoras como mediadores da aula. Fisicamente, corpo e espaço podem ser usados para estimular os participantes a continuarem falando ou pararem. Virtualmente, isso tem que ser feito de maneira diferente no que diz respeito ao tempo de uso da fala dos participantes; estamos considerando, assim, o emprego de um cronômetro. Dentre outras coisas, o método socrático sugere que o relacionamento constrói, porém, com menos controle de intervenções no digital, a conversa se desvia. Nas duas primeiras aulas, o tempo destinado para cada *slide* foi marcado em minutos. Na aula quatro, essa estratégia foi

eliminada com a finalidade de criar uma experiência mais casual. Na aula nove, o tempo de uso do *slide* voltou com um cronômetro para ajudar a manter o horário.

Como já dissemos, Sandel tem sido uma referência para o uso do método socrático em aulas no ambiente digital, dado que ele experimenta alta interatividade em aulas de sessenta minutos. O sucesso de Sandel, nesse caso, se deve ao fato de que ele e os participantes dos seus encontros foram treinados a participar de maneira rápida e regular. Tal treino faz parte de um processo de amadurecimento de ambos, professor e grupo.

Por fim, é preciso levar em conta que a tecnologia, além de tudo, facilita a diversificação do público das aulas ao remover barreiras geográficas de deslocamento, aumentando assim a probabilidade de variação de perfis e opiniões como mencionado anteriormente.

Conteúdo Artístico (Variável Independente)

A primeira descoberta em relação ao conteúdo artístico foi a necessidade de diversificar artistas de acordo com os indicadores sociais de diferença. Como parte da evolução do projeto, que começou com a maioria de artistas euro-estadunidenses presentes na lista da *Kunstkompass*, ele foi gradativamente sendo descolonizado e teve igual número de artistas brasileiros e internacionais. Essa nova iteração do projeto provocou mais uma revisão dos princípios da curadoria de conteúdo, com vistas a torná-la verdadeiramente global. O primeiro ciclo de aulas foi modificado em decorrência da aplicação dessa nova curadoria de conteúdo, prevista para o primeiro semestre de 2021, a fim de incluir um artista estadunidense e um asiático.

A segunda descoberta principal, com a aplicação desse primeiro conjunto de aulas, foi a maneira de explorar a combinação da proposta triangular de Mae Barbosa com o método socrático. Se antes eu descreveria e analisaria imagens, agora faço perguntas conforme os passos de leitura de imagem propostos por Ana Mae Barbosa e, então, formulo novas perguntas, o que é mais comum do método socrático. Algumas leituras interessantes vieram dos participantes que observam o verdadeiro valor da aprendizagem coletiva.



Fig. 8: *The Censored Internet*, Constant Dullaart, 2014. Carroll/Fletcher London, cortesia do artista.

Enquanto analisamos a obra *The Censored Internet* (A Internet Censurada)³, de Constant Dullaart, R.E., um executivo de meia-idade, surpreendentemente não apenas conhecia todas as bandeiras, mas reconheceu, até mesmo, as bandeiras mais antigas na obra, adicionando bastante valor à conversa. J.H., uma profissional do terceiro setor, por sua vez levantou pontos importantes de suas experiências com pessoas com deficiências, cujas vidas são, muitas vezes, impactadas pela vida excessivamente digital que estamos vivendo agora, e também colaborou com a discussão sobre o que poderia significar a censura para esses grupos.

A terceira descoberta tem a ver com a experiência do público com a arte altamente experimental. Enquanto a maioria das pessoas aprecia a oportunidade de ter um primeiro contato com novos artistas de todas as partes do mundo, Anna Mehoudar, quando solicitada para fazer um comentário a respeito de uma obra de arte, disse que estava vendo apenas um *site*. Expliquei que o *site* era a obra de arte. Assim, ela destacou a importância de explicar que *sites* conceituais são, também, obras de arte. A introdução à

3 Constant Dullaart, *The Censored Internet: Flags, Lasers, Domain Name* Constant Dullaart, 2014. Disponível em: <<https://www.artbasel.com/catalog/artwork/11889/Constant-Dullaart-The-Censored-Internet>>. Acesso em: 23/08/2020.

nova arte, a qual pode ser um *site* conceitual (Constant Dullaart), uma almofada (Fabiana Faleiros), um giro pelo Cristo Redentor no Rio de Janeiro, pelo Google Earth (Vita Evangelista), introduz as obras de arte à maioria das pessoas que não estão acostumadas a perceberem-nas como arte. Por isso foi preciso alguma preparação e habilidade para incorporar essa variedade de suportes ao andamento da aula, já que o uso de suportes pouco convencionais foi dado como certo por mim, professor, e pelo grupo de pesquisa que apoia a preparação das aulas.

Fase 2:

Primeiras Reformulações

Algumas Modificações

Houve um aperfeiçoamento das três hipóteses apresentadas em cada uma das aulas, de modo a torná-las mutuamente exclusivas, na medida do possível, ou explicar que elas podem também ser concorrentes ou complementares.

Seleção de Participantes

Outra oportunidade de pesquisa surgiu quando um novo conjunto de aulas foi realizado nos meses de março a junho de 2021, consistindo de três ciclos com cinco aulas cada, totalizando quinze aulas, que chamei de Projeto-piloto Fase 2. A adesão de participantes foi feita após divulgação dos dias e horários das aulas.

Coleta de Dados

Nesse conjunto de aulas, formulários e entrevistas também não foram utilizados porque os dados coletados durante as aulas (gravadas) forneceram rico material para ser analisado nessa fase da pesquisa.

Análise dos Dados

Os Círculos de Cultura de Paulo Freire questionaram e descobriram a biografia e o sistema de valores dos participantes, indagando por que algumas respostas são mais aceitáveis do que outras. Isso inspirou o pensamento de que a avaliação das particularidades sociais de grupos inteiros deveria ser considerada.

Por exemplo, em resposta à pergunta-problema “Quando é permitido iniciar uma guerra de classes?”, com base na obra do artista brasileiro Cripa Djan, após diálogo entre os participantes, P.G. afirmou que se trata de “uma coisa que não se pede permissão. Já está acontecendo, tanto no ambiente social quanto no artístico e em muitos outros”. E continuou dizendo que agora as pessoas têm mais consciência dos seus direitos e, por esse motivo, podem ser agressivas, mas se não for desse modo, as pessoas continuam invisíveis.

Em uma outra seção da estrutura da aula, também muito útil para a coleta de dados dos participantes, eles foram convidados a votar em uma de três hipóteses apresentadas e justificar o voto. F.C. escolheu a hipótese 1, justificando: “Eu sustento a ideia de que a guerra é uma constante, não existe esse pedido de permissão. [...] Numa situação extrema, nós temos uma luta mais violenta e acho que a destruição força uma mudança. Se eu destruo, eu sou obrigada a reconstruir.” Em proposta de obra, um participante sugeriu uma performance: fazer um *tour* por um shopping center. Iniciando como se fosse uma visita guiada, o guia, ao apontar cada loja e comentar a beleza dos seus produtos, contaria a história de cada loja, isto é: essa é a loja que vende produtos confeccionados por mão de obra escrava, aquela é a loja que vende cosméticos testados em animais, e assim por diante. A intenção da proposta é levar o público do *tour* a considerar os bastidores de todas aquelas vitrines luxuosas e reconsiderar os efeitos do capitalismo.

Em outra aula, que partiu da pergunta “De onde vem a consciência?”, com base na obra do artista chinês Samson Young, D.P. disse: “Eu me tornei consciente quando completei seis anos e comecei a chorar, na mesa do jantar, pedindo para não morrer.” A pergunta geradora fez a ligação entre o passado, o presente e o futuro dos participantes,

ampliando o diálogo sobre a existência humana, em direção à cidadania global. Em defesa da hipótese três, I. e V. argumentaram que “somente o ambiente natural não cria consciência. Muito surge da socialização”. E continuaram afirmando que a sociedade nunca mais irá voltar ao estágio anterior, justamente por conta de toda a bagagem histórica que aprendemos de uma pessoa para outra, de uma sociedade para outra. Na sequência, o grupo entrou na seção da aula em que os participantes são convidados a se imaginar como artistas e fazer propostas de obras. Um participante propôs realizar uma instalação que consistiria em colocar “vários divãs pela galeria e uma tela falando alguns minutos com um psicólogo robô” (F.).

Na aula seguinte, a pergunta geradora “Como uma planta pode ser política?”, com base na obra do artista chinês Zheng Bo, proporcionou frutífero debate até uma participante afirmar que “uma planta pode ser política porque tudo o que tem vida pode ser político” (P.). E continuou exemplificando que se as pessoas usarem uma planta para criar um remédio, que vai causar a cura de uma doença, isso é um ato político.

Sobre a questão “Como os algoritmos impactam a sua identidade?”, com base na obra da artista estadunidense Sondra Perry, após vários participantes terem manifestado suas opiniões, V.M. fez a seguinte afirmação: “os algoritmos estão tentando definir minha identidade a partir daquilo que ofereço para eles. Pelo algoritmo do Netflix, eu sou uma bicha divertida que gosta de filmes de terror e comédia”. E concluiu: “Manipulação.”

Em mais uma aula, em que a pergunta geradora foi “Qual é a fronteira da comunicação entre espécies?”, com base na obra do coletivo Russo 18 Apples, a discussão ficou centralizada no relacionamento entre a espécie humana e as várias espécies animais, culminando com a afirmação de que a espécie humana forçou “os animais a desenvolverem uma comunicação que não necessariamente é da essência deles” (Alex Rosato).

Outras propostas de ação foram apresentadas pelos participantes, decorrentes dos diálogos em torno das perguntas geradoras, dentre as quais:

- Ensinar as crianças a produzir sua própria alimentação e a tratar bem os animais (P.), na aula sobre “Qual o efeito moral da sua dieta?”, com base na obra do coletivo inglês Cooking Sections.
- Conectar artistas a movimentos sociais e dar visibilidade para artistas militantes (G.), na aula sobre “Qual a potência política do som?”, com base na obra do artista chinês Samson Young.
- Reestruturar o sistema educacional básico para descolonizar a instituição escolar e o conteúdo didático (A.), na aula sobre “Quem vive, no século XXI, o imaginário colonial?”, com base na obra do artista angolano Kiluanji Kia Henda.
- Uma ação justa é parar com os testes em animais (D.), na aula “Qual a fronteira da comunicação entre espécies?”, com base na obra do coletivo russo 18 Apples.

A solicitação sobre propostas de obras de arte ocasionou dificuldade para grande parte dos participantes, em razão da não familiaridade com esse assunto. Mas as propostas foram feitas, como a seguinte amostra ilustra:

- A partir da aula sobre “Qual é a Rota da Sustentabilidade?”, com base na obra do artista ganês Ibrahim Mahama, foi sugerida uma obra que ocuparia três lugares simultâneos: uma avenida muito importante, onde seria posicionado o lixo recolhido do oceano; um ambiente público e controlado, onde seria colocado o lixo produzido pela covid; um ambiente íntimo, como uma casa, onde também seria posicionado esse tipo de lixo (M.).
- A partir das discussões em aula sobre “O Que Define o Feminino?”, com base na obra da artista brasileira Fabiana Faleiros, a sugestão foi: fazer um banquete com frutas, legumes e alimentos que remetem a símbolos fálicos e vaginais (berinjela, banana, pêssego, esfiha) e animais que são associados às mulheres como forma de depreciá-las, como galinha; fazer um “buquê de clitoris” para uma noiva, já que se costuma dizer que na noite de núpcias a noiva vai ser “deflorada” (D.).

- Da aula sobre “Qual é a potência política do som?”, com base na obra do artista chinês Samson Young, foi proposta a produção de uma instalação em que sons emitidos por ela fizessem os visitantes entrarem em um estado ampliado de consciência durante o período em que estivessem em contato com a instalação (M.).

Fase 3:

Aperfeiçoamento Contínuo

Seleção de Participantes

Considerando que o curso oferecido em três ciclos de cinco aulas cada um – como ocorreu no Projeto-piloto Fase 2 – foi considerado confuso pelos participantes, para essa Fase 3 ele foi divulgado como um curso composto de quinze aulas, rebatizado como Cidadania Global pelo Estudo da Arte, e vinte pessoas interessadas aderiram a ele. A Fundação AryMax⁴ foi contatada e enviou cinco bolsistas para participar.

Nessa fase, juntamente com a divulgação, houve uma aula “degustação” (assim denominada para que os participantes pudessem compreender melhor esse projeto antes de aderirem a ele) realizada com artistas brasileiros, reservando os internacionais para serem trabalhados no curso.

Condições Para a Experimentação

Sob esse título, podem ser encontrados, no capítulo 5 do livro, os subtítulos Busca do Instrumental para a Coleta de Dados e Como Realizar a Análise dos Dados, com informações teóricas para as escolhas que precisei realizar.

4 A Fundação AryMax foi criada em 1990, por Max Feffer e seu pai, Leon, fundador do Grupo Suzano, para organizar as atividades filantrópicas da família, priorizando projetos na área da educação. Em 2005, foi desenvolvido um planejamento estratégico com o objetivo de aprimorar o foco de investimento na comunidade judaica. Em 2019, foi inaugurado o Museu Judaico de São Paulo, com apoio da Fundação AryMax.

Coleta de Dados

Outra evolução expressiva dessa Fase 3 do Projeto-piloto foi a coleta de dados ampliada pela utilização de três instrumentos de pesquisa, a saber: gravação das aulas, aplicação de formulários pré- e pós-aula e entrevistas individuais realizadas com participantes voluntários, objetivando maior fidedignidade dos dados coletados, procedimento esse denominado “triangulação” e encontrado em livros sobre Metodologia da Pesquisa.

Aula Sobre a Aula

A necessidade da realização de “uma aula sobre a aula”, que chamei de *masterclass*, se fez presente à medida que a experiência com o segundo curso sobre Cidadania Global pelo Estudo da Arte, que chamei de Projeto-piloto 2, foi chegando ao fim (composto de quinze aulas de noventa minutos cada, cujos temas, sob forma de questões socráticas ou perguntas geradoras, podem ser vistos no Anexo B). Na realização da pesquisa propriamente dita, no entanto, todas as informações sobre o projeto necessárias aos participantes, seus pressupostos, metodologia e artistas selecionados, não foram concentradas em uma única aula, mas distribuídas ao longo de quatro dias da semana.

Assim sendo, na aula inicial, intitulada *masterclass*, a pergunta geradora utilizada para desencadear diálogos foi “A Cidadania Global nos ajuda a entender melhor as pessoas?”. Após algumas participações, abordei o que chamo de “Manual de Embarque”, que elenca três diferentes perfis comuns de participantes que deveriam ser evitados pelas pessoas do grupo, a fim de facilitar os diálogos entre eles, que são:

- escondido: a pessoa que não fala, não participa, não emite sua opinião sobre o tema em debate, não contribui para o desenvolvimento e enriquecimento grupal;
- enrolador: a pessoa prolixa, com ideias e discurso confusos, que não clareia sua contribuição e usa muito tempo para expor seu pensamento;

- sabe-tudo: participante que nunca valoriza as colocações de seus pares, porque sempre tem uma informação melhor para acrescentar, em uma atmosfera de superioridade, mesmo que seu discurso nada acrescente aos das outras pessoas.

A seguir, comento o que chamo de “Dicas de Segurança” para o bom andamento da aula, baseadas em cinco premissas para estabelecer diálogos interculturais, conforme os escritos de Boaventura de Sousa Santos, em “Direitos Humanos: O Desafio da Interculturalidade”:

- completude x incompletude: a percepção de que nenhuma cultura é completa em todos os aspectos nos sensibiliza a necessidade de dialogar com outras culturas;
- versões estreitas x versões amplas: a percepção de que é necessário ampliar visões dogmáticas da cultura para viabilizar o diálogo intercultural;
- tempos unilaterais x tempos compartilhados: para estabelecer diálogos interculturais é necessária a disponibilidade de compartilhar tempo com outras culturas;
- imposição unilateral x escolha mútua: a escolha de participar num diálogo intercultural deve ser mútua, pois se for uma imposição unilateral não será uma troca genuína;
- igual ou diferente x igual e diferente: somos iguais em alguns aspectos e diferentes em outros, temos que desenvolver a percepção de que podemos ser iguais e diferentes simultaneamente para viabilizar diálogos interculturais.

Então coloquei a segunda pergunta geradora, “Por que entender melhor as pessoas?”. Depois de ouvir alguns e algumas participantes, citei três casos de situações conflitivas que, a exemplo das demais, geram “pressão”, “explosão” e “situação de paz/remorso”.

O primeiro caso traz uma situação familiar em que se discute a iniciação sexual da filha adolescente, com viés político, exposta em um jantar em família. A filha provoca o pai e a todos ao fazer a

seguinte pergunta: “Pai, você prefere que eu dê para uma mulher ou para um petista?” Essa situação ocorreu em período de grande polarização política e poderia ter gerado um desentendimento familiar. No entanto, a boa condução dessa situação delicada foi um exemplo do porquê ser importante entender melhor as pessoas e o valor que esse entendimento tem.

O segundo caso ocorreu em situação educacional (minha história pessoal). Sempre sofri muito com a escola. Desde pequeno. Tenho poucas memórias felizes na escola. Sempre gostei muito de ler e de ver exposições. Esse sofrimento foi crescendo como uma panela de pressão, até que chegou um certo ponto em que eu não me entendia com a escola, não curtia o sistema educacional, o conteúdo, o ambiente, a pedagogia, não entendia as pessoas e as pessoas não me entendiam. Um belo dia anunciei em casa que ia parar de estudar. E na cultura em que a gente vive, onde o estudo é quase o único caminho para você assegurar uma carreira, uma renda, boa parte da família, talvez até mesmo toda ela, foi contra minha decisão. Mas meu pai me entendeu. E meu pai falou: “eu te apoio”. E aí a família caiu em cima do meu pai. Porém, esse fato me permitiu falar ao diretor da escola que eu iria parar de estudar. Isso ocorreu entre a oitava série e o primeiro colegial (hoje nono ano e primeiro ano do Ensino Médio, respectivamente). Então muitas pessoas me disseram que eu seria um fracassado. Foi doloroso. Mas senti que, se continuasse, a situação seria pior. Fiquei um ano sem estudar e, depois, espontaneamente, voltei para a escola. Se eu não tivesse tido essa compreensão, talvez nunca mais voltasse. E é até curioso eu estar trabalhando com educação agora. E estar escrevendo um livro a respeito. O entendimento do meu pai em relação à minha situação tornou bem-sucedida uma jornada que poderia ter se tornado traumatizante.

E o terceiro caso que citei nessa aula foi em situação urbana (a pichação do mobiliário urbano de uma cidade). Dialogamos sobre o ato do pixo se tratar de vandalismo ou arte, e o que poderíamos entender a respeito das pessoas em cada um dos cenários. Estudando as pichações em algumas escolas da cidade de Sorocaba e

região, a análise de Rodrigo Barchi, em seu mestrado *As Pichações nas Escolas*, permite percebê-las em sua positividade, seja por serem consideradas atos anárquicos e políticos, seja por seu caráter artístico.

Discorri, rapidamente, sobre os três componentes da pesquisa que embasa as aulas: arte, educação e tecnologia. Também falei sobre o *Kunstkompass*, publicação já mencionada antes, que contém uma lista dos principais artistas atuais e outra publicação, que enumera futuros artistas, intitulada *Stars von Morgen* (Estrelas do Amanhã). Com exceção de uma edição dessa publicação, que cita Ernesto Neto, nenhum outro artista brasileiro é enumerado por ela. Artistas fora do eixo Europa-Estados Unidos figuram muito raramente. Então comecei a trabalhar na descolonização dessas listas e fiz um pareamento com lista de artistas que eu acreditava terem qualidade para estar presentes nas publicações referidas se seus autores tivessem maior capilaridade de pesquisa. A série de aulas que contemplava essa pesquisa se chamava KontraKompass.

Depois abordei a filosofia de Michael Sandel. Apresentei um *slide* com um enorme estádio repleto de pessoas que tinham uma de suas mãos levantada, em sinal de desejo de participar de algo. Perguntei: “O que está acontecendo aqui?” Então expliquei que aquele momento do *slide* representou um momento de muita reflexão, de muito *insight* para mim sobre democratização da educação e da arte. Expliquei que foi aí que comecei a pesquisar o trabalho de Michael Sandel e descobri que ele usava um método com base no método socrático: através de perguntas e de respostas, de desafios das premissas e questionamentos, ele foi criando um ambiente propício para análise. Sandel falava de uma sala de aula global virtual para filosofia. Expus que também gostaria de ter uma sala assim, mas para arte. Compartilhei então minhas inspirações com os participantes. Disse do meu entusiasmo com o educador brasileiro conhecido e reverenciado no mundo todo, Paulo Freire. Sandel e Freire, de alguma forma, propõem uma quebra de hierarquia, uma sala de aula circular ou semicircular, uma troca de saberes de igual para igual, olho no olho. E expus a eles que achei essa proposta muito interessante.

Por fim, apresentei a proposta triangular de Ana Mae Barbosa na seguinte sequência: ver (ler a obra de arte), contextualizar (situar a obra nos seus contextos histórico, cultural, social e político) e fazer (criação). Em seguida, entramos no assunto “O que define o feminino?”. Falei também sobre o impacto da transição no entendimento entre as pessoas e a urgência no desenvolvimento de competências de Cidadania Global e Diálogos Interculturais, afirmando que, se não desenvolvermos essas competências, seremos parte do problema e não da solução. E apresentei ainda alguns depoimentos de participantes de aulas anteriores, ressaltando o impacto que essas aulas tiveram em suas maneiras de agir. Para concluir, entrei no tema “Quando é permitido iniciar uma guerra de classes?”.

Apresentação e Discussão dos Dados

Neste tópico, é apresentada uma síntese dos dados coletados a partir dos formulários aplicados antes e depois das aulas (Anexos C e D), já trabalhados sob a perspectiva da obra *Análise de Conteúdo*, de Laurence Bardin, em tópicos, subcategorias e categorias, seguidos de análise e discussão deles.

As perguntas de número 02, 03, 04, 05 e 06 do formulário utilizado antes das aulas (ver Anexo C) tiveram o objetivo de conhecer o interesse anterior dos participantes pelos diferentes temas abordados nas aulas de número 04 a 15. Os dados obtidos a partir das respostas geraram gráficos setoriais, cujos valores foram reunidos na tabela de dupla entrada, apresentada na página a seguir.

Analisando a tabela e exemplificando apenas em relação à aula 04, que partiu da pergunta geradora “O que é liberdade no mundo digital?”, 40% dos participantes consideraram esse assunto muitíssimo importante e 60% deles, muito importante (pergunta 02). Justificaram suas respostas dizendo que “a liberdade é importante em qualquer lugar”, porque contribui para a “saúde mental” das pessoas. Também afirmaram que “somos acionados por comandos externos, agora não apenas biológicos, mas artificiais”, que “definem o futuro político, econômico e religioso do mundo”. Oitenta

Resultados numéricos (expressos em percentuais) das respostas às perguntas 02, 03, 04, 05 e 06 do formulário pré-aula

PERGUNTAS	P 2		P 3		P 4		P 5		P 6	
AULAS	MUITÍSSIMO (%)	MUITO (%)	+ 2 ANOS (%)	6 MESES A 2 ANOS (%)	+ 5 TEXTOS (%)	2 A 4 TEXTOS (%)	+ 5 VÍDEOS (%)	2 A 4 VÍDEOS (%)	SIM (%)	NÃO (%)
A 04	40	60	80	20	60	20	60	40	10	90
A 05	58	41	83	16	66	16	75	08	40	60
A 06	46	53	58	16	23	24	30	31	20	80
A 07	90	10	58	16	33	41	33	50	10	90
A 08	80	20	60	20	50	40	30	60	10	90
A 09	75	25	25	37	25	62	50	37	10	90
A 10	50	50	40	20	10	70	10	70	10	90
A 11	88	11	55	44	55	44	88	11	20	80
A 12	80	20	90	10	60	40	60	40	10	90
A 13	60	40	60	40	40	60	40	40	20	80
A 14	60	40	60	40	40	60	20	80	40	60
A 15	100	00	83	17	83	17	83	16	20	80

Fonte: Formulários preenchidos antes das aulas 04 a 15. Número de participantes = 20.

por cento dos participantes estavam interessados nesse assunto há mais de dois anos (pergunta 03). Sessenta por cento deles já leram mais de cinco textos a respeito (pergunta 04) e também já assistiram a mais de cinco vídeos sobre esse assunto (pergunta 05). Dez por cento já colaboraram em projetos sobre esse tema (pergunta 06).

No entanto, essa tabela não contém os resultados numéricos das respostas às perguntas 02, 03, 05 e 06, contidas nos formulários preenchidos antes das aulas, mas expressa os resultados em relação a todas as aulas desse curso, de número 04 a 15. O número de participantes foi igual a vinte, com pequenas oscilações de uma aula a outra. Interessante notar que a moda ultrapassa 50% das respostas dadas a esse conjunto de perguntas, chegando mesmo, em alguns casos, a atingir 80% delas. Moda é uma medida de tendência central calculada diferentemente da média. Enquanto a média se deixa influenciar pelos valores extremos, para baixo ou para cima, a moda se refere aos valores que mais se repetem.

Em síntese, a partir da análise dos doze formulários pré-aulas, podemos dizer que o grupo de participantes era interessado nesse e nos demais temas desse curso, pois, em sua maioria, já estavam se informando a respeito há mais de dois anos, por meio de leituras e vídeos. Além disso, demonstraram interesse em aprofundar seus conhecimentos por meio de obras de arte e diálogos sobre cidadania global, a partir do trabalho desenvolvido pelo Olhar Contemporâneo.

Em relação às respostas dadas ao formulário utilizado após a aula 04 (ver Anexo D), 80% dos participantes gostaram muito dessa aula e 10%, muitíssimo (pergunta 02). Quando convidados a justificar suas respostas, seus discursos permitiram a elaboração de quinze códigos, posteriormente agrupados em quatro subcategorias (temas, ambiente virtual, arte e método), que permitiram construir a categoria “gostando da aula”, como ilustra a tabela. Com referência à subcategoria temas, consideraram esse tema atual e pungente, que atinge todas as pessoas. Sobre o ambiente virtual, destacaram a grande dependência demonstrada por muitas pessoas, seja pelo número de horas em que se apresentam conectadas, seja pela diminuição das capacidades de reflexão e crítica. Em relação

à subcategoria arte, apontaram a arte como subversão da realidade opressora do meio digital, que possibilita um ativismo digital artístico. Quanto ao método utilizado em aula, valorizaram a dinâmica dos debates que facilitou a expressão de uma diversidade de opiniões e, também, muitas reflexões desencadeadas pela apresentação das obras de arte. Por último, 80% dos participantes afirmaram que essa aula contribuiu para mudar algum pensamento que tinham a respeito do tema (pergunta 03).

Elaboração de Códigos, Subcategorias e Categoria

CÓDIGOS	SUBCATEGORIAS	CATEGORIA
01 gosta da dinâmica do tema 02 tema pungente, atual e que atinge a todos nós 03 informação que permite ampla visão dos assuntos subsequentes	TEMAS	GOSTANDO DA AULA
04 questionamentos sobre como “viver na web” 05 questionamentos do sistema organizado que é a internet 06 afirmando estarmos meio que presos nesse meio 07 relações frias causadas pelo uso extremo da ferramenta 08 sentindo-se meio dinossauro quando as novas gerações divagam nesse ambiente cibernético	AMBIENTE VIRTUAL	
09 arte como subversão da realidade opressora do meio digital 10 afirmando não conhecer o artista em questão 11 as possibilidades de ativismo digital artístico 12 foram abordadas várias obras do artista em questão	ARTE	
13 afirmando ter gostado da participação do pessoal 14 valorizando diversidade de opiniões proporcionada pelos debates 15 valorizando as reflexões feitas a partir das obras apresentadas	MÉTODO	

FONTE: Respostas à pergunta 2.2 do formulário preenchido pelos participantes após a aula 04.

Três subcategorias emergiram das respostas dos participantes à pergunta 3.3: *fake news*, algoritmos e críticas. Sobre *fake news*, disseram que passariam a “filtrar o conteúdo existente nas redes sociais”, assim como “buscar informações sobre a origem das notícias, geralmente

mastigadas e impostas”. Sobre os algoritmos, afirmaram que ficariam mais atentos à “censura e aos algoritmos na internet” e à “desnaturalização dos excessos de domínio do digital”. Em relação às críticas, ressaltaram a necessidade de “ampliar a mente sobre essas questões”, disseram que deixariam de ficar “excessivamente conectados e insensíveis à realidade” e afirmaram que a arte é uma “intervenção cultural que coloca em xeque as estruturas do *status quo*”.

Das respostas à pergunta 04, duas subcategorias foram identificadas, a saber: tempo (intenção de diminuir o tempo em que ficam conectados à internet e ao celular em benefício da oportunidade de viverem momentos mais interiores e reflexivos) e atitudes (“buscar novas concepções de mundo”, desprezar as “patrulhas travestidas de democracia” e “tentar não ser seguido”).

Site e arte são as subcategorias que emergiram das respostas à pergunta 05. Em relação à subcategoria *site*, as mudanças comportamentais apontam para a busca de *sites* mais seguros, sem respostas rápidas, filtrando o conteúdo visto nas redes sociais. Sobre a subcategoria arte, a intenção é ter “um olhar artístico para o digital”.

Em resposta à pergunta 07, as sugestões para melhorar a aula se concentraram em três subcategorias: manutenção (manter a aula como está porque está ótima), participação (estimular a participação das pessoas mais tímidas para aumentar a troca de ideias) e arte (ver mais artistas que trabalham o mesmo tema). Um participante elogiou a flexibilidade do tempo, uma vez que a pontualidade é um costume britânico, portanto eurocentrado.

Em síntese, os participantes gostaram da aula, afirmaram ter mudado alguns pensamentos a respeito do assunto e apontaram comportamentos que deixariam de ter, ou que passarão a ter, motivados por esses diálogos. Finalizaram fornecendo algumas sugestões para o aperfeiçoamento das próximas aulas.

Em relação aos formulários utilizados após o término de cada uma das aulas, a análise das respostas permitiu afirmar que mais de 80% dos participantes admitiram que foram impactados positivamente em suas vidas após os debates ocorridos durante essas aulas, e que as mudanças desencadeadas ocorreram em duas direções: a.

comportamentos ou ações que não tinham e que agora passarão a ter; e b. comportamentos ou ações que tinham e que agora deixarão de ter. Alguns depoimentos a seguir, dentre tantos, ilustram essas afirmações:

- estou soltando mais a imaginação e abraçando novas experiências;
- estou procurando ouvir mais as pessoas;
- encontrar um equilíbrio positivo para pensar e agir em cooperação;
- buscar oportunidades artísticas em que o som seja protagonista;
- respeitar a percepção distinta das pessoas acerca de um assunto;
- agora procuro dar ouvido político às vozes caladas;
- procuro olhar as pessoas e situações sem julgamento e sem preconceito;
- mudei meu conceito sobre homens trans;
- irei ministrar aulas destacando o colonialismo estético e propor novos olhares;
- estou mais atento às minhas atitudes e à das outras pessoas;
- irei observar o humor e a sátira como potência na arte;
- estou modificando meus hábitos alimentares para outros mais saudáveis;
- aprendi a ler os rótulos dos produtos antes de comprar;
- troquei a palavra “comer” por “me alimentar”;
- buscarei alternativas de alimentos que causam menor estrago ao meio ambiente;
- reduzi a quantidade de carne em minha dieta;
- buscarei *sites* de busca neutros e utilizarei as redes sociais somente para trabalho;
- irei desconectar-me da internet, que vicia, e me conectar comigo mesma;
- entendi melhor o papel das mulheres na desmistificação das lendas patriarcais;
- estou praticando a tolerância, a aceitação da vida com outras possibilidades;

- consegui aceitar que é tênue a fronteira que define o certo do errado;
- adquirir maior compreensão sobre a rota da sustentabilidade e a economia;
- estou procurando comprar itens que são produzidos por mão de obra de vizinhos.

A última pergunta do formulário, respondida após cada uma das aulas, foi um convite para os participantes deixarem sugestões para o aperfeiçoamento delas. Maciçamente, responderam que não havia necessidade de efetuar modificações porque as aulas estavam ótimas. Apesar dessa aprovação, ótimas sugestões foram oferecidas (algumas das quais, já implementadas). Dentre elas, temos as seguintes:

- trazer às aulas mais pessoas que não pensam como nós para que o grupo não fique homogêneo e seja aumentada a possibilidade de trocas de ideias;
- proporcionar exercícios de criatividade às pessoas para diminuir as dificuldades quando forem solicitadas a apresentar “propostas de ação e propostas de obra”;
- poder acessar as respostas aos formulários pré e pós-aulas, porque eu digito e envio e não salvo as respostas em meus arquivos pessoais;
- manter disponibilidade para consulta dos materiais apresentados: aulas gravadas, referências pesquisadas, apresentação dos artistas;
- aumentar o tempo de aula para duas horas;
- realizar uma obra final, como conclusão de curso.

Ainda com a finalidade de avaliar o curso, objetivando seu aperfeiçoamento, além dos formulários utilizados após as aulas, foram realizadas onze entrevistas individuais gravadas, de aproximadamente trinta minutos cada uma, com participantes que se voluntariaram para oferecer mais essa colaboração, como expressa esta pequena amostra de depoimentos:

- “as aulas tiveram grande impacto positivo em minha vida e, por esse motivo, senti dificuldade em responder o formulário pós-aula de imediato, porque precisei de mais tempo para reflexão” (R.S.), com J.J., M.M., J.B. e C.H.;
- “tenho certeza de que, com essas aulas, estou mudando e mudando para melhor: sei ouvir as opiniões de outras pessoas; não me estresso quando o celular fica mudo; sei valorizar uma galeria de arte” (M.M.);
- “todos os assuntos são complexos, um após o outro, e senti vontade de, posteriormente, me aprofundar nesses assuntos” (M. M.);
- “tive oportunidade de me inscrever em um curso de História da Arte e não me inscrevi; agora, com essas aulas em forma não convencional, o João ressignificou o assunto e eu mudei minha percepção” (M.B.);
- “aprendi, quando criança, que arte é coisa para rico, e agora sei que essa afirmação precisa ser desmistificada” (D.C.);
- “João é competente, tem um bom domínio das aulas” (D.C.);
- “as aulas abriram um leque de possibilidades; sugiro haver um encontro [presencial] ao final do curso”(R.S.).

Deixo aqui registrada minha gratidão pela colaboração de todos e de todas.

Continuidade da Pesquisa

Há uma oportunidade de evolução da pesquisa, lembrando alguns dos aspectos valiosos do método socrático que poderiam ser integrados à análise. É visível como em *Mênon* Sócrates faz uso importante da hipótese. Um estudo que poderia ser realizado a longo prazo é a comparação do projeto de hipóteses e aceitação de acordo com os indicadores sociais de diferença. A hipótese de um grupo pode ser continuamente aperfeiçoada por outros, como Sócrates faz na complexidade de sua construção de diálogo com Mênon. Desse modo, nós nos beneficiamos com as repetições das aulas de arte para socialmente construir hipóteses, argumentar contra ou a favor

delas, ampliar diálogos a respeito das perguntas-problema, de propostas de ação e de propostas de obras de arte.

Outra oportunidade de pesquisa surgiu a partir do modelo do antropólogo Michel Alcoforado sobre as diretrizes conceituais para estéticas digitais do século XXI (hipertemporalidade, hiper-globalização, hiperindividualidade, desmaterialização, assepsia e descontextualização), já explicadas aqui no capítulo 4.

Uma vez implementadas essas estratégias, os tópicos a seguir podem ser úteis como indicadores para analisarmos o sucesso dos experimentos, no médio e longo prazo:

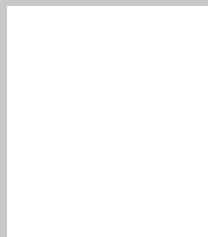
1. número de pessoas que os participantes recomendam e também o número de aulas;
2. número de participantes que decidem se juntar à estética do grupo e comparecem estilizados na sessão seguinte;
3. indicadores (observações, comentários e palavras utilizadas) de que o estilo está sendo absorvido pelos participantes.

O objetivo dessa avaliação será elaborar conclusões sobre o quanto eficiente é a exploração desses conceitos para potencializar os resultados desejados do projeto. A oportunidade para testar, futuramente, o método, com uma diversidade mais ampla de grupos sociais, permanecerá aberta para as próximas fases de implantação. Como nos lembra Barbosa, “a autorrevisão é o maior exercício da liberdade a que o ser humano pode almejar”⁵.

...

5 A.M. Barbosa, *A Imagem no Ensino da Arte*, p. xxxiv.

Anexos



Anexo A

Questões Socráticas

Esclarecimento

O que você quer dizer quando diz [...]?

Você poderia explicar melhor tal ponto?

Você poderia elaborar de forma diferente tal ponto?

Dê um exemplo?

Desafiando a Questão Principal e as Suposições

Por que você acha que isso importa? O que há de importante aí?

Por que alguém pensaria isso?

Não haveria uma questão melhor a ser feita?

Que suposições estamos fazendo aqui?

Não seria [...]?

Você está dizendo que [...]?

Evidências e Raciocínio

Você pode fornecer um exemplo que apoie o que você está dizendo?

Podemos validar essa evidência?

Temos todas as informações ou já outras informações pertinentes à nossa análise?

Qual o motivo de tal ponto?

Como você chegou a essa conclusão?

Há motivos para questionar essa evidência?

Pontos de Vista Alternativos

Há outros pontos de vista que possam ser abordados? Quais?

Como outra pessoa poderia responder a isso? Por quê?

Como responder à objeção [...]?

Implicações e Consequências

Como isso afetaria [...]?

Quais são as implicações de longo prazo?

Quais as reações ou resultados prováveis e quais as reações ou resultados possíveis?

EDITORA PERSPECTIVA

PROIBIDA A EDIÇÃO, DISTRIBUIÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO



Anexo B

Plano de Conteúdo do Curso

- AULA 1 Para que serve a escola?
Um diálogo baseado na obra do artista brasileiro
Pepi Lemes¹
- AULA 2 O que define o feminino?
Um diálogo baseado na obra da artista brasileira
Fabiana Faleiros
- AULA 3 Quando é permitido iniciar uma guerra de classes?
Um diálogo baseado na obra do artista brasileiro
Cripta Djan
- AULA 4 No mundo digital, o que é liberdade?
Um diálogo baseado na obra do artista holandês
Constant Dullaart
- AULA 5 De onde vem a consciência?
Um diálogo baseado na obra do artista estadunidense
Ian Cheng
- AULA 6 Qual é a potência política do som?
Um diálogo baseado na obra do artista chinês
Samson Young
- AULA 7 Quem vive, no século XXI, o imaginário colonial?
Um diálogo baseado na obra do artista angolano
Kiluanji Kia Renda
- AULA 8 Qual é o efeito moral da sua dieta?
Um diálogo baseado na obra do coletivo inglês
Cooking Sections

■ ■ ■

- 1 As minibiografias dos artistas cujas obras servem de referência para as aulas se encontra infra, Anexo E.

- AULA 9 Como os algoritmos impactam a sua identidade?
Um diálogo baseado na obra da artista estadunidense
Sondra Perry
- AULA 10 Qual é a fronteira da comunicação entre espécies?
Um diálogo baseado na obra do coletivo russo
18 Apples
- AULA 11 Qual é a rota da sustentabilidade?
Um diálogo baseado na obra do artista ganense
Ibrahim Mahama
- AULA 12 Qual é o futuro do amor?
Um diálogo baseado na obra da artista holandesa
Melanie Bonajo
- AULA 13 Por que subverter as narrativas históricas?
Um diálogo baseado na obra da artista estadunidense
Mary Reid Kelley
- AULA 14 Como uma planta pode ser política?
Um diálogo baseado na obra do artista chinês
Zheng Bo
- AULA 15 O que pode ser curado pela arte?
Um diálogo baseado na obra da artista sul-africana
Tracey Rose

Anexo C

Modelo de Formulário Pré-Aula

O Que É Liberdade no Mundo Digital?

Um diálogo baseado na obra do artista holandês Constant Dullaart.

1. Nome _____
2. Você considera este assunto relevante?
 - a. Não
 - b. Pouco
 - c. Muito
 - d. MUITÍSSIMO
3. Por quê? _____
4. Seu interesse por este assunto tem:
 - a. Menos de seis meses
 - b. Entre seis meses e dois anos
 - c. Mais de dois anos
 - d. Outros
5. Já leu textos sobre este assunto?
 - a. Não
 - b. Um texto
 - c. Dois a quatro textos
 - d. Mais de cinco textos
6. Já assistiu a vídeos/filmes sobre este assunto?
 - a. Não
 - b. Um vídeo
 - c. De dois a quatro vídeos
 - d. Mais de cinco vídeos

7. Já elaborou um projeto sobre este assunto? Em caso afirmativo, pode exemplificar? _____
8. Por favor, aponte um motivo pelo qual se inscreveu nesta aula do Olhar Contemporâneo. _____

Agradecemos a sua participação.



Anexo D

Modelo de Formulário Pós-Aula

O Que É Liberdade no Mundo Digital?

Um diálogo baseado na obra do artista holandês Constant Dullaart.

1. Nome _____

2. Você gostou da aula de hoje?

- a. Não
- b. Um pouco
- c. Muito
- d. MUITÍSSIMO

2.1 Pode apontar um motivo para sua resposta? _____

3. A aula de hoje contribuiu para você mudar algum pensamento sobre este assunto?

- Sim
- Não

3.1. Se sim, poderia dar um exemplo? _____

4. Pode apontar um comportamento que você tinha e agora deixará de ter? _____

5. Pode apontar um comportamento que você não tinha e agora passará a ter? _____

6. Você gostaria de recomendar esta aula para alguma pessoa?
Deixe o nome e contato dela aqui. _____

7. Pode deixar uma sugestão para aperfeiçoar esta aula? _____

Agradecemos a sua participação.



Anexo E

Artistas de Referência

PEPI LEMES (Brasil, 1994) é graduado em licenciatura em Artes Visuais e cursou pós-graduação em Práticas Artísticas Contemporâneas. A produção artística de Pepi se realiza através de uma pesquisa sobre as relações e atravessamentos que ocorrem em uma prática híbrida do artista como professor, do professor como artista. Através de instalações, vídeos, telas e obras coletivas, ele introduz uma perspectiva avulsa da educação no âmbito da arte. Pepi já expôs na Pivô, na Faap e no Instituto Tomie Ohtake.

FABIANA FALEIROS (Brasil, 1994) possui doutorado em Artes pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Seus trabalhos apresentam uma pesquisa sobre a construção histórica da feminilidade branca através de perspectiva feminista decolonial. Fabiana cria instalações que são ativadas com performance, canções e objetos. As obras de Faleiros já foram expostas em museus como Bienal de Veneza, MIS e Pinchuk Art Centre.

CRIPTA DJAN (Djan Ivson, Brasil, 1984) começou a pixar em 1996 com doze anos, quando se juntou a Cripa, uma das gangues locais de São Paulo. As obras de Cripa Djan fornecem uma narrativa crítica sobre o valor cultural, socioeconômico e artístico da pixação. Ele é um dos pioneiros da escalada: escalada livre ao topo de arranha-céus de vinte andares sem equipamento de segurança para deixar sua marca em superfícies antes intocadas da cidade. Cripa já participou de quatro bienais, foi protagonista em três longa-metragens premiados e capa de mais de quatorze jornais, incluindo o *New York Times*.

CONSTANT DULLAART (Holanda, 1979) atendeu aulas na Academia Gerrit Rietveld e em Rijksakademie van Beeldende Kunsten, ambas em Amsterdã. Suas obras refletem sobre os amplos efeitos culturais e sociais das tecnologias no mundo. Instalações

online e com materiais digitais fazem parte da produção do artista. As obras de Dullaart já foram expostas em museus como White Chapel, Museum of Contemporary Art-Chicago e Foam.

IAN CHENG (Estados Unidos, 1984) é graduado em Ciência Cognitiva e Práticas Artísticas pela Columbia University. O artista desenvolve seu trabalho por meio do estudo das emoções, fazendo uso da tecnologia e ciência e explorando o mundo dos videogames com uma perspectiva filosófica. Cheng faz uso de inteligência artificial para concluir suas obras, apresentando-as em vídeos. As obras de Cheng já foram expostas em instituições como Fondation Louis Vuitton, Serpentine Galleries e MoMA.

SAMSON YOUNG (China, 1979) é formado em música, filosofia e estudos de gênero pela Universidade de Hong Kong e possui PhD em música pela Universidade de Princeton. O trabalho do artista é desvendar as propagações do som, explorando o contexto auditivo e criando novas narrativas para barulhos. Samson trabalha com instalações, vídeos, performance, som e desenho. As obras de Samson já foram exibidas no Guggenheim e Bienal de Veneza e prestigiadas com o Prêmio BMW.

KILUANJI KIA HENDA (Angola, 1979) começou sua carreira como fotógrafo de rua autodidata. Kiluanji explora as questões da sociedade atual de uma maneira única e envolvente, incentivando o pensamento crítico. Seu trabalho abrange os temas de política, identidade e o relacionamento entre a África e o Ocidente. O artista usa principalmente fotografia, vídeo e instalação. Kiluanji encontra-se presente em diversas coleções públicas e privadas, tais como o Museum of Modern Art, Tate Modern e Center George Pompidou.

COOKING SECTIONS (Reino Unido, 2015) é um duo de artistas que possuem diplomas da Royal College of Art e Harvard. O coletivo iniciou o trabalho questionando as diversas formas de propagação

da comida na sociedade e seus respectivos sistemas. Através de vídeos, instalações, esculturas, performances e mapeamentos, eles apresentam obras que falam sobre o relacionamento social com a comida. A dupla já trabalhou com as galerias Arthur Ross Architecture Gallery e Serpentine Galleries, tendo exibido na Columbia University e em Atlas Arts.

SONDRA PERRY (Estados Unidos, 1986) estudou na Universidade de Columbia e em seguida na Universidade de Alfred. Os trabalhos de Perry abordam a propagação ética da tecnologia sobre as minorias. São incluídos vídeos, mídias baseadas em computação e performance para explorar a abstração digital da identidade. Perry faz uso de vídeos, instalação e escultura para dar corpo ao seu discurso. A artista já expôs no MoMA PS1, Brooklyn Museum e Instituto de Arte Contemporânea de Miami.

18 APPLES (Rússia, 2013) é um coletivo de artistas que incorporam a biologia na arte. O trabalho do grupo consiste em pesquisas de arte relacionadas ao problema da comunicação transespécie e intraespécie, explorando o lado científico da arte. Através de vídeo, performance, mídia digital e instalação, o coletivo investiga as barreiras do mundo da ciência com uma poética progressista. O grupo já participou de exposições como Manifesta-10, MoMA e Garage Museum.

IBRAHIM MAHAMA (Gana, 1987) obteve um MFA em pintura e escultura em 2013 e um BFA em pintura em 2010 na Universidade de Ciência e Tecnologia Kwame Nkrumah. O artista usa a transformação de materiais para explorar temas de mercadoria, migração, globalização e intercâmbio econômico. Mahama faz uso de instalações para apresentar sua obra. Já colaborou em exposições da White Cube, Art Basel e Documenta-14.

MELANIE BONAJO (Holanda, 1978) é artista, cineasta, sexological body-worker, coach somático de sexo e atua com educação, facilitação

de workshops de abraço e ativista. Através de seus vídeos, performances, fotografias e instalações, examina dilemas atuais de coexistência em um sistema capitalista debilitante e aborda temas de erosão da intimidade e isolamento em um mundo cada vez mais estéril e tecnológico. bonajo estudou na Gerrit Rietveld Academy e completou residências na Rijksakademie voor Beeldende Kunst em Amsterdã (2009-2010) e no ISCP em Nova York (2014).

MARY REID KELLEY (Estados Unidos, 1979) atendeu aulas na Yale School of Art. Kelley apresenta sua visão sobre o choque entre ideologias utópicas e as realidades da vida das mulheres na luta pela libertação e por meio de conflitos políticos, guerras e outros eventos históricos. A artista trabalha com vídeos, desenhos e colagens. Mary apresenta trabalhos na Tate Modern, Bard Centre for Curatorial Studies e Yale University Art Gallery.

ZHENG BO (China, 1974) recebeu um MFA da Universidade Chinesa de Hong Kong em 2006 e um PhD em Estudos Visuais e Culturais da Universidade de Rochester em 2012. Comprometido com a vibração multiespécies, ele investiga o passado e imagina o futuro a partir das perspectivas de comunidades marginalizadas e plantas marginalizadas. Zheng Bo trabalha com vídeo, instalação, performance e desenho. Já participou de exposições na Bienal de Veneza, Manifesta-12 e Asia Art Archive.

TRACEY ROSE (África do Sul, 1974) se formou com um MFA em Yale em 2009. Rose explora estereótipos culturais impostos a africanos, mulheres e especificamente mulheres africanas, além de declarações mordazes sobre sexualidade e feminilidade. A artista usa fotografia, vídeo e instalação para dar vida ao seu trabalho. Tracey já expôs em instituições como a Bienal de Veneza, The Goodman Gallery e The Brooklyn Museum.

EDITORA PERSPECTIVA

PROIBIDA A EDIÇÃO, DISTRIBUIÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO

Anexo F

Seleção de Obras Mencionadas no Curso



Pepi Lemes. *Explosões nos Espaços de Ensino* (Projeto Educação Com Arte), 2018. Cortesia de Pepi Lemes.



Fabiana Faleiros. *Seminário da Fofoca*, 2018. Foto de Adriana Moreno. Cortesia da artista e da fotógrafa.

Cripta Djan. Intervenção na Bienal do Vazio, 2008. Acervo CRIPTA Djan. Extraída do site “Brooklyn Rail”. Disponível em: <<https://brooklynrail.org/2021/02/criticspage/Ataque-a-Bienal>>.





Ian Cheng. *Emissaires*, 2017. © Ian Cheng. Cortesia do artista, da Gladstone Gallery e de Pilar Corrias, Londres.

Samson Young. Vista da instalação da mostra *Samson Young: A Dark Theme Keeps me Here, I'll Make a Broken Music*, Kunsthalle Düsseldorf, 2017. Cortesia da Galerie Gisela Capitan e do artista. Foto: Simon Vogel, Colônia.





Kiluanji Kia Henda. *The Great Italian Nude*, 2010. © Kiluanji Kia Henda. Disponível em: <artafricamagazine.org/the-art-world-in-luanda-is-young-and-vibrant-with-a-political-impact-that-is-yet-to-be-understood/>.

18 Apples. *Mindcontrolled Cyborgroach*, 2014. Cortesia de © Ippolit Markelov e grupo artístico 18 Apples, 2014-2018. Direitos reservados.





Cooking Sections. *Climavore, On Tidal Zones*. © CLIMAVORE: On Tidal Zones, Cooking Sections (duo formado por Alon Schwabe e Daniel Fernández Pascual), 2017 - em andamento. Imagem, cortesia de Cooking Sections.

Ibrahim Mahama, *A Friend*, 2019. Instalação monumental especialmente concebida para os dois edifícios neoclássicos da Porta Venezia, em Milão. Curadoria de Massimiliano Gioni. Foto: Marco De Scalzi. Cortesia Fundação Nicola Trussardi.





Melanie Bonajo. *TouchMETell*, 2019. (Still) full HD single channel video film com som, 24m27. Video-instalação para crianças. Amsterdã. Cortesia de Melanie Bonajo e AKINCI



Mary Reid Kelley. *The Syphilis of Sisyphus*, 2011. HD video, sonoro, 11'02", edição de 6 + 2 APS. Cortesia da artista e de Pilar Corrias, Londres.



© Zheng Bo. *Socialism Good*, 2016. CASS Sculpture Foundation, Goodwood, *Alternanthera* em verde, borgonha e amarelo, 400 x 1600cm. Foto de Barney Hindle. Cortesia do artista e de Kiang Malingue (Hong Kong). .

Tracy Rose. *A Nave Mãe "Extermine Todos os Brutos"* (A Nave Mãe "Extermine Todas as Bestas"), 2013-2014. Foto de Christopher Wessels. Cortesia da artista.



EDITORA PERSPECTIVA

PROIBIDA A EDIÇÃO, DISTRIBUIÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO



Anexo 6

Metodologia e História Pessoal

Metodologia é o caminho pensado e práticas empregadas para abordar a realidade. Segundo Maria Cecília Souza Minayo, em *Pesquisa Social, Teoria Método e Criatividade*, as pesquisas em ciências humanas lidam com seres humanos, que, por razões culturais e indicadores sociais de diferença (tais como classe social, idade e raça), criam um substrato comum com o pesquisador. Portanto, a biografia do pesquisador, e como essa experiência definiu certos valores, deve ser incluída na metodologia para que leitores possam situar social e historicamente a pesquisa, lembrando de que não há lugar de fala neutro.

Começo a compartilhar a minha história a partir de um evento escolar inusitado na adolescência e depois recuo para o meu contexto familiar. Ao longo do texto, complemento com alguns eventos específicos que podem ajudar a situar a minha perspectiva pessoal na pesquisa apresentada.

Quando eu tinha dezessete anos, numa escola particular considerada progressista em São Paulo, um professor nos incumbiu de escrever nossas biografias². A solicitação deixou os alunos em dúvida sobre como realizar a atividade, dado que tínhamos pouco tempo de vida. Em conversas com colegas notei o risco de terminarmos com relatos semelhantes. Para evitar isso, propus um formato inovador, compilando nomes de indivíduos que tinham me influenciado e as frases que eles tinham emitido e me marcado.

...

- 2 Eu escolhi incluir aqui uma breve autobiografia após cuidadosa consideração. Embora essa inclusão não tenha sido comum no passado na maior parte dos textos acadêmicos, na atualidade não só é comum no Brasil, mas também uma exigência. Teóricos como bell hooks argumentam pela ausência do conhecimento imparcial. Uma maneira de abraçar totalmente a subjetividade do estudo é compartilhar uma breve biografia. Essa abordagem também confronta o pensamento colonial que apresentou seu conhecimento como imparcial e, por isso, um “marco zero” para todo outro conhecimento avaliado contra ele. Essa biografia é ainda uma prática proposta por Sousa Santos (dentre outros), que converge com o seu conceito de uma ecologia dos saberes.

A proposta foi não só polêmica, mas também rejeitada. Retrospectivamente, a proposta terá sentido apenas ao fazer referência ao sociólogo Charles Wright Mills: “Nem a vida de um indivíduo nem a história de uma sociedade podem ser compreendidas sem a compreensão de ambas.”³

Para entender a rejeição da proposta, devemos começar com meu nascimento, que foi tanto o resultado de uma história de amor quanto um ato político de três gerações.

Meu avô paterno, descendente de portugueses e austríacos, foi um comunista e um pintor realista social autodidata; minha avó paterna, descendente de italianos e de brasileiros, foi uma das poucas procuradoras-gerais do Estado de sua turma de 1948 e amante de Rousseau.

Meus avós maternos eram refugiados judeus, politizados e ainda quase aristocratas, no Egito. Meu pai foi a personificação viva da nova esquerda de 1968, um artista cujo modelo de mundo encantava tal como o “Yellow Submarine” (Beatles). Ele conhecia as dinâmicas políticas sutis, do formato do bigode de seu pai às vacinas que ele, apaixonadamente, rejeitava. Minha mãe compartilhava seus valores, radicalmente, a ponto de concordar que o meu parto fosse feito em casa, sem médico. Quando perguntada, ela explicava que eles pretendiam criar espaços de liberdade – nos moldes da heterotopia de Foucault – durante uma ditadura. Nesse contexto, cresci sem açúcar, sem remédio e intoxicado com arte.

Eu era encorajado a criar tanto minhas roupas quanto minha identidade. A educação familiar foi a “prática da liberdade”⁴ em lugar dos confrontos contínuos na escola. Como a maioria das escolas, minha história escolar foi conservadora⁵ e era considerado um sucesso quando cidadãos da elite codificavam, através da obediência diária, rituais da sociedade⁶. Deixei a escola em protesto, iniciativa

■ ■ ■

3 Charles Wright Mills, *The Sociological Imagination*, p. 3.

4 Ver P. Freire, *Educação Como Prática da Liberdade*; b. hooks, *Teaching to transgress*.

5 Ver P. Bourdieu, *The School as a Conservative Force*.

6 Ver A. Quijano, *The Coloniality of Power, Eurocentrism and Latin America*, *Nepantla: Views from South*, v. 1, n. 3.



Paulo Fernando Novaes Correia.
Guerreiro. Escultura, [s/d].

Mário Gruber Correia.
Fantasiado. Óleo sobre tela,
1966.



que foi apoiada pelo meu pai, apesar da resistência dos demais familiares. Porém, depois de um ano, em misto de vontade espontânea e convencimento, retornei para completar meu Ensino Médio, somente para eu ter uma de minhas últimas tarefas – minha biografia adolescente – rejeitada. Minhas aulas de arte com Anamélia Bueno Buoro pareciam ser minha única esperança institucional.

Ao final dos anos do Ensino Médio, uma combinação de ambição selvagem com rebeldia me levou a Paris, onde trabalhei para uma revista de fotografia e depois em um estúdio de um artista em Londres, em lugar de me matricular numa universidade. Aprender com a experiência nesses centros mundiais pareceu-me mais eficiente do que universalizar meus pensamentos numa instituição de bom comportamento. Após quinze anos de experiências profissionais, empreendimentos e aventuras, um amigo querido, Antonio Pitombo, disse: “Você está sempre estudando [até essa data, eu tinha organizado, sozinho, aproximadamente duzentos encontros para discussão e diálogos de livros e exposições], então por que não realizar essas atividades em um contexto acadêmico?”

Desse ponto de vista, pareceu-me atrativo combinar minhas experiências de vida, dirigidas pela paixão, com uma formação acadêmica tradicional. Contudo, permaneceram meus hábitos de mediar diálogos, discussão de livros e aprendizagem independente obsessiva. Como projeto do meu mestrado executivo em Liderança Cultural, decidi combinar esses hábitos com a minha pesquisa acadêmica e torná-lo global, como um novo espaço virtual, baseado em arte, para capacitar outras pessoas a praticar liberdade, com a perspectiva pós-colonial de cidadania global⁷.

Minha metodologia é descrita na história do projeto, demonstrando como e por que ela evoluiu. A revisão de literatura foi a parte crítica da metodologia, agrupada em tópicos: arte, educação e tecnologia. Estudo de arte é uma prática regular, já estruturada, após uma formação em história da arte e história, então foi uma breve seção da investigação. Educação foi carregada pelo entusiasmo,

■ ■ ■

7 Ver *O Fim do Império Cognitivo*.

curiosidade recente, já que ela foi o fator que tornou viável todo o projeto, após aprender os métodos de Michael Sandel, um inspirador precedente de aplicação pedagógica em grande escala. Eu não tinha conhecimento anterior de um exitoso caso de ensino de temas complexos em tal escala. O que veio a seguir foram vários artigos criticando o método e o desejo de completá-lo com uma teoria educacional decolonial, a fim de se adequar à minha identidade. Com a pandemia, houve uma explosão de cursos e aulas em formato *online* bem como a busca por uma teoria desse tipo.

Além disso, os estudos sobre tecnologia começaram no módulo Tecnologia e Inovação do mestrado em Liderança Cultural. No entanto, esses tópicos específicos, relevantes para o projeto, tais como cidadania *DIY*⁸ (*do it yourself* – faça você mesmo, nesse caso o direito de determinar a própria identidade pelo engajamento com os conceitos e ideias oferecidos na mídia), cidadania digital, representação da identidade virtual e a conexão de uma solução com os valores do projeto, vieram depois. Artigos acadêmicos sobre o método de Sócrates foram recomendados e fornecidos pelo orientador, enquanto os artigos acerca de tecnologia foram pesquisados na biblioteca virtual da Universidade de Maastricht. Materiais teóricos decoloniais atuais a respeito de educação foram providenciados pelos amigos e amigas, tais como Adriana Lessa, Claudio Anjos, Cripta Djan e Michel Alcoforado, e pensadores atuais como Aza Njeri, Djamila Ribeiro, Katiuscia Ribeiro, Ian Farias, Joana Silva, Rhuann Fernandes, Sara Araújo e Silvio Almeida foram recomendados e pesquisados na biblioteca virtual da universidade.

8 Ver M. Ratto; M. Boler (eds.), *DIY Citizenship*.

Referências

ALCOFORADO, Michel. *Live on the Anthropologist YouTube Channel*. October 2020.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCfng-MOMFCUqJSwoIW8dyloQ>>. Acesso em: jul. 2020.

ALTORF, Hannah Marije. Dialogue and Discussion: Reflections on a Socratic Method.

Arts and Humanities in Higher Education, v. 18, n. 1, Feb. 2019. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/toc/ahha/18/1>>. Acesso em: out. 2023.

_____. Introduction to Special Issue on the Art of Dialogue. *Arts and Humanities in Higher Education*, v. 18, n. 1, Feb. 2019. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/toc/ahha/18/1>>. Acesso em: out. 2023.

ALVES, Miriam Cristiane; JESUS, Jairo Pereira de; SCHOLZ, Danielle. Paradigmas de Afrocentricidade e uma Nova Concepção de Humanidade em Saúde Coletiva: Reflexões Sobre a Relação Entre a Saúde Mental e Racismo. *Saúde em Debate*, v. 39, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-1104201510600030025>>. Acesso em: jul. 2020.

ANTHONY, Andrew. Michael Sandel, Master of Life's Big Questions. *The Guardian*, 8 abr. 2012. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/theobserver/2012/apr/08/observer-profile-michael-sandel>>. Acesso em: mar. 2020.

BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no Ensino da Arte*. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

_____. *Arte-Educação no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. *Programa Roda Viva*. São Paulo: TV Cultura, 12 out. 1998. Disponível em: <https://tvcultura.com.br/videos/13188_ana-mae-barbosa-12-10-1998.html>. Acesso em: maio 2020.

BARCHI, Rodrigo. *As Pichações nas Escolas: Uma Análise Sob a Perspectiva da Educação Ambiental Libertária*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Sorocaba, 2006.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1994.

BOGATZ, Timothy. How to Conduct Socratic Seminars in the Art Room. The

- Art of Education University, Feb. 26, 2015. Disponível em: <<https://theartofeducation.edu/2015/02/how-to-conduct-socratic-seminars-in-the-art-room/>>. Acesso em: out. 2023.
- BOGHOSSIAN, Peter. Socratic Pedagogy: Perplexity, Humiliation, Shame and a Broken Egg. *Education, Philosophy and Theory Journal*, v. 44, n. 7, 2012.
- BOUGIE, Roger; SEKARAN, Uma. *Research Methods For Business: A Skill Building Approach Book*. New Jersey: John Wiley & Sons, 2016.
- BOURDIEU, Pierre. *The School as a Conservative Force*. London: Routledge & Kegan Paul, 1976.
- BOURRIAUD, Nicolas. *Relational Aesthetics*. Dijon: Les Presses du Reel, 1998.
- BRAH, Avatar. Diferença, Diversidade, Diferenciação. *Cadernos Pagu*, n. 6, jan.-jun. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf>>. Acesso em: abr. 2020.
- BURBULES, Nicholas. Rethinking Dialogue in Networked Spaces. *Journal of Cultural Studies and Critical Methodologies*, Illinois, v. 6, n. 1, 2006.
- CADEMARTORI, Frank. *A Arte Como um Caminho Para a Cidadania Global*. 2018. Disponível em: <<https://asoundmind.edublogs.org/2018/01/23/arts-as-a-path-to-global-citizenship-week-1-reflections/>>. Acesso em: out. 2020.
- COIMBRA, Cecília Maria. The Function of the School Institution: Analysis and Reflexions. *Psychology, Science and Profession Magazine*, 1989.
- CORNIER, Dave. Rhizomatic Education, Community as Curriculum. *Innovate*, v. 4, jul. 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/234577448_Rhizomatic_Education_Community_as_Curriculum>. Acesso em: jul. 2020.
- DELEUZE, Gilles; GATTARI, Felix. *O Anti-Édipo*. São Paulo: Editora 34, 2022.
- DELIC, Harris; BECIROVIC, Senad. Socratic Method as an Approach to Teaching. *European Researcher*, v. 111, n. 10, 2016. (Series A.)
- DULLAART, Constant. *The Censored Internet:Flags, Lasers, Domain Name Constant Dullaart*. Source, 2014. Disponível em: <<https://www.artbasel.com/>>. Acesso em: ago. 2020.
- EBY, Frederick. *História da Educação Moderna*. Porto Alegre: Globo, 1962.
- FABBRINI, Ricardo. *A Arte Depois das Vanguardas: Utopia e Heterotopia*. São Paulo: Sesc, 2018.
- FERNANDES, Rhuann. *Casamento Tradicional Bantu: O Lobolo no Sul de Moçambique*. Rio de Janeiro: Multifoco, 2020.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- _____. *Educação Como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. Memorial Virtual Paulo Freire. Disponível em: <<http://www.memorial-paulofreire.org/>>. Acesso em: out. 2023.

FULLER, Mathew. *Behind the Blip: Essays on the Culture of Software*. New York: Autonomedia, 2003.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. 10. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra: 2012.

GEERTZ, CLIFFORD. The Uses of Diversity. *The Tanner Lectures on Human Values*. The University of Michigan, Nov. 8, 1985.

GOLFFEY, Andrew; FULLER, Matthew. *Evil Media*. Cambridge: MIT Press, 2012.

HOOKS, bell. A Proposition in Art Education. *Desvio*, 2019. Disponível em: <<https://revistadesvio.com/2019/08/04/uma-proposicao-emartes-e-educacao/>>. Acesso em: mar. 2020. <<https://revistadesvio.eba.ufrj.br/category/revista/>>.

_____. *Ensinando Pensamento Crítico: Sabedoria Prática*. São Paulo: Elefante, 2020.

_____. *Ensinando a Transgredir: A Educação Como Prática de Liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

_____. *Teaching to Transgress: Education as a Practice of Freedom*. Routledge. Abingdon, 1994.

HAMMERSLEY, John M. Language Games: Reimagining Learning Conversations in Art Education. *Art and Humanities in Higher Education*, v. 18, n. 1, Feb. 2019. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/toc/ahha/18/1>>. Acesso em: out. 2023.

HELSKOG, Guro Hansen. Bildung Towards Wisdom, through Philosophical Dialogue in Teacher Education. *Arts and Humanities in Higher Education*, v. 18, n. 1, Feb. 2019. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/toc/ahha/18/1>>. Acesso em: out. 2023.

HOAGLUNG, John. *Critical thinking: A Socratic Model. Argumentation*, v. 7, n. 3, Sep. 1993. Disponível em: <<https://link.springer.com/journal/10503/volumes-and-issues/7-3>>. Acesso em: out. 2023.

INTEL TEACH PROGRAM. Designing Effective Projects: Questioning the Socratic Questioning Technique. Intel Corporation, 2007. Disponível em: <<https://www.humintell.com/wp-content/uploads/2019/08/dep-question-socratic.pdf>>. Acesso em: out. 2023.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MILLER, Daniel; SLATER, Don. Etnografia on e Off-line: Cibercafés em Trinidad. *Horizontes antropológicos*, v. 10, n. 21, 2004.

MILLS, Charles Wright. *The Sociological Imagination*. Oxford: Oxford University Press, 1959.

MINAYO, Maria Cecília Souza (org.). *Pesquisa Social: Teoria Método e Criatividade*. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

- MITCHELL, Sebastian. *Socratic Dialogue: Humanities and the Art of the Question, Art and Humanities in Higher Education*. Birmingham: University of Birmingham, 2006.
- PIRES, Thula. Racializando o Debate em Direitos Humanos: Limites e Possibilidades Para Criminalização do Racismo no Brasil. *Revista Internacional de Direitos Humanos*, v. 15, n. 28, 2018.
- QUIJANO, Anibal. *The Coloniality of Power, Eurocentrism and Latin America. Views from South*, v. 1, n. 3, 2000. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/plugin-file.php/347342/mod_resource/content/1/Quijano%20\(2000\)%20Colinality%20of%20power.pdf](https://edisciplinas.usp.br/plugin-file.php/347342/mod_resource/content/1/Quijano%20(2000)%20Colinality%20of%20power.pdf)>. Acesso em: ago. 2023.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade de Poder e Classificação Social. In: SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. cap. 2.
- RATTO, Matt; BOLER, Megan (eds.). *DIY Citizenship: Critical Making and Social Media*. Cambridge: The MIT Press, 2014.
- SANTOS, Theobaldo Miranda. *Noções de História da Educação*. São Paulo: Nacional, 1965.
- SEGATO, Rita Laura. Antropologia e Direitos Humanos: Alteridade e Ética no Movimento de Expansão dos Direitos Universais. *Mana*, v. 12, n. 1, 2006.
- SILVA, Tarcizio. Racismo Algorítmico em Plataformas Digitais: Microagressões e Discriminação em Código. *Comunidades, Algoritmos e Ativismos Digitais*, 2019. Disponível em: <<https://tarciziosilva.com.br/blog/racismo-algoritmico-em-plataformas-digitais-microagressoes-e-discriminacao-em-codigo/>>. Acesso em: set. 2020.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. The University at a Crossroads. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, Coimbra, Portugal, 2012. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/>>. Acesso em: ago. 2020.
- _____. *O Fim do Império Cognitivo*. São Paulo: Autêntica, 2019.
- _____. Direitos Humanos: O Desafio da Interculturalidade. *Revista Direitos Humanos*, n. 2, jun. 2009.
- _____. *Another Knowledge Is Possible: Beyond Northern Epistemologies*. New York: Verso, 2007.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge/Massachusetts/London: Harvard University Press, 2012.
- SZYMANSKI, Heloisa (org.). *A Entrevista na Pesquisa em Educação: A Prática Reflexiva*. Brasília: Plano, 2002.
- VASTERLING, Veronica. What Is the Aim of Discussion? A Provisional Answer With the Help of Habermas and Arendt. *Arts & Humanities in Higher Education*, Netherlands, v. 18, n. 1, 2019.

VITÓRIA, Paulo Renato. Por um Mundo Onde Caibam Muitos Mundos: Propostas Para um Debate em Torno da Descolonização dos Direitos Humanos.

Revista Latino-Americana de Direitos Humanos, Pará, v. 6, n. 1, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/>>. Acesso em: abr. 2020.

XANTHOS, Nicolas. Wittgenstein's Language Games. In: HÉBERT, Louis (dir.), *Signo* [online], Quebec, 2006. Disponível em: <<http://www.signosemio.com/wittgenstein/language-games.asp>>. Acesso em: jul. 2020.



Índice

33a Bienal de Arte de São Paulo 21
34a Bienal de Artes de São Paulo 76

A_ARCA 65, 66

Abtrak, Abigail Hadassa 35, 36, 102

Alcoforado, Michel 54, 55, 56, 147, 173

arte-educação 17, 20, 35, 36, 42, 44, 52, 67, 77

aspepsia 54, 55, 56, 147

avaliação 35, 74, 77, 89, 96, 101, 106, 115, 131, 147

Barbosa, Ana Mae 17, 18, 21, 43, 45, 67, 68, 69, 94,
95, 100, 104, 127, 128, 139, 147

Bogatz, Tomothy 34, 35, 36, 102

Burbules, Nicholas C. 52, 53

cidadania global 35, 65, 66, 74, 75, 77, 78, 79, 80,
81, 86, 109, 132, 141, 172

cinco premissas (B. Sousa Santos) 19, 82, 101, 104,
105, 118, 120, 136

círculos de arte 41

Círculos de Cultura (P. Freire) 131

coleta de dados 89, 90, 100, 113, 115, 131, 135

colonialismo/anticolonialismo 52, 65, 78, 80, 144

completude/incompletude 120, 136

conclusão 36, 96, 97, 118, 119, 120, 125, 126, 145

Conselho Mundial das Igrejas 29

conteúdo artístico 59, 63, 71, 73, 106, 111, 116, 124, 128

Correia, João 102

crítica 18, 31, 40, 41-45, 66, 74, 78-81, 86, 111

Declaração Universal dos Direitos Humanos 18,
35, 65, 81, 111

Delacruz, Elizabeth 35, 36, 102

descolonização 29, 65, 81, 104, 138

descontextualização 55, 147

desmaterialização 55, 56, 147

devolução/devolutiva 91

diálogo intercultural global 15, 16, 19, 63, 84, 101,
102, 106, 107, 112, 118, 120

ecletismo pedagógico 22

ecologia dos saberes 82, 101, 169

educação artística 21, 22

educação bancária 46

educação libertadora 46

Ensinando a Transgredir (b. hooks) 41, 47

entrevistas 105, 115, 130, 135, 145

epistemologias do Sul 19, 39, 52, 81, 82, 111

escolha mútua 136

espaço virtual 16, 17, 51, 52, 54, 172

Fabbrini, Ricardo 70

formulários 89, 90, 105, 115, 118, 130, 135, 139, 141,
143, 145

Freire, Paulo 16, 18, 19, 29, 43, 44, 45, 46, 47, 68,
69, 101, 104, 106, 127, 131, 138

Fröbel, Friedrich 21

globalização 56, 58, 81, 84, 86, 159

hiperglobalização 56, 147

hiperindividualidade 56, 147

hipertemporalidade 147

hooks, bell 16, 18, 20, 33, 41, 43, 44, 45, 47, 48, 97,
101, 105, 106, 127, 169

império cognitivo 82

imposição unilateral 123, 136

jogos de linguagem 42, 44

Kontrakompas 65, 104, 138

EDITORA PERSPECTIVA

PROIBIDA A EDIÇÃO, DISTRIBUIÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO

Kunstkompass 64, 104, 128, 138

leitura da palavra 68

leitura do mundo 68

Liderança Cultural 10, 172, 173

masterclass 103, 135

mediação tecnológica 18, 19, 26, 36, 51, 53, 54, 55,
57, 60, 61, 63, 106, 124

Mênon 31, 146, 147

método socrático 16, 17, 18, 22, 25, 27, 28, 29, 31,
32, 33, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 52, 59,
63, 69, 73, 82, 92, 93, 94, 95, 96, 106, 110, 124, 125,
126, 127, 128, 138, 146

Minayo, Maria Cecília Souza 169

mudança epistemológica 19

neokantismo 29

ONU (Organização das Nações Unidas) 18, 82, 109

Pedagogia do Oprimido (P. Freire) 45, 46

perguntas abertas 89

perguntas fechadas 89

pós-colonial, perspectiva 46, 172

pós-estruturalismo 41

proposta triangular 67, 68, 69, 94, 95, 96, 100,
104, 128, 139

rizoma/proposta rizomática 67, 68, 69

Rousseau, Jean-Jacques 170

Royal Academy of Arts 10, 74

Sandel, Michael 16, 18, 25, 26, 27, 32, 39, 43, 44,
102, 104, 112, 128, 138, 173

Sousa Santos, Boaventura de 16, 19, 39, 58, 81, 82,
83, 84, 86, 101, 104, 105, 118, 119, 120, 127, 136, 169

Spivak, Gayatri Chakravorty 13, 86, 101, 109

tempos compartilhados 122, 136

tempos unilaterais 122, 136

Unesco 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 86

Universidade de Maastricht 74, 173

variável dependente 101, 102

variável independente 101, 102, 125, 128

variável mediadora 102, 127

versões amplas 121, 136

versões estreitas 121, 136

Agradecimentos

Este livro é uma evolução da pesquisa que realizei durante o Mestrado Executivo em Liderança Cultural oferecido pela Royal Academy of Arts de Londres, em parceria com a Maastricht University da Holanda. Esse programa foi fundado por Rachel Pownall e Anna Dempster, a quem muito agradeço. Meu muito obrigado também a Marie Tavinor. E um agradecimento muito especial ao meu orientador, Harry Hummels.

Também gostaria de agradecer a todos e todas da Maastricht University e da Royal Academy, professores e professoras e palestrantes que, generosamente, compartilharam seus conhecimentos; aos meus colegas e às minhas colegas no primeiro grupo do curso, com quem foi um prazer aprender ao longo dessa jornada acadêmica; e àqueles que, nos bastidores, tornaram possível essa jornada de aprendizagem – trata-se de pessoas que me ajudaram a buscar as respostas para muitas questões que me intrigavam, a saber: “Como ver hoje o que será relevante no futuro?”, “Como oferecer conteúdo diretamente relevante no dia a dia?”, “Como oferecer esse conteúdo em formato que, realmente, possa engajar o público em escala, de forma a ter alcance e relevância globais?”

Meus agradecimentos aos meus amigos e amigas, colaboradores e colaboradoras, Alceu Sparti, Antonio Pitombo, Beto Vieira, Caren Studer, Cinthya Garcia Leyva, Claudio Souza, Danielle Silbergleid, Elaine Vilas Boas, Fabricio Tchaick, Flaviana Cerqueira, Gabriela Sinval, Giuliana Michelino, Joana Hidal, Marcos

Reigota, Sonia Chébel, Thais Datri e Vinicius Fragata, Vinicius Mello, que se unem a mim em minha paixão, como se fossem as suas. Essa rede de apoio inspirou e complementou esta pesquisa, entre outras coisas, com imagens e modelos 3D, bem como durante a continuação do trabalho, posterior à defesa do mestrado, objetivando a formação de multiplicadores, a partir do diálogo sobre cidadania global por meio do estudo da arte. Esse apoio foi decisivo nessa jornada desafiadora, que é fazer um mestrado transatlântico, enquanto continuo trabalhando e tendo outros compromissos na vida. E depois de concluído, continuaram comigo nos desdobramentos dessa pesquisa e de sua aplicação, que resultou neste livro.

Muito obrigado à minha mãe, Anna Mehoudar, ao meu pai, Paulo Fernando Novaes Correia, ao meu irmão, Fernando Emanuel Mehoudar Correia, à minha tia, Rosie Mehoudar, e à minha adorada avó, Lea Novaes, que faleceu durante este curso, mas que inspirou a pesquisa e sempre iluminou minha jornada de vida e ainda continua iluminando. “O estudo te liberta”, ela costumava dizer.

EDITORA PERSPECTIVA

PROIBIDA A EDIÇÃO, DISTRIBUIÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO





EDITORA PERSPECTIVA

PROIBIDA A EDIÇÃO, DISTRIBUIÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO





EDITORA PERSPECTIVA

PROIBIDA A EDIÇÃO, DISTRIBUIÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO



EDITORA PERSPECTIVA

PROIBIDA A EDIÇÃO, DISTRIBUIÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO



Este livro foi impresso na cidade de São Bernardo do Campo,
nas oficinas da Paym Gráfica e Editora, em 2024,
para a Editora Perspectiva.