

A PRÁTICA DO ENSINO DAS

ARTES VISUAIS

NA EDUCAÇÃO BÁSICA CONTEMPORÂNEA



LISIANE DE AGUIAR TAVARES



2021

A PRÁTICA DO ENSINO DAS

ARTES VISUAIS

NA EDUCAÇÃO BÁSICA CONTEMPORÂNEA



LISIANE DE AGUIAR TAVARES



2021

2021 by Editora e-Publicar
Copyright © Editora e-Publicar
Copyright do Texto © 2021 A autora
Copyright da Edição © 2021 Editora e-Publicar
Direitos para esta edição cedidos à Editora e-Publicar pela autora.

Editora Chefe

Patrícia Gonçalves de Freitas

Editor

Roger Goulart Mello

Diagramação

Roger Goulart Mello

Dandara Goulart Mello

Projeto gráfico e Edição de Arte

Patrícia Gonçalves de Freitas

Revisão

A autora

Todo o conteúdo do livro, dados, informações e correções são de responsabilidade exclusiva dos autores. O download e compartilhamento da obra são permitidos desde que os créditos sejam devidamente atribuídos aos autores. É vedada a realização de alterações na obra, assim como sua utilização para fins comerciais.

A Editora e-Publicar não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Conselho Editorial

Alessandra Dale Giacomini Terra – Universidade Federal Fluminense

Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Andrelize Schabo Ferreira de Assis – Universidade Federal de Rondônia

Bianca Gabriely Ferreira Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Cristiana Barcelos da Silva – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Cristiane Elisa Ribas Batista – Universidade Federal de Santa Catarina

Daniel Ordane da Costa Vale – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Danyelle Andrade Mota – Universidade Tiradentes

Dayanne Tomaz Casimiro da Silva - Universidade Federal de Pernambuco

Diogo Luiz Lima Augusto – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Elis Regina Barbosa Angelo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Ernane Rosa Martins - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás



2021

Fábio Pereira Cerdera – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Francisco Oricelio da Silva Brindeiro – Universidade Estadual do Ceará
Glaucio Martins da Silva Bandeira – Universidade Federal Fluminense
Helio Fernando Lobo Nogueira da Gama - Universidade Estadual De Santa Cruz
Inaldo Kley do Nascimento Moraes – Universidade CEUMA
João Paulo Hergesel - Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Jordany Gomes da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Jucilene Oliveira de Sousa – Universidade Estadual de Campinas
Luana Lima Guimarães – Universidade Federal do Ceará
Luma Mirely de Souza Brandão – Universidade Tiradentes
Mateus Dias Antunes – Universidade de São Paulo
Milson dos Santos Barbosa – Universidade Tiradentes
Naiola Paiva de Miranda - Universidade Federal do Ceará
Rafael Leal da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Rita Rodrigues de Souza - Universidade Estadual Paulista
Willian Douglas Guilherme - Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

T231p Tavares, Lisiane de Aguiar.
A prática do ensino das artes visuais na educação básica contemporânea / Lisiane de Aguiar Tavares. – Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-89950-45-5
DOI 10.47402/ed.ep.c20218790455

1. Educação básica. 2. Artes – Estudo e ensino. 3. Artes visuais.
I. Título.

CDD 700.7

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Editora e-Publicar

Rio de Janeiro – RJ – Brasil
contato@editorapublicar.com.br
www.editorapublicar.com.br



2021

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser causa de toda a existência e por tudo que nos tem concedido.

Aos meus professores, alunos, amigos, enfim, a todos que de algum modo contribuíram para os meus aprendizados.

Aos meus filhos e marido por compreenderem a minha ausência e por servirem de suporte na elaboração desta investigação.

Ao Prof. Dr. Raphael Cloux por sua delicadeza e respeito ao nosso conhecimento, que soube, como um bom caçador, lançar as flechas certas em forma de valiosa orientação.

A PRÁTICA DO ENSINO DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA CONTEMPORÂNEA

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo o desenvolvimento do conhecimento com o objetivo de aprofundar os conceitos teóricos e o debate das várias vertentes da investigação nas quais se baseiam o trabalho da docente Ana Mae Barbosa para o ensino de Artes Visuais. A assim denominada Abordagem Triangular é uma concepção através da qual a autora propõe o ensino da arte no campo do conhecimento artístico.

Esse novo paradigma de ensino constrói um enfoque pedagógico baseado na leitura de imagens, desenvolvendo tanto o potencial artístico quanto estético. É dizer que tem ênfase não somente na dimensão do fazer mas também nas dimensões da percepção, do conhecimento e na contextualização espaço-sócio-histórico-cultural.

A dissertação se desenvolverá em seis capítulos, partindo do campo teórico até o desenvolvimento da investigação de campo.

O primeiro capítulo apresentará um olhar para o ensino, especialmente o de Arte, desde sua implementação oficial no Brasil até a atualidade, observando as marcas deixadas durante o percurso, suas continuidades e rupturas, assim como a evolução do ensino de Arte, em uma perspectiva da arte na educação como um subsistema do desenvolvimento da educação em geral no Brasil. Conhecer nosso passado e confrontar-se com ele é tomar consciência para que possamos compreender quais foram as bases metodológicas escolhidas, as nossas práticas pedagógicas e olhar o presente estando consciente de como o passado afeta nossa maneira de olhar.

O segundo capítulo apresentará o campo teórico que influenciou e fundamentou a docente Ana Mae Barbosa na sistematização da Abordagem Triangular, principal referência teórico-metodológica para o componente curricular Arte.

A começar por John Dewey, na obra "Arte como Experiência" (2010), em que serão desenvolvidas questões relacionadas ao pensamento estético crítico-reflexivo que se processa com e na experiência.

Também será apresentada a teoria semiótica discursiva de Charles Peirce, que propõe o nosso estar no mundo por meio da linguagem estabelecida através das inter-relações humanas.

Rudolf Arnheim aborda a necessidade de revigorar e moldar a capacidade perceptiva visual fundamental e a compreensão leitura de imagens. Já Nelson Goodman advoga que arte é cognição e que as percepções são construídas e moldadas pela cultura. Deste modo, para se compreender a obra de um determinado período, temos que conhecer os códigos e sistemas de representação relativos à cultura e época em questão.

Os autores analisados comungam das ideias de que a arte é um sistema sócio-histórico-cultural. É através do convívio da vida diária que estabelecemos as relações simbólicas, desenvolvemos e educamos as nossas percepções, moldamos o nosso gosto e capacidade de pensar reflexivamente o mundo que está ao nosso redor.

O terceiro capítulo fará a análise da Abordagem Triangular, sua definição e desdobramentos, bem como o debate entre as ideias inovadoras e revolucionárias que esta proposta de ensino traz como uma nova perspectiva para o Ensino da Arte. Ainda abordaremos outros autores que tratam da prática pedagógica dialogando com a Abordagem Triangular.

No quarto capítulo, faremos a análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e dos documentos norteadores do ensino de Arte, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Curricular Comum.

O quinto capítulo relata a pesquisa de campo, cujo objeto foi a investigação dos conceitos sistematizados por Barbosa, as orientações dos documentos oficiais que balizam o ensino da Arte, fazendo o acompanhamento dos relatos e das produções docentes colaboradores desta investigação.

Por fim, o sexto capítulo traz as conclusões e observações finais da pesquisa.

TEACHING OF VISUAL ARTS IN CURRENT BASIC EDUCATION

ABSTRACT

This dissertation aims to develop knowledge to deepen the theoretical concepts and discussion of ideas reflecting the several lines of investigation which base the Triangular Approach systematized by Ana Mae Barbosa. The Triangular Approach is a conception through which the author proposes to approach the teaching of Art in the field of artistic knowledge.

This new teaching paradigm develops a pedagogical focus based on the reading of images to develop both artistic and aesthetical potential. It emphasizes not only the dimension of artistic practice, but also those of perception, knowledge and social, historic and cultural contextualization.

This dissertation will be developed in six chapters: from the theoretical field to the development of the field investigation.

The first chapter will present an overview of teaching, particularly teaching of art, from when it was first implemented in schools to the present, observing the marks left throughout its history, its continuities and ruptures, as well as the evolution of the teaching of Arts from the perspective of arts in education as a subsystem of the development of education in general in Brazil. Knowing our past and facing it involves being conscious so as to understand the methodological foundations chosen for our pedagogical practices. In other words, looking at the present while being aware of how the past affects the way we see.

The second chapter will present the theoretical field that influenced and provided the basis for Ana Mae Barbosa in her systematization of the Triangular Approach, the main theoretical and methodological references for arts as a curricular element.

Starting with John Dewey and his work “Arte como Experiência” (2010), where he develops topics related to the aesthetical, critical and reflective thinking that is processed with and within experience. Charles Peirce’s discursive semiotic theory proposes that our being in the world is built through language, established through human interrelationships. Rudolf Arnheim addresses the need to strengthen and change fundamental visual perceptive capacities and the understanding and reading of images, while Nelson Goodman claims that art is cognition and that perceptions are developed and shaped by culture, so in order to understand the works of a certain period of time, we need to know the codes and representation system relative to that culture and period.

All of the authors analyzed share the idea that art is a sign system within a specific social-historic and cultural environment. It is through interactions in our daily lives that we establish symbolic relationships, develop and educate our perceptions, and shape our tastes and ability to think reflectively about the world around us.

The third chapter will analyze the Triangular Approach, its definition and its developments, as well as discuss the innovative and revolutionary ideas promoted by this approach to teaching. We will also mention other authors who address pedagogical practices that engage with the Triangular Approach.

The fourth chapter examines the Lei de Diretrizes e Bases, the law that regulates education in Brazil, and the documents that guide the teaching of Art in the country, the Parâmetros Curriculares Nacionais (National Curriculum Parameters) and the Base Nacional Curricular Comum (Common National Curricular Base).

The fifth chapter describes the field research and aims to apply the concepts systematized by Barbosa to investigate the guidelines in the official documents that steer the teaching of Art, showing the reports and teaching productions that take part in this study.

Finally, the sixth chapter will provide the conclusions and final observations and insights obtained from this research.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	5
A PRÁTICA DO ENSINO DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA CONTEMPORÂNEA	6
TEACHING OF VISUAL ARTS IN CURRENT BASIC EDUCATION	8
1. INTRODUÇÃO	13
2. UM OLHAR PARA O ENSINO DE ARTES VISUAIS NO BRASIL	16
2.1 O ENSINO DE ARTE OFICIAL E SISTEMATIZADO: MISSÃO ARTÍSTICA FRANCESA ..	17
2.2 TRANSFORMAÇÕES DO SÉCULO XIX E AS NOVAS TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS ..	21
2.3 AS VANGUARDAS ARTÍSTICAS E A PEDAGOGIA EXPERIMENTAL.....	24
2.4 ESCOLA NOVA E A VALORIZAÇÃO DA ARTE-EDUCAÇÃO	26
2.5 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO Nº 4.024/61	30
2.6 REFORMA EDUCACIONAL PROMOVIDA PELA LEI Nº 5.692/71	32
2.7 A SISTEMATIZAÇÃO DE UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE ARTE E LEI DE	
DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO Nº 9.394/96	34
2.8 BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM	36
3. MARCO TEÓRICO.....	37
3.1 CONTRIBUIÇÕES DE JOHN DEWEY	37
3.1.1 ARTE COMO EXPERIÊNCIA.....	38
3.2 CONTRIBUIÇÕES DA SEMIÓTICA	45
3.3 ARTE E PERCEPÇÃO VISUAL	48
3.4 PERSPECTIVA COGNITIVISTA DA ARTE.....	53
3.5 CONSIDERAÇÕES	54
4. ABORDAGEM TRIANGULAR.....	57
4.1 POR QUE A ABORDAGEM TRIANGULAR?	57
4.1.1 ORIGEM DA ABORDAGEM TRIANGULAR	57
4.2 ABORDAGEM TRIANGULAR E SEUS EIXOS: LER, CONTEXTUALIZAR E FAZER.....	62
4.3 PERSPECTIVA DA COGNIÇÃO IMAGINATIVA	66
4.4 PERSPECTIVA RIZOMÁTICA.....	67
4.5 CULTURA VISUAL E A PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA CRÍTICA.....	69
5. LEIS E DOCUMENTOS OFICIAIS QUE NORTEIAM O ENSINO.....	73
5.1 CONSTITUIÇÃO FEDERAL	74
5.2 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB)	75
5.2.1 LEI Nº 4024/61	75
5.2.2 LEI Nº 5.692/71	76
5.2.3 LEI Nº 9.394/96, ATUAL LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO	78
5.3 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	79
5.3.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS/ARTES.....	80
5.3.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS/ARTES	80
5.4 BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM	82
5.4.1 BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM/ARTES	83

6. PESQUISA DE CAMPO	86
6.1 MUNICÍPIO DE NITERÓI	86
6.1.1 LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS	87
6.1.1.1 REGIÃO DE PENDOTIBA	87
6.1.1.2 REGIÃO OCEÂNICA	88
6.2 ESTUDO DE CASO 1: ESCOLA MOSAICO	88
6.2.1 ANÁLISE DE CAMPO	88
6.2.2 LINHA PEDAGÓGICA DA ESCOLA MOSAICO	89
6.2.3 QUESTIONÁRIO 1	89
6.2.4 QUESTIONÁRIO 2	91
6.3 ESTUDOS DE CASO 2 E 3: ESCOLA NOSSA	92
6.3.1 ANÁLISE DE CAMPO	92
6.3.2 LINHA PEDAGÓGICA DA ESCOLA NOSSA	92
6.3.3 ESTUDO DE CASO 2	93
6.3.3.1 QUESTIONÁRIO 1	93
RELATO DE EXPERIÊNCIA:	94
6.3.4 ESTUDO DE CASO 3	94
6.3.4.1 QUESTIONÁRIO 1	94
RELATO DE EXPERIÊNCIA:	95
6.3.4.2 QUESTIONÁRIO 2	95
6.4 ESTUDO DE CASO 4: ESCOLA MUNICIPAL SÍTIO DO IPÊ	96
6.4.1 ANÁLISE DE CAMPO	96
6.4.1.1 QUESTIONÁRIO 1	97
6.4.1.2 QUESTIONÁRIO 2	97
6.5 ANÁLISE DA PESQUISA DE CAMPO	98
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
SOBRE A AUTORA	110

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como foco a investigação da prática do ensino das Artes Visuais na educação básica contemporânea, sua relação com suas bases teórico metodológico e as leis que normatizam o componente curricular.

A arte esteve presente na vida do ser humano desde a Pré-História. No ensino, a arte também sempre esteve presente no cotidiano escolar, ora como metodologia, ora como atividade, ora como componente curricular.

Ao longo da história, o ensino de modo geral passou por transformações intensas, sendo impactado por inúmeras modificações no campo legislativo, no campo filosófico, nas diferentes tendências ou fundamentações teórico-metodológicas que balizaram determinados períodos. Tais transformações deixaram suas marcas nas ações didático-pedagógicas, dando características diversas a suas práticas.

A Lei nº 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seu artigo 26, parágrafo 2º, torna compulsória a Arte como componente curricular na Educação Básica¹. A referida Lei, promulgada em 20 de dezembro de 1996, estabelece que os docentes em Arte sejam licenciados em uma das linguagens artísticas: Artes Visuais, Música, Teatro ou Dança.

Desde a vigência da Lei nº 9394/96, o ensino de Arte vem sendo orientado metodologicamente pela Abordagem Triangular. Tal abordagem foi sistematizada pela professora doutora Ana Mae Barbosa e está baseada no potencial artístico estético, o que significa que enfatiza não apenas a dimensão da produção, mas também as dimensões da percepção e do conhecimento e a contextualização inserida em um tempo e espaço histórico-social.

Deste modo, a Abordagem Triangular traz fundamentação teórico-metodológica para um novo paradigma do ensino da Arte, deslocando-o para o campo do conhecimento, chancelado, primeiramente, pelos Parâmetros Curriculares nacionais e, atualmente, pelas orientações da Base Nacional Curricular Comum.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) do Ensino Fundamental foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 2017, promulgada pelo Ministério da Educação em 14 de

¹ Compreende da Educação Infantil ao Ensino Médio (4 a 17 anos).



outubro de 2018 e encontra-se vigente. É um documento de caráter normativo cuja função é orientar os currículos e propostas pedagógicas da Educação Básica em todo o território nacional, substituindo os Parâmetros Curriculares Nacionais, já que estes tinham caráter de referencial.

A BNCC propõe uma educação fundamentada na educação integral, nas dimensões social, física, cultural, intelectual e emocional do estudante, objetivando sua formação e desenvolvimento por meio das habilidades e competências para o componente curricular Arte. No entanto, isso vem gerando críticas por parte dos especialistas no ensino da Arte, que temem o retorno de um ensino polivalente, em que um único professor tem que trabalhar todas as linguagens artísticas, além de a Arte se tornar um subcomponente dentro da área de Linguagens.

Ao observarmos a longa trajetória que o ensino da Arte percorreu, até conquistar o status de componente curricular como área construtora de conhecimento e não mais como atividade, constatamos a evolução e as transformações na maneira de aprender e a ensinar Arte. Tais conquistas são consequência de debates e diálogos entre os arte-educadores e refletem suas resistências e lutas.

Paralelamente à outorga de componente curricular para a Arte, ocorreram no campo novas pesquisas e investigações acadêmicas a respeito do ensino da Arte em nível de mestrado e doutorado, novas experiências nas ações didáticas que vieram contribuir com a fundamentação teórico -metodológica e, conseqüentemente, na formação docente. Este novo paradigma do ensino, ligado diretamente à Arte como linguagem formada por elementos próprios que estruturam o seu discurso, foi também formador de concepções e imaginário do que consiste em ensinar Arte. Sendo assim, se fizeram necessários alguns questionamentos:

- Quais são as abordagens teórico-metodológicas que norteiam o componente curricular Arte na Educação Básica na atualidade no Brasil?
- A formação docente está acompanhando estas transformações?
- Os docentes estão conjugando teoria e prática de acordo com as orientações dadas pelos órgãos e documentos oficiais?
- Quais outros fatores interferem na docência em Arte?
- Quais as competências e habilidades são necessárias para a docência em Arte?

A formação docente na área da Arte sempre sofreu com a escassez de cursos universitários para atender as demandas das escolas e as solicitações impostas pela legislação



vigente. Era comum encontrar docentes sem a formação específica na área ou com curso de licenciatura curta². A partir da década de 1980, com o movimento das Escolinhas de Arte, ocorreram encontros, questionamentos e trocas de experiências no campo do ensino da Arte. Surgiram, então, cursos de pós-graduação em nível de especialização, mestrado e doutorado.

Outro ponto relevante para ação didática é o sentimento de solidão pedagógica³, que soma às carências e deficiências da formação acadêmica a precariedade institucional: pouco apoio das direções escolares, falta de recursos materiais e de parcerias com docentes de outras áreas de conhecimento, além da rotina exaustiva devido à extensa carga de trabalho. Esses fatores fazem com que o docente reproduza as tendências teórico-metodológicas que constituíram a sua formação enquanto educando, sem se debruçar com um olhar crítico e reflexivo na sua prática pedagógica.

² Formação universitária em dois anos.

³ Refere-se ao sentimento de desamparo do docente diante da falta de apoio institucional e de diálogo por parte de seus pares no que diz respeito ao compartilhamento de conhecimentos pedagógicos que auxiliem o ato educativo.

2. UM OLHAR PARA O ENSINO DE ARTES VISUAIS NO BRASIL

Partimos do pressuposto de que arte é linguagem e o homem, um ser simbólico que faz uso de signos para criar linguagens por meio de palavras, desenhos, gestos, movimentos ou ritmos. É através da linguagem que nos comunicamos e nos relacionamos em sociedade e expressamos nossas ideologias e convicções, pensamentos e sentimentos, emoções e sensações. A arte enquanto linguagem nos proporciona revelar peculiaridades próprias do ser humano, ou o modo que cada indivíduo tem de ser e de se expressar. A linguagem nos constitui enquanto sujeitos atuantes em determinado tempo e espaço social, tendo, de tal modo, papel fundamental na nossa existência. A arte faz parte da vida do ser humano desde sua origem.

O homem tem seus conhecimentos socializados de diferentes maneiras: ora são transmitidos de modo informal, ora de modo formal, trilhando o processo evolutivo e progressivo que denominamos educação.

Pretendemos traçar um pequeno percurso da história da escola e do ensino das Artes, em especial no Brasil. Nossa finalidade é compreender quem somos, e com isso nos fortalecer, de modo que seja possível a conscientização e uma atitude mais crítica quanto às ideologias, aos objetivos e aos métodos que elegemos em nossas ações pedagógicas, cuja clareza nos permitirá um aprofundamento no universo cognitivo, afetivo e social dos educandos, contribuindo assim para seu desenvolvimento integral. É uma reflexão que busca através da conscientização sobre o passado atingir uma atuação mais crítica e, conseqüentemente, mais consciente e eficaz no presente. Para isso, adotaremos a perspectiva do ensino das Artes, no Brasil, como um subsistema do desenvolvimento da educação como um todo.

Philippe Ariès (1981), nos diz que o sentimento de infância e a escolaridade que conhecemos na modernidade vêm sendo introduzidos na sociedade desde o século XV, com as inovações dos escolásticos, que organizaram os colégios e as pedagogias.

Somente no século XVII, com o surgimento do sentimento da particularidade infantil, a escola surge como instituição reservada às crianças. No entanto, nem todos passavam pela escolarização, ainda um monopólio da classe privilegiada, e as mulheres eram excluídas.

No século XVIII, as classes ainda eram frequentadas por crianças com idades diferenciadas, entre 10 e 13 anos, ou adolescentes de 15 a 20 anos. A escolaridade variava em quatro ou cinco anos e a criança era submetida a uma disciplina cada vez mais rígida. A escola única foi substituída pelo liceu ou colégio secundário para os burgueses e pela escola primária para o povo.

2.1 O ENSINO DE ARTE OFICIAL E SISTEMATIZADO: MISSÃO ARTÍSTICA FRANCESA

Na visão de Ronaldo Rosas Reis (2005, p. 85), a expansão da presença das Missões Jesuíticas em terras coloniais do Brasil no início do século XVII visava mais do atender aos objetivos do acordo realizado entre a Coroa Portuguesa e a Companhia de Jesus no sentido da conversão religiosa do gentio e da manutenção da fé do colono. Visava, principalmente, garantir a colonização de mão-de-obra qualificada a fim de atender à forte demanda por serviços especializados em obras civis indispensáveis ao processo colonizador. Houve, portanto, um esforço pragmático de formação de entalhadores, escultores, construtores e cinzeladores, os quais seriam os responsáveis pela construção de casas, manufaturas, moinhos e obras de infraestrutura que formariam a base patrimonial da colônia. Os religiosos jesuítas somariam ao quadro de atividades pedagógicas das escolas de ofício a formação de ourives, pintores, músicos e cantores.

É importante ressaltar a importância e a potência da arte enquanto metodologia pedagógica na conversão dos gentios: todo o ensino era atravessado por cantos, produção de santos em terracota e teatro, com a produção de autos. A arte esteve presente na pedagogia dos jesuítas como recurso metodológico, e não como área de conhecimento:

. A difusão da instrução elementar às massas trabalhadoras exigia a racionalização do ato pedagógico pela rigidez em ensinar, pelo baixo custo, pela disciplina e ordem e pelo uso de poucos professores e vários mestres- Com a chegada dos jesuítas, em 1549, acompanhando Tomé de Souza, começam estes por tentar conquistar primeiro as crianças, com quem aprendem as noções da língua, passando logo a utilizá-las como intérpretes. Ensinando-lhes o Padre Nosso, dão-se conta de sua inclinação para a música. Formam então coros de meninos que levam em suas expedições de catequese. Entram pelas povoações, as crianças à frente, entoando as ladainhas, e outras crianças se agregam ao séquito, pulando, cantando, dançando. Em São Salvador, o padre Manoel da Nóbrega, hábil professor, transpõe para a música o catecismo, o Credo e as orações ordinárias, e tão forte é a tentação de aprender a cantar, que os tupuzinhos fogem, às vezes, dos pais para se entregarem às mãos dos jesuítas.

A partir de 1554, Anchieta, em Piratininga, também fazendo uso da música, cria pequenas peças de teatro e, utilizando cânticos e danças, escreve diálogos em versos que são representados pelos meninos nos pátios ou nas aldeias de catequese, transmitindo a índios, brancos e mestiços, numa mesma comunidade, a mesma fé, a mesma língua e os mesmos costumes (ALTMAN, 2002, p. 241).

Demerval Saviane (2014, p.121), nos diz que o Brasil entrou para a civilização ocidental e cristã em 1500, com a chegada dos portugueses, e sofre vários reveses, nas primeiras décadas do século XVI, com as tentativas de colonização do novo território. O primeiro governador-geral do Brasil chegou em 1549 trazendo consigo os primeiros jesuítas, que vieram com a missão de converter os gentios. Para atender a esse mandato, os jesuítas criaram escolas e



instituíram colégios e seminários que foram se espalhando pelas diversas regiões do território. Esse processo articulou três aspectos entre si: a colonização, a educação e a catequese.

Nos séculos XVII e XVIII a referência é a segunda fase do ensino dos jesuítas, centrado no *Ratio Studiorum*⁴, que tinha um caráter universalista, porque era adotado indistintamente por todos os jesuítas, e elitista, porque acabou se destinando aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, se convertendo no instrumento de formação da elite colonial. Deste modo, a cultura popular e os conhecimentos dos indígenas e dos afrodescendentes foram colocados de lado.

Pensar a Arte em termos da sua erudição era reservado somente aos jovens de alta classe, para serem educados conforme os preceitos da família real. As jovens teciam cuidadosamente objetos para embelezar o lar, símbolos desse refinamento real, tendo a responsabilidade de preparar outras jovens da sociedade, pois os colégios jesuítas estavam destinados ao público masculino.

“No Brasil, a ideia comum era que o estudo da Arte ameigava o caráter, refinava a sensibilidade da mulher, além do que através da Arte ela assimilava os princípios elementares da estética, tão úteis à vida feminina, desde o arranjo da *toilette* até a formação interior da casa, o efeito decorativo dos móveis, tapeçaria tapetes e, sobretudo, a boa escolha dos objetos, estatuetas e quadros e outros utensílios.” (BARBOSA, 1985, p. 39)

Segundo Ruth M. C. Gauer (2014, p.149), o Estado português, representado pelo rei, chamou para si a responsabilidade de realizar a reforma do ensino em geral e da universidade. A ação do Estado teve como principal função a organização de uma equipe de especialistas, chefiada pelo Marquês de Pombal⁵. A referida reforma do ensino estava vinculada aos interesses absolutistas, cujo objetivo principal consistia em implementar um ensino laico que levasse o progresso, pela racionalidade científica, à civilização portuguesa, retirando, deste modo, o poder da educação das mãos dos religiosos.

Enquanto colônia, o Brasil, se incluía na Reforma de 1722, que culminaria na expulsão da Ordem Jesuítica, em 3 de setembro de 1759, de todo o domínio português. O sistema de

⁴ Plano de estudo da Companhia de Jesus, aprovado em 1599, vigorando quase 200 anos, até a supressão da Ordem em 1773.

⁵ Marquês de Pombal era o nome de Sebastião José de Carvalho e Melo, ministro do rei D. José. Durante seu trabalho como ministro fez muitas reformas; defendia o Absolutismo, que é a ideia de que todos os poderes devem estar nas mãos do rei. Foi por isso que tomou uma série de medidas para lhe dar mais poder e retirá-lo do clero; com esse objetivo protegeu o comércio português, criou companhias monopolistas, reformou a Universidade de Coimbra e reorganizou o exército.



ensino, então sob encargo da Companhia de Jesus, que ensinava os filhos da classe dominante a ler, escrever e contar, foi substituído pelo sistema de Aulas Régias⁶, que perduraria no Brasil de 1759 até 1834.

Para Cardoso (2014, p.179), entre a implantação das Aulas Régias e seu efetivo início passaram 15 anos. Diante deste quadro a população brasileira recorria às aulas particulares, ou a generosidade alheia, para suprir a ausência do Estado. Foi um longo período que abarcou diferentes conjunturas, durante o qual o sistema de ensino público, inaugurado com as Aulas Régias, se manteve quase inalterado em suas características essenciais: o caráter centralizador, a falta de autonomia pedagógica, a existência de dois níveis de ensino – Escola Menores⁷ e Estudos Maiores⁸ – e o acesso restrito a uma parcela da população.

O ensino da Arte somente foi introduzido de forma oficial e sistematizada com a chegada da missão francesa, em 1816, e com o estabelecimento da Academia Imperial de Belas Artes⁹ na cidade do Rio de Janeiro, em 1826.

Quando Napoleão Bonaparte invadiu a Península Ibérica, em 1808, D. João VI, rei de Portugal, refugiou-se no Brasil, então colônia portuguesa. A cidade do Rio de Janeiro passou a ser a capital da monarquia portuguesa. Com a precariedade de vida cultural na colônia, D. João VI contratou um grupo de artistas e artífices franceses com a missão de construir e desenvolver o ensino de Arte. O rei fundou, em 1816, a então Academia Imperial de Belas Artes, voltada para a formação de artistas, com o ensino balizado nos modelos acadêmicos europeus, com todas as suas regras, técnicas e habilidades gráficas, tendo com paradigma a arte neoclássica e fazendo predominar o aprendizado convencional em detrimento da criatividade, da expressividade emocional e da espontaneidade. Enfim, os colonizadores tinham como objetivo trazer a cultura europeia para a colônia, em vez de desenvolver uma cultura própria para o país.

Os artistas locais não eram valorizados e as ideias neoclássicas foram sobrepostas a qualquer outro tipo de arte. A Arte Neoclássica foi absorvida pela elite brasileira, atendendo

⁶ Sistema de ensino implementado com a Reforma dos Estudos Menores de 1759, baseava-se nas aulas de primeiras letras e de humanidade.

⁷ Eram os estudos das primeiras letras e das cadeiras de humanidades, correspondia ao ensino primário e ao ensino secundário, sem distinção.

⁸ Aqueles oferecidos pela faculdade.

⁹ Criado pelo Decreto-Lei de 1816, e que só começaria a funcionar em 1826.



assim aos interesses da Coroa Portuguesa e desvalorizando a arte que não seguissem a esses padrões.

Segundo Barbosa (1985, p. 44), vivíamos uma explosão do barroco brasileiro¹⁰, que estava se desenvolvendo como expressão genuinamente nacional. Porém, a valorização da arte neoclássica em detrimento da arte barroca abafou esta expressão popular. A atividade artística não era incluída nas escolas elementares públicas. O aprendizado por meio do trabalho foi substituído por uma concepção burguesa com árduos exercícios formais, cópias de retratos e estampas.

Nossa tradição era na época marcadamente barroco-rococó. As incursões da Arte Brasileira no neoclássico haviam sido esporádicas [...], de repente o calor do emocionalismo barroco era assim substituído pela frieza do intelectualismo do neoclássico. Esta transição foi abrupta, e num país que até então importava os modelos da Europa com enorme atraso, a modernidade, representada pelo neoclássico, provocou suspeição e arredamento popular em relação à Arte (BARBOSA, 2012, p. 18).

Barbosa nos fala, ainda, que a educação polivalente jesuítica contribuiu para difundir o preconceito que discriminava as artes, pois elencava e colocava em uma escala de valores, priorizando o ensino da gramática e da retórica em detrimento das atividades manuais, frustrando as primeiras tentativas de implementação do ensino técnico na primeira metade do século XIX.

“Este fora o modelo implantado pelos Jesuítas, a cargo dos quais estivera a educação brasileira desde a época do descobrimento até 1759, quando foram expulsos do Brasil por razões políticas-administrativas.

Embora ausentes das atividades educativas, eram os ecos de suas concepções que orientavam nossa cultura quando aqui chegou a Missão Francesa, havendo mesmo quem afirme que suas influências ainda ressoam entre nós. Isso se deu ao fato de que nenhum sistema de ensino fora estruturado para substituir a bem organizada rede escolar jesuítica.

Expulsá-los não significou, portanto, expurgar o país de suas ideias, que continuaram a germinar em virtude da ausência de ideias novas que o substituíssem aquelas veiculadas pela ação missionária e colonizadora dos jesuítas no Brasil (BARBOSA, 2012, p.21).

¹⁰ O estilo barroco chega ao Brasil pelas mãos dos colonizadores, sobretudo portugueses, leigos e religiosos. Seu desenvolvimento pleno se dá no século XVIII, 100 anos após o surgimento do Barroco na Europa, estendendo-se até as duas primeiras décadas do século XIX. Como estilo, constitui um amálgama de diversas tendências barrocas, tanto portuguesas quanto francesas, italianas e espanholas. Tal mistura é acentuada nas oficinas laicas, multiplicadas no decorrer do século, em que mestres portugueses se unem aos filhos de europeus nascidos no Brasil e seus descendentes caboclos e mulatos para realizar algumas das mais belas obras do barroco brasileiro (BARROCO, 2018).



Deste modo, com o ensino do neoclassicismo se sobrepondo, a cópia de retratos e estampas se consolida.

2.2 TRANSFORMAÇÕES DO SÉCULO XIX E AS NOVAS TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS

Segundo Maria Helena Câmara Bastos, 2014, p.34, a difusão do método monitorial/mútuo¹¹ foi intimamente ligada à necessidade de extensão da educação a todas as classes sociais. No Brasil, o ensino monitorial/mútuo foi introduzido oficialmente pelo Decreto das Escolas de Primeiras Letras, de 15/10/1827, primeira lei sobre instrução pública nacional do Império do Brasil, que propõe a criação de escolas primárias com o referido método como oficial.

A adoção do método mútuo assinala um momento significativo da história da instrução pública como parte de um processo de incorporação das modernidades dos países centrais em fase da industrialização e conseqüentemente a formação de cidadãos adequados a essa realidade.

A principal vantagem destacada do método é de ordem econômica, por permitir que um professor ensine em pouco tempo um grande número de alunos, além de mantê-los disciplinados, habituados à ordem e à regra. Pedagogicamente, as atividades correspondem ao nível real de conhecimento dos alunos. Sua ação moralizante não deveria limitar-se ao espaço da escola: deveria alcançar as famílias por meio das crianças. A intenção era eliminar pouco a pouco o senso de ignorância. A ação de “missionário da moral e da verdade” deveria ser exercida pelo professor. Por outro lado, as críticas formuladas ao método monitorial/mútuo centravam-se na incompetência dos monitores, incapazes de fornecer explicações complementares, dando uma instrução superficial, e na inadequação de edifícios escolares.

A situação do ensino secundário nas primeiras décadas do século XIX era semelhante à apresentada na segunda metade do século XVIII em termos das aulas- régias ofertadas, porém lentamente as concepções iluministas que norteavam as reformas pombalinas foram se infiltrando no Brasil. As aulas- régias foram expandidas, rompendo com a mentalidade do ensino clássico- humanístico dos jesuítas. Foram criados alguns liceus, instituições surgidas

¹¹ A responsabilidade de ensinar era dividida entre o professor e os monitores, que transmitiam aos demais alunos os conhecimentos que haviam aprendido com o professor.



pela influência cultural e educacional que a França exercia na época, voltadas à classe mais abastada da população.

Maria Cristina Gomes Machado (2014, p. 91) afirma que a segunda metade do século XIX foi marcada por intensas transformações econômicas, sociais, políticas e culturais. O desenvolvimento da grande indústria na Europa provocou uma revolução nas forças produtivas do capital, bem como no mercado mundial, acarretando um período de crises na sociedade. Nesse contexto de transformações, os países do novo mundo, inseridos no processo de produção mundial, foram levados a transformar-se de forma a se adequarem às novas exigências do capitalismo, que dava passos largos em direção ao imperialismo e aos monopólios.

O Brasil, para acompanhar esse movimento, precisou modernizar-se. Isso implicava em transformações na forma do trabalho, e conseqüentemente exigia a modernização da sociedade civil, como o fim da monarquia, a separação entre a Igreja e o Estado, a adoção do casamento civil, a secularização dos cemitérios, a reforma eleitoral, o incentivo à imigração e a industrialização. Essas reformas, que ocorreram de forma lenta e gradual, acabaram por desencadear debates em torno da necessidade de criação de escolas para as classes populares, gratuitas, laicas, de caráter obrigatório e sob a tutela do Estado, que as financiaria diretamente ou fiscalizaria o trabalho.

No século XIX, a consolidação dos Estados Nacionais e a substituição da Igreja como entidade de tutela do ensino fortalecem o papel da educação e da escola. A escola passou a ser vista como uma das instituições capazes de garantir a unidade nacional, através não só de conteúdo unificado, mas também de valores culturais e morais que garantiriam o sentimento pátrio. O ensino que convém à escola popular é o ensino dos sentidos, desenvolvido pelo método intuitivo ou lição das coisas que pretendia romper com a memorização, evitando decorar pontos e procurando levar aos alunos o costume de estudar e pensar metodicamente. Os passeios escolares e o desenho passaram a ter influência no ensino intuitivo.

Para Barbosa (1985, p. 43), as décadas de 1870 e 1880 são marcadas por lutas pela queda da Monarquia. Os políticos brasileiros, muito influenciados pelo liberalismo americano e pelo positivismo francês, criaram novas leis educacionais após a República e incluíram o Desenho Geométrico no currículo, não com fins de aplicação à indústria, mas com o objetivo, nascido no positivismo, de desenvolver a racionalidade.

Havia uma intensa propaganda do ensino do Desenho na educação popular, feita pelos liberais, que o colocavam como a matéria mais importante do currículo das escolas primária e



secundária. O forte embate na Escola de Belas-Artes entre as correntes liberais e positivistas sobre o ensino de Arte culminou com a vitória do liberalismo na reforma republicana. Embora os princípios positivistas orientassem a educação de modo geral, estes são institucionalizados apenas na escola secundária.

Segundo Barbosa (2012, p. 77), a influência positivista no ensino de Desenho valorizava os ornamentos, as cópias, o desenho de observação, técnico e geométrico e propunha um programa de ensino sequencial e de dificuldade progressiva, um programa que caracterizava uma suposta evolução de desenvolvimento do nível estético e complexo das formas, sempre em torno da Geometria. Este programa passaria do desenho à “mão livre” e do ornato geométrico à produção de um realismo ou de um projeto caracterizado pelo Desenho Técnico, abordando a disciplina com uma conotação científica e utilitária, como um meio para se desenvolver algo e não como um fim em si mesmo. A autora descreve a criação dos Liceus de Artes e Ofícios como instituições representativas deste modelo educacional e do importante papel que estas instituições desenvolveram na profissionalização e formação técnica de profissionais para atender a um mercado de trabalho em crescimento e de cunho industrial.

Para Elomar Tambara (2014, p.166), a predominância da cultura francesa nos meios dos intelectuais brasileiros foi um dos fatores que influenciaram e incorporaram os ideais positivistas aos diferentes setores da vida brasileira, servindo como fator de aglutinação dos setores interessados em uma nova ordem social.

Nota-se, neste período, uma divisão educacional do trabalho. Enquanto as instituições religiosas dedicavam-se à educação humanista, os estabelecimentos sob orientação positivista implementaram um ensino de caráter técnico.

A consciência da necessidade de preparar o homem para a convivência proveitosa com a máquina gerou, no âmbito escolar, a difusão de uma metodologia do ensino da arte com conteúdo rígidos que privilegiava o ensino do desenho, muitas vezes geométrico, onde a técnica e a cópia imitativa eram as estratégias mais frequentes utilizadas para transmitir os conhecimentos. O desenho era visto, segundo algumas correntes, como o positivismo de Augusto Comte, como um meio eficaz de desenvolver a mente para o pensamento científico, atuando também, de acordo com teóricos liberais como Spencer e Walter Smith, como um importante instrumento auxiliar na preparação de mão-de-obra para a produção industrial (OSINSKI, 2002, p. 52).

Foi nesse contexto que o Desenho passou a ser atividade obrigatória:

Em 1882, Rui Barbosa promoveu a reforma do Ensino Secundário e Superior, e em 1883, a reforma do Ensino Primário, estabelecendo o Desenho como atividade obrigatória. Foi uma contribuição bem-sucedida, na medida em que concilia as propostas do romantismo e o processo de industrialização nascente através de métodos que identificassem a criação individual do homem com o processo criador da natureza,



e métodos que capacitassem em direção à produção industrial (BARBOSA, 1985, p. 100).

Nessa perspectiva, as metodologias utilizadas para o ensino de Artes no Brasil foram postas a serviço da produção industrial, uma vez que os ideais capitalistas ditavam o ritmo da sociedade: como a demanda por mão de obra era grande e o desenvolvimento industrial avançava, a escola passou a preparar os futuros operários.

2.3 AS VANGUARDAS ARTÍSTICAS E A PEDAGOGIA EXPERIMENTAL

Segundo Barbosa (2015), na virada do século XX, com a chegada das vanguardas artísticas modernas, a expressividade passou a ser valorizada. Com a influência da pedagogia experimental e o reconhecimento da criança como ser com características próprias, houve a aceitação da necessidade de se submeter o ensino à maneira pela qual a criança reage ao mundo. Deste modo, os estudos da psicologia do desenvolvimento e da metodologia ganham fôlego. São deste período as primeiras investigações e a medição da memória visual, da atenção, da associação mental, da sensibilidade tátil e muscular, assim como a valorização da expressão da criança por meio do desenho, como um instrumento de investigação de seus processos mentais.

O reconhecimento da criança como ser humano com características próprias e não como um pequeno adulto fez com que as novas concepções de educação, como a teoria do desenvolvimento infantil de Piaget, fossem valorizadas, de modo que a teoria do desenvolvimento infantil instigou reflexões e discussões quanto à necessidade de se rever o modelo de ensino vigente. Surgiram as primeiras condenações aos modelos impostos à observação, permitindo-se à criança procurar seus próprios modelos a partir de sua própria imaginação.

No século XX, a descoberta da criança como ser autônomo, tanto pela pedagogia como pela psicologia, gerou a valorização de sua personalidade e a criatividade. O funcionamento da mente infantil passou a ser alvo de investigações científicas, e o centro das atenções, no caso do aprendizado, foi desviado do professor e dos conteúdos a serem ministrados ao aluno. O reconhecimento das qualidades estéticas da produção artística dita primitiva e sua influência na produção de artistas e de movimentos de vulto, aliadas às próprias vanguardas artísticas e às recentes teorias psicopedagógicas, fizeram com que as posições a respeito da manifestação artística infantil fossem reavaliadas (OSINSKI, 2002, p. 59).



Esta nova proposta pedagógica para o ensino da Arte foi baseada em uma educação mais criativa, influenciada pela repercussão da Semana de Arte Moderna de 1922¹², por meio, principalmente, de artigos publicados diariamente em revistas e jornais a respeito da renovação educacional, assim como de atividades sob a direção de Mário de Andrade e de cursos dirigidos por Anita Malfatti, que tiveram como foco a valorização da arte da criança e a livre expressão infantil.

Foi um período de grande consciência nacional. O movimento da Escola Nova¹³ deflagrou reformas educacionais com o objetivo de democratizar a sociedade para a superação do sistema oligárquico, buscando o equilíbrio de forças entre a abordagem nacionalista do ensino de Arte centrado em conteúdos e a ideia da universalidade da linguagem infantil. A ideia dominante era estender o ensino de Arte para todas as classes sociais, sendo a arte estudada como preparação para o trabalho ou como instrumento integrador da cultura. A Arte passou a ser incluída no currículo escolar como atividade integrativa, apoiando o aprendizado de outras disciplinas, porém o ensino da cópia foi mantido. A finalidade principal permitir era que a criança expressasse seus sentimentos, mas havia também a ideia de que ela não é ensinada, mas manifestada.

Enquanto no início do século XX a arte-educação se debatia entre o ensino tradicional do desenho e as correntes da livre expressão, a formação de profissionais da arte caminhava no sentido da união entre arte e a técnica, lutando contra a pedagogia reinante nas academias. [...] A absorção desse conceito, somada ao desejo de mudança do modelo de ensino na direção de um formato antiacadêmico em sintonia com a realidade de seu tempo, deflagrou um movimento de reforma das escolas de arte (OSINSKI, 2002, p. 71).

¹² A Semana de Arte Moderna ocorreu entre os dias 11 a 18 de fevereiro de 1922, no Teatro Municipal de São Paulo. O principal intuito da realização desse evento foi mostrar quais eram as grandes tendências artísticas que já faziam parte do cenário europeu artístico, por mais que durante a sua realização não tenha sido entendida por parte da elite paulista, que ainda mantinha suas influências estéticas demarcadas nas origens mais conservadoras do movimento artístico europeu.

¹³ No Brasil, as ideias da Escola Nova foram introduzidas já em 1882 por Rui Barbosa (1849-1923). No século XX, vários educadores se destacaram, especialmente após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Podemos mencionar Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971), grandes humanistas e nomes importantes de nossa história pedagógica. Esta nova concepção deveria colocar as finalidades da educação “para além dos limites das classes” e assim, formar a “hierarquia democrática” através da “hierarquia das capacidades”. Defendiam uma escola única com educação acessível a todos e que desenvolvesse condições de máximo aproveitamento para as classes menos favorecidas. O ponto essencial da “educação nova” era a ideia na qual o professor deveria conhecer seu aluno, assim sairíamos das amarras empiristas da educação tradicional. Seguindo a cartilha interacionista de Piaget, os escolanovistas supunham que o aluno não poderia ser modelado de “fora para dentro”, mas sim ser ensinado mediante o estágio de desenvolvimento do educando.

2.4 ESCOLA NOVA E A VALORIZAÇÃO DA ARTE-EDUCAÇÃO

A Escola Nova pode ser definida como filosoficamente baseada em Dewey¹⁴, psicologicamente em Claparède¹⁵ e metodologicamente em Decroly¹⁶. Seus pensamentos e pesquisas foram difundidos, de modo constante e enfático, em especial pelo pesquisador, idealizador e reitor de duas Universidades, a do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, e a de Brasília, o ilustre professor Anísio Teixeira.

A Escola Nova recebeu muitas críticas, sendo acusada, principalmente, de abrir mão dos conteúdos tradicionais e de acreditar ingenuamente na espontaneidade dos alunos. Escola Nova, Escola Ativa, Escola Funcional, Escola Progressiva, Escola do “aprender fazendo” foram termos usados como sinônimos para designar as reformas educacionais que ocorreram em todo o Brasil entre 1927 e 1935.

Na visão de Maria F. de Rezende Fusari (2002, p.35), ao ser introduzido no Brasil, entre os anos 1930 e 1940, o movimento escola novista encontrou o país em um momento de crise do modelo agrário-comercial, exportador, dependente, e no início de um modelo desenvolvimentista, industrializado. Foi uma época assinalada por várias lutas políticas, econômicas e culturais em prol da educação básica.

Com a ditadura de Getúlio Vargas, de 1935 a 1945, afasta-se o grupo da Escola Nova da liderança educacional do país e seus representantes passam a ocupar funções burocráticas nas escolas elementares e secundárias. Com isso, houve a diluição dos métodos propostos por este grupo, havendo uma sensível redução do interesse pela Arte-Educação e das publicações de artigos em jornais relativos ao tema.

Em 1945 houve um novo período de redemocratização. O sistema multipartidário levou à competição política e a vida social foi revitalizada. Deste modo, foi possível recuperar alguns

¹⁴ O educador estadunidense (1859-1952) acreditava na função educativa da experiência cujo centro não é nem a matéria a ensinar, nem o professor mas sim o aluno em crescimento ativo, progressivo. Seus trabalhos têm um enfoque na importância da educação para a sociedade e para a democracia e enfatizam uma pedagogia mais pragmática e experimental (FUSARI, 2002, p. 36).

¹⁵ Para o suíço Edouard Claparède (1873-1940) a atividade deveria ser individualizada sem ser individualista, assim como social e socializadora. Defendia a ideia da escola "sob medida", mais preocupada em adaptar-se a cada criança do que em encaixar todas no mesmo molde.

¹⁶ O método Decroly (1871-1932) caracterizou-se pela eliminação dos estudos separados, pelo currículo flexível, pela preocupação essencial com os fatos do aqui e agora, por uma larga proporção de material para estudos extraída das ciências físicas e biológicas, pelo ensino instrumental ou técnico como decorrência do conteúdo e pela organização do programa de assuntos e atividades baseados nos interesses e expectativas das crianças (BARBOSA, 2002, p.42).



princípios da Escola Nova. Porém, neste momento a educação foi marcada interesse políticos e não científicos, como ocorreu na primeira fase da Escola Nova. A expansão da educação de massa foi decorrência da criação do Sistema S: Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), Senai (Serviço de Aprendizagem a Industrial) e Sesi (Serviço Social da Indústria).

Na Era Vargas, em 1931, no período da Escola Nova sob a influência do pensamento de Dewey, foram implementadas três reformas educacionais voltadas para o ensino da Arte, sob o comando de Fernando de Azevedo, no Rio de Janeiro, de Francisco Campos, em Minas Gerais, e de Carneiro Leão, no Recife. Sob o comando do ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos, foi realizada a reforma educacional conhecida como Reforma Francisco Campos¹⁷, marcada pela articulação junto ao ideário do governo autoritário de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado sob a ditadura conhecida como Estado Novo.

Um grupo de professores de Bruxelas e Genebra (Instituto Jean-Jacques Rousseau) foi contratado, por Francisco Campos, para reorganizar a educação em Minas Gerais. Podemos constatar o compromisso da Escola Nova com a arte/educação com a presença de dois docentes em artes: Artus Perrelet¹⁸ e Jeanne Milde. Neste grupo, que tinha um total de sete docentes, Perrelet é considerada mais uma filósofa da Arte que uma professora, responsável por difundir a ideia de apreciação e gozo estético da obra de arte como interação orgânica, conceitos tomados de empréstimo do campo biológico para explicar a estrutura da obra de arte e a crítica estética. Segundo Barbosa:

Os esforços desses professores estrangeiros trabalhando em conjunto com os professores de Minas Gerais, que tinham estudado na Universidade de Colúmbia, levaram à exploração de muitos aspectos dos conceitos de Dewey acerca da função da arte na educação (BARBOSA, 2015, p.96).

¹⁷ Dentre algumas medidas da Reforma Francisco Campos estava a criação do Conselho Nacional de Educação e organização do ensino secundário e comercial. Este último foi destinado à “formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional”, construindo no seu espírito todo um “sistema de hábitos, atitudes e comportamentos.” Dessa forma, Francisco Campos havia dividido o curso secundário em dois ciclos de cinco e dois anos, respectivamente, o primeiro fundamental, e o segundo complementar, orientado para as diferentes opções de carreira universitária. A lei de 1931 previa, ainda, a criação de um sistema nacional de inspeção do ensino secundário, a ser feito por uma rede de inspetores regionais. As universidades também sofreram uma nova orientação, voltada para a pesquisa, difusão da cultura e maior autonomia administrativa e pedagógica. Mais informações disponíveis em: <http://www.educabrasil.com.br/reforma-francisco-campos/>. Acesso em: 29 de set. 2017.

¹⁸ A metodologia de Perrelet estava em consonância com os ideais de Dewey e primeira tentativa de romper com as tendências que privilegiam o realismo no ensino de arte: “O que pretendia mostrar era a possibilidade de integração do desenho na educação de modo a tornar possível a exploração desse meio especializado através da experimentação com os elementos que constituem sua linguagem. Ao mesmo tempo, insistia que tal experimentação e exploração constituam um hábito de pensar apropriado a experiências de natureza diferente das experiências verbais” (BARBOSA, 2015, p. 111).



Na Escola de Aperfeiçoamento, Artus Perrelet comandou o ensino de Arte, tendo sido de grande importância para a influência dessa escola na mudança de estratégia e comportamento dos professores das zonas urbanas e do interior de Minas Gerais.

Neste período, ocorreram a supervalorização da arte com livre expressão e a aceitação da arte como atividade extracurricular e até extraescolar, com a criação das Escolinhas de Arte do Recife e Rio de Janeiro, por influência das teorias de Herbet Read e Viktor Lowenfeld.

Para Herbert Read¹⁹ (2001), não havia sentido na distinção entre ciência e arte, sendo um dos erros do sistema educacional as rígidas fronteiras existentes entre as diversas formas de conhecimento, compartimentadas em disciplinas. O autor propunha uma educação pela arte e a preservação da totalidade orgânica do ser humano e de suas faculdades mentais, respeitadas as diversas fases do desenvolvimento humano. Com essa preservação seria possível manter a unidade de consciência: “também a arte é uma tentativa de reverter da desintegração induzida pela civilização para os modos orgânicos de ser” (READ, 2001, p. 91).

Herbert Read pensava na integração do conhecimento, cuja espinha dorsal seria a arte. Para o autor, a ideia de disciplinas compartimentadas era artificial e grotesca; os conteúdos se fundem naturalmente, uns aos outros, e uma reforma no sistema educacional tem como objetivo produzir pessoas melhores; o fim da arte na educação é desenvolver na criança um modo integrado de experiência. A arte não é uma das metas da experiência, mas sim seu próprio processo, que é considerado também criador. Formaria-se, assim, não apenas uma educação artística, mas uma abordagem integral denominada Educação Estética, que consiste na educação dos sentidos em que se baseiam a consciência, o raciocínio e a inteligência humana.

Novas propostas de Educação Artística inspiradas no neoexpressionismo chegaram ao Brasil na primeira metade do século XX, ganhando o nome de Ensino Artístico Renovado. Essa nova tendência reclamava para a Arte na escola o papel de libertadora da emoção e da expressividade e condenava energeticamente a sujeição da arte a qualquer outra matéria escolar.

Exponentes desta nova tendência foram Viktor Lowenfeld²⁰ e W. L. Brittain (1970), que pesquisaram as características constantes de cada fase de desenvolvimento, da primeira infância à juventude. Os autores acreditavam na capacidade do educando de buscar suas próprias

¹⁹ Herbert Read (1893- 1968) filósofo inglês que se dedicou à análise de expressão artística de crianças e adolescentes, foi admirador e estudioso de Carl Gustav Jung (FUSARI, 2002, p.38).

²⁰ Viktor Lowerfeld (1903- 1960), austríaco, foi filósofo e educador que imigrou da Europa para os Estados Unidos em 1939, teve influência das teorias freudianas (FUSARI, 2002, p.36).



respostas, numa atitude de iniciativa e autoconfiança, e que os sentidos são a base da aprendizagem e o único meio onde esta pode se processar. Deste modo, a educação deveria ter como um dos seus pilares o desenvolvimento da sensibilidade perceptual a fim de permitir o desabrochar de todo seu potencial criador.

A arte pode desempenhar papel decisivo ao proporcionar o meio em que evoluem os vários padrões de desenvolvimento. Ela constitui a parte predominante em nosso sistema educacional, sobretudo na área de evolução percepção, ou seja, o desenvolvimento da conscientização das coisas que nos cercam, através dos sentidos, mediante ao processo criador, logra se o desenvolvimento das características de flexibilidade, de pensamento imaginativo, originalidade fluência mental; e também através do desenvolvimento emocional que se adquire a capacidade de enfrentar novas situações, de expressar tanto sentimentos agradáveis com penosos (LOWENFELD, 1970, p.17-8).

Apesar disso, muitos arte-educadores acreditavam que o resgate da ação pedagógica em Arte estava assegurado objetivamente no fazer e não na sustentação do conhecer, associando a visão da Arte de forma restrita ao lúdico e ao criativo, esvaziando-se de conteúdo. Nela, toda a interação histórica foi abolida em prol da livre expressão, que nas aulas de Arte passou a ter espaço para aliviar tensões, desenvolver a percepção, a criatividade, e a espontaneidade. Na prática o aluno fazia o que queria, sem compromisso com o produto final.

Na verdade esses objetivos, nada tem a ver ou tem a ver muito pouco, com as estratégias utilizadas nas aulas, principalmente porque os professores em geral não conhecem os fundamentos históricos, filosóficos e estéticos deste método, nem suas referências de *outputs* (BARBOSA, 1985, p. 85).

Na visão de Fusari (2002, p. 40), a aula de Artes traduz-se mais por proporcionar condições metodológicas para que o aluno possa exprimir-se subjetivamente e individualmente. Conhecer significa conhecer-se a si mesmo; o processo é fundamental e o produto não interessa. Visto como ser criativo, o aluno recebe todas as estimulações possíveis para expressar-se artisticamente. Esse aprender fazendo o capacita a atuar cooperativamente na sociedade.

Este fato contribuiu ainda mais para enraizar o preconceito contra o ensino das Artes como uma atividade menor em comparação a outras áreas de ensino, visto que não tinha conteúdos a ensinar e se restringia a uma pretensa valorização da expressão do aluno.

A generalização do *laissez-faire* como prática na sala de aula, com a conseqüente omissão do professor de suas responsabilidades de educador, resultaram num decréscimo considerável do nível qualitativo das atividades pedagógicas em arte, implicando em um desperdício desta disciplina frente às demais do currículo escolar e uma desvalorização do professor de arte, visto como um profissional encarregado de uma tarefa não séria (OSINSKI, 2002, p. 101).

2.5 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO Nº 4.024/61

O período entre 1958 e 1963 foi de grandes avanços e acontecimentos para a afirmação de modelo nacional na educação e em especial no ensino das Artes. Fatos que marcaram este período foram o desenvolvimento das concepções e métodos de Paulo Freire²¹; a criação da Universidade de Brasília, a primeira universidade moderna do Brasil; e, em 1961, a decretação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A arte-educação ocupou lugar relevante na Universidade de Brasília. Tencionava-se começar a Escola de Educação a partir de um Departamento de Arte-educação. E, na realidade, a primeira entidade a estudar educação organizada na Universidade de Brasília foi uma escola de arte para crianças e adolescentes. Sua organização envolveu durante quase todo o ano o trabalho de diferentes especialistas (arte-educadores, arquitetos, psicólogos, artistas, educadores, químicos, etc.). Pretendia-se começar as pesquisas e estudos de educação através da arte-educação, refletindo uma abordagem fiel à ideia de educação através da arte (BARBOSA, 2015, p. 48).

A organização de classes experimentais foi sancionada por uma lei federal²², o que permitiu o desenvolvimento de uma atitude voltada para a experimentação em arte e nas escolas comuns, com currículos descentralizados e com influência das concepções sobre educação de Paulo Freire. As tendências culturais deste período estão vivas até hoje na arte-educação, influenciando as práticas pedagógicas.

A educação deu, assim, um passo em direção à emancipação, reflexo também da abertura política, social e econômica da sociedade. Foi uma resposta às alternativas na estrutura da vida econômica e à modernização das instituições. O presidente da República Juscelino Kubitschek (1957/1960) deu continuidade à política de desenvolvimento iniciada por Getúlio Vargas em 1950. Kubitschek criou uma política voltada à internalização econômica, e à industrialização; com isso, o país deixou para trás sua vocação agrícola, com o apoio da maioria dos grupos políticos. O Brasil teve, neste momento, um período de abertura política e estabeleceu-se um clima de euforia. Porém as desigualdades e distorções sociais ocasionaram uma ampla campanha voltada para as reformas de base. Foi um período de intensa política com mobilização estudantil, união de trabalhadores e ligas camponesas.

²¹ A Pedagogia Libertadora de Paulo Freire objetiva a transformação da prática social das classes populares. Seu principal intento é conduzir o povo para uma consciência mais clara dos fatos vividos e para que isso ocorra, trabalhem com a alfabetização de adultos. Na pedagogia de Paulo Freire, alunos e professores dialogam em condições de igualdade, desafiados por situações problemas que devem compreender e solucionar (FUSARI, 2002, p. 44).

²² Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, promulgada em 20 de dezembro de 1961.



Para Barbosa (2015, p. 47), a cultura brasileira atingiu então sua autoidentificação. Afloraram os movimentos de valorização da cultura popular: na literatura, o movimento concretista e novos parâmetros para o romance brasileiro a partir de *Grandes Sertões: Veredas* de Guimarães Rosa; o Cinema Novo mostra criticamente a realidade nacional; a Bossa Nova faz uma reorientação da música popular; há um movimento da não-elitização do teatro; e a arquitetura revisita o Barroco através do modernismo de Lúcio Costa e Oscar Niemeyer na construção de Brasília.

Em 1961, foi decretada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que permitiu a flexibilidade necessária à continuação da experimentação que emergia desde 1958, junto com os ideais e princípios difundidos pela Universidade de Brasília, tais como a conscientização social, que tornaram irreversíveis as conquistas do sistema nacional brasileiro. A ação e elaboração teórica de Paulo Freire foram o instrumento educacional mais poderoso para a intervenção crítica na realidade.

A abordagem antropológica de Freire, consolidada no seu método de libertação através da conscientização, constitui uma conquista objetiva em direção à independência da educação. É o único modelo educacional que pode ser considerado realmente brasileiro (BARBOSA, 2015, p. 50).

O movimento de emancipação educacional sofreu uma ruptura com o golpe civil-militar de 1964. O governo militar assumiu o poder e afastou ideologicamente todos os projetos e tentativas de abertura educacional. Depois de 1964, foi instalado um ensino tecnocrático, voltado para a quantificação como um sistema de controle. Mais que educar, o Estado passou ser o construtor, administrador e fiscalizador de escolas.

Os conteúdos escolares e os métodos de ensino foram submetidos aos objetivos comportamentais previstos em toda a organização do processo de ensino e aprendizagem tecnicista.

Na escola, a tendência tecnicista, os elementos curriculares essenciais – objetivos, conteúdos, estratégias, técnicas, avaliação – apresentam-se interligados. No entanto, o que está em destaque é a própria organização racional, mecânica, desses documentos curriculares que são explicitados em documentos, tais como os planos de curso e aulas. Tudo isso visando estabelecer mudanças no comportamento dos alunos que, ao saírem do curso, devem corresponder aos objetivos preestabelecidos pelo professor, em sintonia com a sociedade industrial (FUSARI, 2002, p. 41).

2.6 REFORMA EDUCACIONAL PROMOVIDA PELA LEI Nº 5.692/71

A reforma educacional de 1971 determinou a inclusão da Arte no currículo escolar por meio da Lei nº 5.692/71²³.

A Arte deveria ser obrigatória no currículo da educação de primeiro grau (7 a 14 anos) e no currículo de alguns programas do segundo grau, porém não tendo o caráter de disciplina, mas sim de atividade educativa. Embora esta decisão tenha sido considerada um avanço, e amplamente festejada pelos educadores de Arte, o fato merece algumas considerações.

Com relação à Educação Artística que foi incluída no currículo escolar pela Lei nº 5.692/71, houve uma tentativa de melhoria do ensino de Arte na educação escolar, ao incorporar atividades artísticas com ênfase no processo expressivo e criativo dos alunos. Com essas características, passou a compor um currículo que propunha valorização da tecnicidade e profissionalização em detrimento da cultura humanística e científica predominantemente nos anos anteriores. Paradoxalmente, a Educação Artística apresentava, na sua concepção, uma fundamentação de humanidade dentro de uma lei que resultou mais tecnicista (FUSARI, 2002, p. 20).

A Educação Artística era tratada de modo indefinido pela lei, e a multiplicação não planejada do ensino de Arte fez com que houvesse uma diluição das experiências anteriores em arte-educação. A institucionalização do ensino de arte por parte do governo fez com que não houvesse uma quantidade suficiente de professores habilitados para a demanda de docentes em Artes. Foram criados apressadamente cursos de Licenciatura Curta em Educação Artística²⁴ com o fim de preparar professores polivalentes, que deveriam ensinar obrigatoriamente ao mesmo tempo Artes Visuais, Música e Teatro. Em verdade esta modalidade polivalente era uma versão incorreta do princípio da interdisciplinariedade que contribuiu significativamente para o empobrecimento e a pasteurização do ensino de Arte.

Esses cursos de graduação chamados de Licenciatura Curta em Educação Artística estão produzindo professores inócuos, uma vez que os administradores pretendem formar em dois anos um professor que por lei ensinará, obrigatoriamente e ao mesmo tempo, artes visuais, música, teatro a alunos da primeira à oitava série e até mesmo alunos do segundo grau (BARBOSA, 2015, p. 51).

Havia também a opção pelo diploma de licenciatura plena – curso de no mínimo quatro anos de duração que se destina a formar docentes para o segundo grau. No entanto, não existia curso de pós-graduação em Educação Artística com orientação voltada para pesquisa. Os currículos das universidades eram restringidos aos currículos mínimos, que tinham seu controle e supervisão nas mãos do governo, o qual também fiscalizava os programas de todas as universidades e elaborava os guias curriculares que funcionavam como programas a serem

²³ Lei nº 5.692/71- Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 11 de agosto de 1971.

²⁴ Curso de licenciatura com duração de dois anos.



seguidos e não como guias a serem consultados. Os docentes eram qualificados e nomeados com base no número de certificados ou diplomas apresentados. A avaliação dos profissionais era feita pelos diretores segundo critérios subjetivos. Fragilizados, os docentes de Arte se apoiaram no uso de livros didáticos, incentivados pela indústria cultural do livro no final da década de 1970. O aspecto econômico falava mais alto, impedindo que a formação do docente de Arte ultrapasse a fronteira da standardização. O ensino compulsório das Artes nas escolas brasileiras fez destas um instrumento ideológico.

A arte serve à instituição escolar para mostrar abertura e ausência de preconceito contra as ciências humanas e contra a criação. Porém, através da quantificação sem qualificação, foram eliminados os possíveis efeitos que a arte poderia exercer no despertar no raciocínio crítico e independente. A má qualidade do ensino compulsório da arte vem mantendo-a como disciplina periférica no currículo. A arte é uma espécie de decoração ideológica das escolas (BARBOSA, 2015, p. 55).

Em contrapartida, as interpretações equivocadas ou o simples despreparo dos professores contribuíram para uma banalização da livre expressão. Dentre os problemas apresentados após a Lei nº 5.692/71 encontram-se aqueles referentes aos conhecimentos básicos de Arte e dos métodos para aprendê-la durante as aulas, em uma prática diluída, pouco ou nada fundamentada e alternando ou misturando os conteúdos de tendência tradicional e novistas, de modo que as aulas se tornem polarizadas e superficiais, ora enfatizando um saber construir artístico, ora o expressar-se.

Recomeçaram então os debates entre defensores da livre expressão e a corrente que acreditava na influência da cultura no processo criativo e na criança como fruidora em potencial do patrimônio artístico da humanidade. Surgiu a ideia de que arte é conhecimento e que esse conhecimento é de extrema importância para a produção e a fruição artística, assim como a ideia de que os aprendizes necessitam de informações e bases racionais.

O direcionamento racional buscava um equilíbrio entre as questões de livre expressão e do conhecimento, associando o fazer artístico aos princípios do *design*, às informações científicas sobre visualidade e a reflexão em arte e à ajuda da tecnologia, incluindo a gramática visual, a análise dos elementos formais e compositivos de imagens produzidas por artistas, do cotidiano ou ainda veiculadas nos meios de comunicação.

Na década de 1960, nos Estados Unidos, docentes da New Castle University lançaram as bases teórico-práticas da Discipline Based Art Education (DBAE), isto é, Arte-educação como uma disciplina que procurava associar o fazer artístico aos conhecimentos históricos e estéticos.



A pesquisa partiu do pressuposto de que, para um ensino de arte eficiente e de qualidade, seria necessária a interação de quatro áreas distintas: a produção artística, a história da arte, a estética e a crítica. [...] Essa interação teria a intenção maior de introduzir, nas aulas de arte, seus conteúdos específicos, desvinculando as atividades artísticas de qualquer função instrumental. Com o objetivo de ampliar o âmbito e a qualidade da experiência estética, propunha uma reavaliação das ações educacionais em arte, no sentido de uma reorientação da conduta para que se tratasse mais especificamente da aprendizagem em arte do que do desenvolvimento pessoal de qualidades não necessárias ao assunto (OSINSKI, 2002, p. 106-7).

Durante a década de 1980, foram criados institutos de capacitação para os professores, o que possibilitou o intercâmbio de ideias e metodologias do ensino de Arte em nosso país. No entanto, a ausência de uma política de formação e aperfeiçoamento de recursos humanos sempre foi a fragilidade do ensino da Arte como instrumento de transformação humana.

2.7 A SISTEMATIZAÇÃO DE UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE ARTE E LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO Nº 9.394/96

Ainda na década de 1980, debates sobre a desmistificação do ensino de Arte e a atuação do professor se encontravam bastantes avançados. Além disso, as discussões sobre a importância da Arte na educação, sua obrigatoriedade, historicidade e metodologia ganharam importância de pesquisa nos cursos de pós-graduação em Educação.

Agora a situação se nos apresenta mais complexa. Sabe-se que os processos intelectuais e emocionais não se mobilizam automaticamente pelo ato de projeção de formas. É necessário ensinar a ver, a analisar, a especular, a investigar. Todos os professores de Arte sabem da necessidade de estudar e conhecer a teoria da percepção, a criatividade, a antropologia, a sociologia e a estética [...] novos objetivos vão sendo elaborados sucessivamente para a arte na educação, mas nenhuma mudança de métodos é operada (BARBOSA, 1985, p. 47).

Os debates da Arte-educação geraram um movimento em torno da diversidade cultural pela multiculturalidade, fato que implicou na criação das Associações de arte-educadores em todo país.

Enquanto nas décadas anteriores valorizavam-se a livre expressão e a pouca interferência e os estímulos com imagens por parte dos docentes, a década de 1990 se iniciou com uma nova reformulação conceitual para o ensino de Arte primeiramente denominada Metodologia Triangular. No entanto, pela má interpretação do termo metodologia, atualmente é denominada Abordagem Triangular, evitando, deste modo, um tom particularizante, prescritivo e pedagogizante.

Esta concepção de ensino foi sistematizada por Ana Mae Barbosa enquanto era diretora do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo. Trata-se de uma abordagem



alicerçada no campo perceptivo e semiótico, fundamentada em investigações e tendências internacionais e nas pesquisas do DBAE, em que se articulam as quatro etapas educativas: criação, história da arte, educação estética e crítica de arte, partindo da tríade do fazer artístico, da história da arte e da leitura da imagem crítica e estética. A noção de “leitura” como “leitura da palavra e do mundo”, própria do conceito de Paulo Freire, propõe o desenvolvimento de um olhar ativo²⁵ sobre o mundo e as imagens que o constituem.

Em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96. No seu artigo 26, parágrafo 2º, passou a tratar o ensino de Arte como componente curricular obrigatório na Educação Básica²⁶, com conteúdo específicos ligados à cultura artística. Este fato significa que a Arte na escola deixou de ser atividade educativa e passa a ter o caráter de área de conhecimento, componente curricular obrigatória na Educação Básica. A denominação Educação Artística foi substituída pelo termo Ensino de Arte. Também passaram a determinar a formação por linguagens artísticas, de modo que se estabeleceram relações específicas de cada uma, para que depois de escolhida a modalidade formem-se diálogos com outras linguagens artísticas e com outras áreas do conhecimento. Cessou, assim, a polivalência do professor.

Foi implementada então a possibilidade de se trabalhar em uma perspectiva cultural da Arte, implicando, entre outras coisas, na produção social da Arte como conteúdo para o seu ensino, de modo a perceber e ver a arte e a cultura do mundo como expressão dos sentimentos e pensamentos da humanidade por meio da interação cultural, nos reconhecendo como participantes desta humanidade.

No Brasil, o movimento foi inverso. Ao sairmos de uma ditadura de vinte anos, o processo de redemocratização, nos anos de 1980, trouxe em seu bojo a preocupação plural com a multiculturalidade. Durante a ditadura, os únicos suspiros democráticos no ensino da Arte foram os festivais, especialmente o de Ouro Preto, nos quais professores, alunos artesãos locais e o povo em geral podiam intercambiar. Por meio dos festivais, os universitários de Arte tinham contato como povo e com as suas culturas. Quando os resultados daqueles intercâmbios puderam chegar mais abertamente às universidades, manifestou-se a necessidade de respeito a produção de todas as classes sociais. Foi o multiculturalismo com base na diferença de classes sociais que primeiro eclodiu no Brasil. O revigoramento das ideias de Paulo Freire, que voltou ao Brasil em 1980 com uma recepção popular nunca visto para um educador, assim como o início do pós-modernismo em Arte-educação, no festival de inverno de Campos do Jordão em 1993, consolidaram o valor do reconhecimento das diferenças que, depois, orientaram a política multicultural do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo de 1987 a 1993, bastante ampla,

²⁵ Olhar ativo é definido por Alfredo Bosi como “aquele que pode medir, definir, caracterizar, interpretar, em suma pensar”. (NOVAES, 1988).

²⁶ Compreende o ensino da Educação Infantil até o Ensino Médio, dos 3 aos 17 anos.



incluindo a cultura visual do povo, como os lateiros, os carnavalescos, os pintores de placa de bar, etc. (BARBOSA, 2005, p.15).

Esta nova perspectiva para o ensino da Arte, a Abordagem Triangular, foi chancelada pelas orientações metodológicas contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte. Outro aspecto positivo no campo do ensino da Arte na década de 1990 foi a difusão de cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, o que gerou pesquisas, publicações de livros e artigos e participações em congressos. Tais fatos estimularam novas investigações, ampliando novas perspectivas neste campo, com a melhoria da formação docente e, conseqüentemente, do próprio ensino da Arte.

2.8 BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) do Ensino Fundamental foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 2017 e promulgada pelo Ministério da Educação em 14 de outubro de 2018 e encontra-se vigente. É um documento de caráter normativo, cuja função é orientar currículos e propostas pedagógicas da Educação Básica em todo o território nacional, substituindo os Parâmetros Curriculares Nacionais, já que estes possuíam um caráter apenas referencial.

A BNCC propõe uma educação fundamentada na educação integral nas dimensões social, física, cultural, intelectual e emocional do estudante, objetivando sua formação e desenvolvimento por meio de habilidades e competências. Para o componente curricular Arte, a BNCC propõe que as habilidades e competências sejam desenvolvidas pelas linguagens artísticas nas dimensões do conhecimento: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão, se relacionando com a Abordagem Triangular e ampliando a tríade do produzir-contextualizar-fazer no ensino da Arte na escola.

A Abordagem Triangular fundamenta a apreciação estética relacionada à leitura de imagem. Assim, com a valorização das outras dimensões do conhecimento além da produção, o multiculturalismo e o trabalho interdisciplinar, os especialistas no ensino da arte têm a expectativa do professor propositor de vivências estéticas e reflexivas, mediador das linguagens artísticas.

3. MARCO TEÓRICO

“O que em mim sente está pensando”
(Fernando Pessoa)

O presente capítulo tem como objetivo o desenvolvimento dos conceitos teóricos, que tiveram papel fundamental na sistematização da Abordagem Triangular. Buscamos elucidar sua importância não somente para o ensino das Artes, como também para o desenvolvimento do ser integral, em que o desenvolvimento do conhecimento perpassa pelas questões perceptivas.

3.1 CONTRIBUIÇÕES DE JOHN DEWEY

John Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano, alinha-se à corrente filosófica denominada pragmatismo, em que as ideias só têm importância desde que sirvam de instrumento para a resolução de problemas reais. Segundo ele, os alunos aprendem melhor realizando tarefas associadas aos conteúdos ensinados, por isso as crianças passaram a ser estimuladas a experimentar e pensar por si mesmas.

Nesse contexto, a democracia ganhou peso, por ser a ordem política que permite o maior desenvolvimento dos indivíduos, no papel de decidir em conjunto o destino do grupo a que pertencem. Dewey defendia a democracia não só no campo institucional mas também no interior das escolas. Criou uma escola-laboratório ligada à universidade onde lecionava para testar métodos pedagógicos. Ele insistia na necessidade de estreitar a relação entre teoria e prática, pois acreditava que as hipóteses teóricas só têm sentido no dia a dia, e que o conhecimento é construído a partir de consensos, que por sua vez resultam de discussões coletivas. Ensinou argumentando que o aprendizado se dá justamente quando os alunos são colocados diante de problemas reais dando-lhes cada vez mais sentido e respondendo aos desafios da sociedade. Educar, portanto, mais do que reproduzir conhecimentos, é incentivar o desejo de desenvolvimento contínuo, preparar pessoas para transformar algo. A experiência educativa é reflexiva, resultando em novos conhecimentos, em que reflexão e ação devem estar ligadas, são parte de um todo indivisível.

Segundo Ana Mae Barbosa (2015), todos os escritos que comentam sobre a educação brasileira nas décadas de 1920 e 1930 constataam a influência de John Dewey, especialmente quando relacionado à obra de Anísio Teixeira, que estudou com Dewey na Universidade de Colúmbia em 1928.



Ainda segundo Barbosa (2015, p.81), podemos distinguir três fases no desenvolvimento das ideias de Dewey sobre arte-educação e/ou arte. A primeira compreende uma abordagem naturalista, em *The School and Society* (1900); a segunda compreende uma abordagem integrativa, em *Democracy and Education* (1916); por fim, há os escritos sobre arte-educação e/ou arte na concepção orgânica em *Art as Experience* (1934). Este último livro foi traduzido para o português apenas em 2010, portanto permaneceu completamente ignorado pelos arte-educadores brasileiros, que não tinham acesso ao pensamento filosófico de Dewey quanto à abordagem sobre estética (BARBOSA, 2015, p. 95)

O livro “Arte como experiência” é de fundamental importância para a sistematização da pesquisa de Ana Mae Barbosa. Dewey oferece uma importante contribuição para redirecionar as discussões acerca do ensino da arte, em especial no campo da estética.

3.1.1 ARTE COMO EXPERIÊNCIA

Dewey (2010, p. 62) afirma que devemos analisar os objetos artísticos inseridos no seu contexto de origem e funcionamento em função do significado geral com que lida a experiência estética. Para compreender o estético em suas formas supremas e aprovadas, é preciso começar por ele em sua forma bruta; nos acontecimentos e cenas que prendem o olhar e o ouvido atentos do homem, despertando seu interesse e lhe proporcionando prazer ao olhar e ouvir. Deste modo, a potência estética da obra de arte não está nos materiais, nos valores dados pelo reconhecimento e consagração de obras de arte, mas no deleite para a percepção, dadas pelas experiências cotidianas. É a atividade prazerosa dada pelo percurso em si, proporcionada pelo produto artístico e sua interrelação no cotidiano. Para o autor, a vida se dá não apenas em um meio ambiente, mas por sua causa e pela interação com ele.

Assim sendo, para Dewey, não existe diferença entre o pensamento estético e o intelectual. O pensador tem seu momento estético quando suas ideias deixam de ser meras ideias e se transformam nos significados coletivos dos objetos. Inversamente, o artista elabora seus problemas e pensa enquanto trabalha. A experiência é uma questão de interação do organismo com o meio, um meio que é tanto humano quanto físico, que inclui o material da tradição e das instituições, bem como das circunvizinhanças locais.

O organismo traz em si, por sua própria estrutura inata e a adquirida, forças que desempenham um papel nessa interação de onde provém seus pensamentos e crenças. O eu tanto age como é submetido ao que vem de fora, mas depende do modo como reage e responde



à ligação intrínseca do eu com o mundo. Por meio desta reciprocidade, o sofrer e o fazer podem ser afetados pela introdução do fator psicológico. Da mesma forma, a contribuição humana para a arte é, também, afetada pelo trabalho intensificado da natureza no homem. Para Dewey (2010, p. 83), a experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o mundo; seu auge significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e dos acontecimentos. Em vez de significar a rendição aos caprichos e à desordem, proporciona nossa única demonstração de uma estabilidade que não equivale à estagnação, mas é rítmica e evolutiva. Por ser a realização de um organismo em suas lutas e conquistas em um mundo de coisas, a experiência é a arte em estado germinal. Mesmo em suas formas rudimentares, contém a promessa da percepção prazerosa que é a experiência estética.

Assim sendo, nossa experiência, quando efetivamente vivida, os sentidos são carregados de sentimento que provêm da compreensão profunda dos significados intrínsecos. É por meio dos órgãos dos sentidos que participamos diretamente das ocorrências do mundo ao nosso redor. Neste jogo a ação, o desejo e o intelecto participam através do senso, do juízo pelo qual os significados e valores são extraídos, preservados e colocados a serviço de outras questões. A experiência é o resultado da interação entre o organismo e o meio, e quando plenamente realizada se processa a transformação da interação em participação e comunicação.

O sentido abarca uma vasta gama de conteúdo: o sensorial, o sensacional, o sensível, o sensato e sentimental, junto com o sensual. Inclui quase tudo, desde o choque físico e emocional cru até o sentido em si – ou seja, o significado das coisas presentes na experiência imediata. Cada termo se refere a uma fase e aspectos reais da vida de uma criatura orgânica, tal como a vida ocorre através dos órgãos sensoriais. Mas o sentido, como um significado tão diretamente encarnado na experiência a ponto de ser o seu próprio significado esclarecido, é a única significação que expressa à função dos órgãos sensoriais quando levados a plena realização (DEWEY, 2010, p.88).

Ver, perceber, é mais que reconhecer. O presente tem que estar vinculado ao passado. Somente identificamos fatos articulados, portanto o passado se transpõe para o presente, expandindo e aprofundando seu conteúdo, processando a continuidade do tempo externo em ordem e organização vitais da experiência. Dewey ainda nos alerta (2010, p. 92), que toda intenção consciente brota de coisas antes organicamente executadas pela interação de energias naturais, mas é por meio da consciência, que se convertem as relações de causa e efeito encontradas na natureza em relações de meios e consequências. Melhor dizendo, a consequência em si é a origem dessa transformação, nas quais um estímulo orgânico torna-se portador de significados, e as respostas motoras se transformam em instrumentos de expressão e comunicação



Dewey define arte como experiência como uma forma de linguagem, situando-a no âmbito das práticas sociais. Assim, o autor contraria frontalmente a definição hegemonicamente aceita que atribui ao fazer artístico uma condição superior, um caráter perfectivo isolado das condições concretas de criação, uma prática que emana de instâncias metafísicas, realizada somente por quem possui um dom que o aproxima da esfera divina. Retomando o sentido atribuído pelos gregos antigos, Dewey considera que arte é *techné*, processo de fazer ou criar; implica ação intencional e manuseio, refinamento, combinação, montagem e demais processos aplicados a materiais e energias, até que tais elementos atinjam um novo estado e uma nova forma, proporcionando assim ao criador uma satisfação.

O crescimento evolutivo do indivíduo resulta da interação do organismo com o meio circundante da cultura. Do mesmo modo, a cultura é produto não de esforços empreendidos pelo homem no vazio, mas da interação prolongada e cumulativa com o meio.

No mundo em que vivemos, na superfície sensível das coisas é possível discriminar as qualidades e peculiaridades dos diferentes materiais decorrentes das tensões do sistema muscular, sendo incorporados pela visão. A experiência ocorre no processo de viver e, neste processo surgem também situações de resistência e conflitos do eu com o mundo implicado ao viver, resultando, assim, na modificação da experiência em emoções e ideias, emergindo a intenção consciente. As coisas experimentadas não são todas uniformes em um mesmo fluxo de dispersão ou concentração.

Para Dewey (2010, p. 93), a existência da arte tem função integradora, e é por meio da intervenção da consciência que regulamos a capacidade de seleção e reordenação. Deste modo, ampliamos e transformamos a capacidade intelectual da humanidade. Da mesma forma, a experiência enquanto unidade singular é marcada por qualidades individualizadora e autossuficiente integrada no fluxo geral da experiência. Proveniente de outras experiências, perpassa a experiência inteira se deslocando para uma conclusão, que é a consumação de um movimento de continuidade. Quando essas experiências são significativas, produzem uma mudança de pensamento.

Quando se chega a uma conclusão, ela é um movimento de antecipação e acumulação [...]. A conclusão não é uma coisa distinta e independente; é a consumação de um movimento. Portanto, uma experiência de pensar tem sua própria qualidade estética. Difere das experiências que são reconhecidas como estéticas, mas o faz somente em seu uso material. O material das belas-artes consiste em qualidades; o da experiência que tem uma conclusão intelectual consiste em sinais ou símbolos sem qualidade intrínseca própria, mas que representam coisas que em uma experiência, podem ser qualitativamente vivenciadas. [...] a experiência em si tem um caráter emocional satisfatório, porque possui integração interna e um desfecho atingido por meio de um movimento ordeiro e organizado [...] a experiência estética não pode ser nitidamente



distinguida da intelectual, uma vez que esta última precisa exibir uma chancela estética para ser completa (DEWEY, 2010, p.114).

Na visão de Dewey, nada cria raízes na mente quando não há equilíbrio entre o agir e o perceber. É necessária uma ação decisiva para que se estabeleça contato com as realidades da vida, de modo que as impressões possam relacionar-se com os fatos e seu valor seja testado e organizado. Aprender as relações entre o agir e o que o artista deseja produzir é pensar. O estético não é algo que se intromete na experiência de fora para dentro, pelo fluxo, mas é o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem à experiência completa.

A arte, em sua forma, une a mesma relação entre o agir e o sofrer, entre a energia de saída e de entrada, que faz que uma experiência seja uma experiência. Graças à eliminação de tudo que não contribui para a organização recíproca dos fatores da ação e da recepção uns nos outros, e em vista da escolha apenas dos aspectos e traços que contribuem para a sua interpenetração recíproca, o produto é uma obra de arte estética. O homem desbasta, entalha, canta, dança, gesticula, molda, desenha e pinta. O fazer ou criar é artístico quando o resultado percebido é de tal natureza que suas qualidades, tal como percebidas, controlam a questão da produção. O ato de produzir, quando norteado pela intenção de criar algo que seja desfrutado na experiência imediata da percepção tem qualidades que faltam à atividade espontânea e não controlada. O artista incorpora em si a atitude do espectador (DEWEY, 2010, p.128).

Portanto, o verdadeiro trabalho do artista é construir uma experiência que seja coerente na percepção, e que ao mesmo tempo se mova com mudanças constantes em seu desenvolvimento. A experiência integral existe em uma organização dinâmica, em que o material é ingerido e digerido pela interação com os resultados das experiências anteriores. O que distingue a experiência como estética é a transformação dos conflitos e tensões em um desfecho inclusivo e gratificante.

Toda a experiência começa com um movimento do organismo para fora. O estágio inicial de qualquer experiência completa, a impulsão se depara com coisas que se desviam e se opõem a ela. Na tentativa de transformar esses obstáculos em agentes favorecedores, ganhamos consciência, os instintos convertem-se em empenhos planejados, dando sentido às atitudes do eu. Quando superada gera uma alegria exultante. É a transformação da energia quantitativa e qualitativa da ação refletida, mediante a assimilação dos sentidos vindos das diversas experiências passadas. Através da integração entre o novo e o velho é que se processa a recriação em que a impulsão atual ganha forma e solidez, vida e alma novas para enfrentar novas situações.

É essa mudança dupla que converte uma atividade em ato de expressão. Coisas do ambiente que, de outro modo, seriam meros canais facilitadores, ou obstruções cegas, tornam-se meios veículos. Ao mesmo tempo, coisas retidas da experiência passada, que tendiam a ficar batidas por causa da rotina ou inertes por falta de uso, transformam-se em coeficientes de novas aventuras e se revestem em um novo significado (DEWEY, 2010, p.147).



A descarga afetiva é uma das condições necessária da expressão. Porém, não basta descarregar, se livrar, faz-se necessário ficar em turbulência, é necessário levá-lo adiante em seu desenvolvimento, elaborá-lo até sua conclusão para que ocorra o processo de transformação e se torne expressão. O ato expressivo não é algo que se sobreponha a uma inspiração já completa, mas o transporte de uma inspiração até a sua conclusão por meio do material objetivo da percepção e da imagística, que é a causa da emoção. A obra tem na emoção seu conteúdo significativo, de modo que o ato só é expressivo quando há nele um uníssono, a união íntima dos aspectos da existência atual com os valores da experiência anterior que incorporou a personalidade.

A maturação subconsciente precede a produção criativa em todas as áreas do esforço humano. O esforço direto da inteligência e vontade, por si só, mas nunca dá origem a nada que não seja mecânico; [...] Trabalham juntos, e, por fim nasce alguma coisa, a despeito da personalidade consciente, e com certeza não por causa da vontade deliberada (DEWEY, 2010, p.166).

À medida que o pensar é afetado pelas emoções e sentidos, cujas substâncias consistem em significados ou ideias valorizados, há o amadurecimento do subconsciente. Há uma ordenação do material interno e externo: a atividade desenvolve a imaginação, enquanto a imaginação é concebida em termos de materiais concretos. Entre a concepção e o parto, há um longo período de gestação. Durante este período o material interno da emoção e da ideia é tão transformado por atos e por ser afetado pelo material objetivo quanto este sofre modificações ao se tornar um veículo de expressão. É precisamente essa transformação que modifica o caráter da emoção original, alterando suas qualidades para um caráter estético. Na definição formal, a emoção é estética quando adere um objeto formado por um ato expressivo, no sentido no qual o ato expressivo foi definido (DEWEY, 2010, p. 170).

A emoção estética é a emoção inata, transformada por meio do material objetivo em que ela confia seu desenvolvimento e consumação. Então, a arte é a natureza transformada pela entrada de novos relacionamentos em que ela evoca uma nova resposta emocional, pois toda criação envolve sensibilidade e paixão, de modo que sempre que o homem participa de experiências estéticas, lapida sua imaginação e seu poder criativo. Este é o cerne da contribuição oferecida pelas reflexões estéticas de Dewey à educação: as linguagens das artes precisam ser aprendidas, necessitando ser desafiadas, e o desafio recebe o nome de problema, situação ou objeto, ainda obscuro, que requer solução, esclarecimento.

A expressão tanto é o ato quanto o seu resultado, o produto expressivo, e por assim ser, comunica algo. A comunicação é o resultado do trabalho do artista quando atua na experiência de terceiros, isto é, os significados e valores extraídos de experiências prévias que se fundem



com as qualidades diretamente apresentadas. As obras de arte são os únicos meios de comunicação completas e desobstruídas entre os homens e a experiência de outros diferentes de quem a criou.

O produto artístico, quando tomado com expressão do eu, como algo completo e autônomo, revelando a si mesmo, através do material, de modo singular, constitui um novo objeto. Sua qualidade é *sui generis* porque a maneira como o material comum é apresentado transforma o produto artístico em uma substância nova e vital, tanto para o produtor quanto para quem a percebe. A obra de arte é recriada a cada vez que é esteticamente experimentada. Sua matéria é transmutada em forma, que, por sua vez, é o componente racional e inteligível dos objetos e eventos do mundo. É, através, das formas que as coisas se tornam cognoscíveis. Deste modo (DEWEY, 2010, p. 233), as obras de arte, assim como as palavras, são literalmente prenes de significados. Originando-se em experiências passadas, os significados são os meios pelos quais se efetua a organização específica que distingue determinado quadro. Não são acrescentados por associação, mas constituem igualmente a alma cujas cores são o corpo, ou o corpo cujas cores são a alma, conforme nos suceda interessar-nos pelo quadro.

A forma é definida pelos modos de interação e completude como se expressam e como suas qualidades são percebidas. A arte é uma qualidade que marca a obra promovendo a construção de uma experiência única.

Não pode haver experiência estética separada do objeto. A forma, o ritmo o equilíbrio e a organização são relações que o pensamento apreende como ideias e estão presentes como qualidades na percepção e são inerentes à própria substância da arte. Existem propriedades comuns à matéria das artes porque existem condições gerais sem as quais a experiência não é possível. A condição fundamental é a relação vivenciada entre o fazer e o sofrer, à medida que o organismo e o meio se interagem. A inteligibilidade de uma obra de arte depende da presença do significado que torna a individualidade das partes e sua relação no todo diretamente presente para o olho e os ouvidos treinados na percepção.

A qualidade singular de uma qualidade encontra-se na experiência em si, existe nela, de modo que não necessita de reprodução em linguagem verbal. Todo veículo tem poder próprio, de modo ativo ou passivo, expressivo ou receptivo, e base para distinguir os diferentes traços das artes, o modo que extraem a energia característica do material usado como meio. Os obtêm não pela intenção consciente, mas pela própria operação de criar, por meio de novos objetos, novas modalidades de experiências.



Toda arte comunica algo por ser expressiva, nos permite compartilhar a forma vivida e aprofunda significados para os quais éramos surdos. Comunicar é um processo de criar uma participação, de tornar comum o que era isolado e singular. Ao ser comunicada, a transmissão do sentido dá corpo e definição à experiência, tanto a quem anuncia quanto aos que a escutam. Essa é a maior riqueza da humanidade: partilhar significados e bens efetuados pela comunicação.

A expressão ultrapassa barreiras que separam os seres humanos. É a mais universal das formas de linguagem e a mais livre das formas de comunicação. Pode gerar sentido de comunhão entre as pessoas e assumir um caráter religioso, desde os tempos do homem arcaico até hoje. Celebra todas as cenas da vida, assim como conscientiza os homens de sua união de uns com os outros na origem e no destino.

A experiência estética é imaginativa e se dá quando vários materiais de qualidade sensorial, emoção e significado se juntam em uma união que marca o nascimento do mundo. É o ajuste entre o velho e o novo por meio da experiência vivenciada ampliando por significados e valores extraídos da imaginação que amplia a experiência imediata, em que se executam objetos que ultrapassam a sua existência.

A experiência estética é a experiência pura, livre dos fatores que subordinam a experiência, algo que vai além dela e se move no veículo da mente imaginativa da arte como experiência. Todos os elementos do nosso ser se fundem na totalidade imediata da experiência que não se apresenta como elemento distinto. Há uma união entre todos os elementos em termos sensoriais, da emoção, da razão ou da atividade própria da imaginação.

O produto artístico só resulta quando as ideias se encarnam em um objeto, de modo a se fundirem com a matéria do objeto, impregnadas com as qualidades do objeto e as emoções que ele desperta. A ideia e a ação se fundem por completo.

A arte como experiência, a realidade e a possibilidade ou idealidade, o novo e o velho, o material e o objetivo e a resposta pessoal, o individual e o universal, a superfície e o fundo, o sensível e o significado, tudo se integra em uma experiência em que todos se transfiguram em relação à significação que lhes é própria na reflexão. A arte, assim como a filosofia, move-se no veículo da mente imaginativa. O conteúdo é carregado de significados provenientes de sua interação com o meio. A impressão do artista consiste em material objetivo, representado por meio de uma visão imaginativa.



A matéria da crítica estética é a percepção dos objetos estéticos, que são determinados pela qualidade da percepção direta, das impressões, os efeitos qualitativos totais que as coisas e acontecimentos causam em nós, suas interações com o mundo externo, e também é comum a outras pessoas. É o indivíduo que tem uma experiência ampliada e intensificada que deve fazer sua avaliação por si mesmo. A função moral própria da arte é eliminar o preconceito, retirar os atalhos que impedem os olhos de ver, rasgar os véus decorrentes do hábito e do costume, aprimorar a capacidade de perceber.

O valor da experiência não está apenas nos ideais que revela, mas em seu poder de revelar muitos ideais, um poder mais germinante e significativo do qualquer ideal revelado, uma vez que inclui os ideais em seu avanço, esfacela os e os reconstrói. Só captamos a plena significação de uma obra de arte ao passarmos, em nossos próprios processos vitais, pelos processos por que passou o artista na produção de seu trabalho. A experiência estética é um registro e celebração da vida de uma determinada civilização para seu desenvolvimento.

3.2 CONTRIBUIÇÕES DA SEMIÓTICA

Segundo Lúcia Santaella (1987), o nosso estar no mundo é mediado por uma rede intrincada e plural de linguagens, em que nos comunicamos por meio da leitura ou de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos. Somos também leitores e produtores de linhas, traços, cores. Nos comunicamos e nos orientamos por meio de imagens gráficas sinais, setas, números, luzes, sons, gestos, músicas, expressões, cheiro, tato, olhares, do sentir e do apalpar. Somos constituídos com seres simbólicos, fazemos uso das diversas linguagens como sistemas sociais e históricos para representação do mundo.

A semiótica é a ciência do signo, ciência geral de toda e qualquer linguagem. Tem como objetivo a investigação de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido na vida social, explorando o estudo de signos e símbolos como parte significativa das comunicações, de modo que todo fenômeno cultural possa ser estudado como uma comunicação.

No estudo geral dos signos, Charles Sanders Peirce (1839-1914), filósofo norte-americano, pragmático devido à base fenomenológica de suas teorias, seria o pioneiro da filosofia científica da linguagem conhecida como semiótica.

Peirce desenvolveu a teoria semiótica para discutir como ocorre o conhecimento enquanto processos cognitivos. Para ele, o pensamento é uma semiose, ou seja, uma projeção



contínua de um signo em outro signo. O autor delimitou seu conceito de signo como tudo aquilo que representa algo para alguém em dadas circunstâncias e organizou sua filosofia em categorias universais: fenomenologia; ciências normativas; estética, ética e semiologia ou lógica; metafísica ou ciência da realidade. As categorias se apresentam como coisas vivas e vividas. Deste modo, o mundo aparece e se traduz com a linguagem, que para Peirce é como um lago sem fundo no qual as ideias estão localizadas em diferentes profundidades e em permanente mobilidade. O conceito de consciência é amplo e dinâmico em estados mutáveis. Sofremos a todo momento influências e interferências fora do nosso controle. As interferências podem ser internas, vindas das profundezas do nosso ser, ou externas, das forças objetivas que atuam sobre nós. Essas forças vão desde o nível da percepção até o das relações interpessoais, intersubjetivas, e ainda as forças formais de classes sociais, que variam de acordo com as determinações históricas da sociedade (SANTAELLA, 1987, p. 55).

Para Peirce, as categorias são os modos como os fenômenos aparecem à consciência, onde interagem as formas de pensamento, podendo gerar modalidades de apreender qualquer fenômeno. Então, as categorias dizem respeito às modalidades peculiares com que os pensamentos são enformados e entretecidos. Deste modo, a consciência são camadas impenetráveis e simultâneas, qualitativamente distintas.

Sendo o pensamento uma semiose, ou seja, a projeção contínua de um signo em outro signo, o homem significa tudo que o cerca numa concepção triádica (*primeiridade, secundidade e terceiridade*), e é nestes pilares que toda a sua teoria se baseia.

Peirce descreveu suas três categorias universais de toda a experiência e pensamento considerando aquilo que se força sobre nós, impondo-se ao nosso reconhecimento. Concluiu, então, que tudo o que aparece à consciência, assim o faz numa gradação de três propriedades. Essas propriedades correspondem aos três elementos formais de toda e qualquer experiência. Essas categorias foram denominadas qualidade, relação e representação. Algum tempo depois, os termos receberam denominação mais ampla para fins científicos, Peirce preferiu fixar-se na terminologia de Primeiridade, Secundidade e Terceiridade²⁷.

²⁷ *Primeiridade*: a qualidade da consciência imediata é uma impressão (qualidade de sentimento) *in totum*, invisível, não analisável, frágil. Tudo que está imediatamente presente na consciência de alguém é tudo aquilo que está na sua mente no instante presente. O sentimento como qualidade é, portanto, aquilo que dá sabor, tom, matiz à nossa consciência imediata, aquilo que se oculta ao nosso pensamento. A qualidade da consciência, na sua



Compreender, interpretar é traduzir um pensamento em outro pensamento em um movimento ininterrupto. Somente podemos pensar um pensamento em outro pensamento, é o que chamamos de consciência interpretativa. O signo está em uma relação a três termos de uma ação; de um lado representa o que está fora dele, e de outro lado, dirige-se para alguém que processará sua remessa para um outro signo ou pensamento onde o sentido se traduz. Isto é, o significado de um pensamento ou signo é um outro pensamento. Somos e estamos no mundo, mas o acesso sensível ao mundo é intermediado pela camada sgnica que ao mesmo tempo que nos possibilita compreender, transformar, programar o mundo, usurpa uma existência direta, imediata, palpável, corpo-a-corpo e sensual com o sensível.

Os estados integrais da mente (sentimento, vontade e conhecimento) não podem ser entendidos de forma estanque. Estamos a todo instante em estado de vigília reagindo ao mundo exterior. O pensamento interpretativo pode ser submetido a situações de conflito em que a abstração cognitiva encontra um ponto tangencial em que o corpo no mundo, instante indiscernível e intraduzível de maior proximidade física e viva da consciência com o fenômeno apreendido.

Para Peirce, a noção de signo não tem necessariamente de ser uma representação mental, mas pode ser uma ação, uma experiência ou uma qualidade de impressão, tendo como objetivo fornecer fundamentações lógicas para construções de linguagens.

Peirce define lógica como configuração de conceitos abstratos formais, como Semiótica da forma, e define o signo como uma coisa que representa uma outra coisa: o seu objeto;

imediatividade, é tão tenra que mal podemos tocá-la sem estragá-la. Nessa medida, o primeiro (primeiridade) é presente e imediato, ele é inicialmente, original, espontâneo e livre, ele precede toda síntese e toda diferenciação. Primeiridade é a compreensão superficial de um texto ou a descrição da imagem.

Secundidade: a arena da existência cotidiana, onde estamos continuamente esbarrando em fatos que nos são "externos", tropeçando em obstáculos, coisas reais, factivas que não cedem ao sabor de nossas fantasias. O simples fato de estarmos vivos, existindo, significa, a todo momento, que estamos reagindo em relação ao mundo. Existir é sentir a ação de fatos externos resistindo à nossa vontade. Existir é estar numa relação, tomar um lugar na infinita miríade das determinações do universo, resistir e reagir, ocupar um tempo e espaço particulares. Onde quer que haja um fenômeno, há uma qualidade, isto é, sua primeiridade. Mas a qualidade é apenas uma parte do fenômeno, visto que, para existir, a qualidade tem que estar encarnada numa matéria. O fato de existir (secundidade) está nessa corporificação material. Assim sendo, Secundidade é quando o sujeito lê com compreensão e profundidade de seu conteúdo.

Terceiridade: primeiridade é a categoria que dá à experiência sua qualidade "distintiva", seu frescor, originalidade irrepitível e liberdade. Secundidade é aquilo que dá à experiência seu caráter "factual", de luta e confronto. Finalmente, Terceiridade corresponde à camada de "inteligibilidade", ou pensamento em signos, através da qual representamos e interpretamos o mundo. A terceiridade vai além deste espectro de estrutura verbal da oração. Ou seja, o indivíduo conecta à frase a sua experiência de vida, fornece à oração, um contexto pessoal. Podemos dizer que terceiridade está ligada à nossa capacidade de previsão de futuras ocorrências da secundidade, já que não só conhecemos o acontecimento na medida de possibilidade natural, como já o vimos em ação, e como tal, já nos é intrínseco. Desta forma já podemos antecipar o que virá a acontecer.



representar, isto é, substituir uma coisa diferente dele para um intérprete. Assim sendo, o objeto será relacionado ao intérprete não diretamente, mas por meio da mediação do signo.

Peirce distingue dois tipos de objetos: o objeto em si mesmo na sua plenitude, que ele chama de objeto dinâmico, e o objeto imediato, que é o objeto tal qual ele é captado no processo semiótico. O objeto imediato faz parte do signo, não tem existência concreta, pois é fruto de uma representação mental que fazemos do objeto dinâmico quando alcançamos o conhecimento total sobre algo, denomina-se essa semiose plena de interpretante final.

Como nosso conhecimento é sempre parcial e provisório, vivemos sempre a ilusão de que as coisas são aquilo que pensamos dela a partir de nossas experiências pessoais e culturais ou dos conhecimentos já formulados pela ciência. O dinamismo lógico da semiótica permite-nos extrair uma lógica culturalista, que relaciona conhecimento e contexto, apontando-nos o caráter provisório de todas as verdades.

3.3 ARTE E PERCEPÇÃO VISUAL

Rudolf Arnheim (1904-2007) foi um psicólogo alemão que emigrou em 1940 para os Estados Unidos da América. Ensinou no Sarah Lawrence College e foi professor de Psicologia da Arte em Harvard. Segundo suas ideias, seria impossível pensar sem recorrer a imagens perceptivas, uma vez que o pensamento seria algo eminentemente visual, ligando-se assim à Psicologia da forma ou Psicologia da Gestalt. Arnheim foi um dos expoentes da ideia da arte para o desenvolvimento da cognição. Sua concepção baseia-se na equivalência entre percepção e cognição. Para ele, perceber é conhecer. Encontrou como colaborador dessa visão Nelson Goodman, com o Projeto Zero, que foi iniciado e financiado pessoalmente por ele e tornou-se a maior fonte de pesquisas sobre cognição em arte-educação.

Arnheim evidenciou que a arte depende de julgamento. No entanto, algumas regras devem ser conhecidas antes de ousar desafiá-las. Essas regras são, para Arnheim, a gramática visual subjacente a todas as operações envolvidas na cognição, como recepção, estocagem e processamento de informação, percepção sensorial, memória, pensamento, aprendizagem e outras.

A obra “Arte e percepção visual” (2005), em que expõe suas ideias, é fruto de uma série de estudos durante o período em que lecionou. Nela, o autor aborda a importância dos mecanismos perceptivos sensoriais, em especial a percepção visual, para o desenvolvimento da capacidade de apreensão verdadeiramente criadora da realidade.



Nossos olhos foram reduzidos a instrumentos para identificar e para medir; daí sofrermos de uma carência de ideias exprimíveis em imagens e de uma capacidade de descobrir significado no que vemos [...] a capacidade inata para entender através dos olhos está adormecida e deve e despertada (ARNHEIM, 2005, p.1).

Para Arnheim, toda a percepção é também pensamento, todo raciocínio é também intuição, toda observação é também invenção. O ato de olhar o mundo exige uma interação entre propriedades supridas pelo objeto e a natureza do sujeito que observa. A visão não é um registro mecânico de elementos, mas a apreensão de padrões estruturais significativos. Portanto, há mais coisas no campo da visão do que as que estimulam a retina. Deste modo, a observação leva à criação e à busca de informação. O ato de dar e de encontrar forma e significado ocorre por meio das qualidades das categorias visuais, a saber: equilíbrio, configuração, forma, espaço, luz, cor, movimento, dinâmica e expressão.

O autor descreve, ainda, como as categorias visuais operam na percepção e representação visual. O ser humano procura o equilíbrio em todas as fases de sua existência física e mental. É a meta final de qualquer desejo a ser realizado, de qualquer trabalho a ser completado, qualquer problema a ser solucionado. É por meio da interação de força energética da vida e a tendência ao equilíbrio que se pode seguir uma concepção mais completada, dinâmica, ativa da mente humana que se reflete em seus produtos.

Ver é mais que um sentido fisiológico. A visão é uma captação ativa de algumas características proeminentes nos objetos, determinando suas identidades e fazendo-os parecer um padrão integrado completo. Isto se dá em qualquer parte na qual nossa atenção se focaliza. As características estruturais globais são os dados primários da percepção, de modo que a abstração intelectual é uma experiência direta e mais elementar do que o registro de detalhes individual.

A percepção consiste na formação de conceitos perceptivos. Este processo ocorre dentro do setor visual do sistema nervoso. Ao mesmo tempo, o conceito sugere uma similaridade entre as atividades elementares dos sentidos e as mais elevadas do pensamento. Os mecanismos operam tanto em nível perceptivo quanto intelectual, de modo que termos como conceito, julgamento, lógica, abstração, conclusão e computação são necessários para descrever o trabalho dos sentidos.

O pensamento psicológico recente nos encoraja então a considerar a visão uma atividade criadora da mente humana. A percepção realiza ao nível sensorio o que no domínio do raciocínio se conhece como entendimento. O ato de ver de todo homem antecipa de um modo modesto a capacidade, tão admirada no artista, de produzir padrões que validamente interpretam a experiência por meio da forma organizada. O ver é compreender (ARNHEIM, 2005, p.39).



Outro aspecto a ser considerado é que toda experiência visual está inserida num contexto de espaço e tempo. As formas visuais se influenciam mutuamente, de modo que a aparência dos objetos sofre influência dos objetos vizinhos no espaço, recebendo também influência do que viu antes. O que a pessoa viu agora é resultado do que viu no passado, a relação entre passado e presente não é ingênua. Do mesmo modo, o sentido da visão apreende um padrão global que se processa no encontro entre o estímulo projetado nas retinas e o sistema nervoso, que processa essa projeção conduzindo a forma que aparece na consciência com estrutura simples. Sendo a simplicidade uma experiência subjetiva e julgamento de um observador que não sente nenhuma dificuldade de entender o que se lhe apresenta, isto quer dizer que qualquer padrão de estímulo tende a ser visto de tal modo que a estrutura resultante é tão simples quanto permitem as condições dadas (ARNHEIM, 2005, p. 55).

Não apenas a mente humana, mas também a natureza física deve obedecer à lei de simplicidade. A forma exterior das coisas é tão simples quanto as condições permitem, assim como a configuração simples, simétrica contribui para o equilíbrio físico. A útil correspondência entre o mundo em que vemos as coisas e seu real modo de ser acontece porque a visão, como um processo físico do cérebro, está sujeita à mesma lei básica de organização das coisas na natureza.

Forma é a configuração visível do conteúdo, enquanto configuração é o material visual que os olhos recebem e organizam, de modo que a mente humana possa captá-lo. Quando percebemos as configurações, consciente ou inconscientemente, nós as tomamos para representar algo, isto é, elas nos informam sobre a natureza das coisas a partir da sua aparência externa. O que vemos da configuração nos diz muito sobre sua natureza. A configuração é um conceito que se aplica a dois modos diferentes: vemos cada configuração como um tipo de configuração e o tipo de configuração é visto como forma inteira de objetos.

A forma ultrapassa a função prática das coisas encontrando em uma configuração qualidades visuais como rotundidade ou agudeza, força ou fragilidade, harmonia ou discordância. Portanto são lidas simbolicamente como imagens da condição humana [...] nos atinge mais direta e profundamente [...] toda configuração é semântica, isto é só tem valor para afirmar sobre tipos de assuntos quando vistas (ARNHEIM, 2005, p. 90).

Sendo assim, a identidade de um objeto visual depende não tanto de sua configuração, mas do esqueleto estrutural criado por ela. As pessoas de nossa civilização e século podem perceber uma maneira de representação específica como natural, mesmo que, adeptos de outra abordagem, não pareça natural em absoluto, e os adeptos daquelas outras abordagens tratem de



encontrar sua maneira preferida de representação aceitável e natural. Não é apenas uma questão de julgamento e gosto, mas de percepção (ARNHEIM, 2005, p.127).

A feitura da imagem não é apenas a projeção óptica do objeto representado, mas é um equivalente daquilo que se observa no objeto. A forma visual pode ser evocada pelo que se vê, mas não pode ser tirada diretamente dela. Captar a semelhança estrutural entre uma coisa e sua representação é uma enorme abstração. A forma determina não apenas as propriedades físicas do material, mas também o estilo de representação de uma cultura ou de um artista individual.

A imaginação visual surge em tenra idade, e a imaginação artística é a descoberta de uma nova forma para um conteúdo universal da experiência humana. As imagens primitivas não surgem nem da curiosidade isolada sobre a aparência do mundo, nem com resposta criativa em si: trata-se de um instrumento prático para ocupação da vida diária. O importante não é a existência material das coisas, mas os efeitos que exercem ou que sobre elas são exercidos. Uma obra de arte mostra a interação entre a ordem subjacente e a variedade irracional dos conflitos.

Podemos fazer um paralelo entre percepção e representação visual com o comportamento humano, em que os padrões visuais refletem os estágios do desenvolvimento mental. Todas as características fundamentais que operam na arte de maneiras refinadas, complicadas e modificadas na arte madura apresentam-se com clareza elementar na pintura de uma criança de qualquer época e lugar (ARNHEIM, 2005, p.153).

Os desenhos iniciais da criança não mostram a conformidade com a aparência real nem as projeções espaciais. A teoria intelectualista explica os desenhos infantis através de como as crianças não representam o que se supõe que elas vejam, mas se limitam a representar as características gerais dos objetos, exemplo, as pernas retas, a cabeça arredondada ou o corpo simétrico (ARNHEIM, 2005, p.155). Assim, o conhecimento tem mais de um significado, pois o desenhista se apoia numa síntese de muita das suas observações de um certo tipo de coisa. Deste modo, a vida mental da criança está ligada à sua experiência sensorial. Suas representações são executadas de maneira não simbólica. A percepção não parte de pormenores processados em abstrações pelo intelecto, mas por generalidades, porque desenham o que veem.

Quando uma criança se retrata com um simples padrão de círculo, ovais e linhas retas, pode fazê-lo não por ser isto tudo o que vê quando olha para o espelho, e não por ser incapaz de produzir um desenho mais fiel, mas porque o simples desenho preenche todas as condições que espera encontrar em um retrato[...] se a criança fizer um círculo substituir uma cabeça, esse círculo não lhe é dado pelo objeto. É uma invenção genuína, impressiva, à qual a criança chega somente após experimentação laboriosa (ARNHEIM, 2005, p.159).



Os primeiros conceitos representativos são formas indispensáveis de concepções iniciais. A simplicidade é apropriada ao nível de organização ao qual a mente jovem opera. À medida que a mente vai se tornando mais refinada, seus padrões vão se tornando mais complexos. Os processos de desenvolvimento físico e mental se reforçam constantemente e mutuamente, dando formas indispensáveis que possibilitam-no expressar o que tem a dizer. O objeto percebido tem pouca influência na forma pictórica, o desenvolvimento da forma é um processo mental autônomo (ARNHEIM, 2005, p.161).

Os primeiros rabiscos de uma criança não têm o objetivo da representação. É uma atividade motora agradável em que a criança exercita seus membros, com prazer de ter traços visíveis produzidos pela vigorosa ação que o braço faz de um lado para o outro. É um simples prazer sensorial. A ordem na qual a criança produz as várias partes de seus desenhos é da maior importância para o significado psicológico. Toda produção surge em sequência, mas seu produto final é visto simultaneamente.

O círculo é a primeira forma organizada que emerge dos rabiscos mais ou menos sem controle. O controle motor e visual da criança não apenas é insuficiente para produzir forma exata. Essas transformações perceptivas proporcionam o reconhecimento de que as configurações desenhadas no papel podem substituir outros objetos no mundo, aos quais elas se relacionam como o significante para o significado (ARNHEIM, 2005, p.166). Uma vez que a forma circular surge na obra pictórica, estabelece relação com a configuração similar dos objetos percebidos no ambiente. A similaridade é empregada de forma inespecífica. O círculo não representa a rotundidade, mas a qualidade mais geral de coisa, desenvolvendo-se em duas em duas direções: a combinação de vários círculos em padrão complexo e a elaboração do círculo com seus raios nítidos como irradiação solar (ARNHEIM, 2005, p.169).

A forma indica que o desenvolvimento orgânico sempre procede do mais simples para o mais complexo, sendo o círculo a forma mais simples possível. Arnheim faz um paralelo entre o princípio de diferenciação no desenvolvimento do desenho infantil e o princípio gestaltiano da simplicidade.

O desenvolvimento da estrutura perceptiva da criança é acrescentado e modificado por outros fatores no processo total do crescimento mental. Os estágios anteriores permanecem ativos e diante de alguma dificuldade a criança pode retroceder a qualquer solução anterior. Da mesma forma que não há relação fixa entre a idade cronológica da criança e o estágio de seus desenhos – crianças da mesma idade cronológica variam de idade mental –, também seus



desenhos refletem variações individuais em proporção ao crescimento artístico (ARNHEIM, 2005, p.172).

Para Arnheim (2005, p.193), todo o ensino deve se basear numa consciência de que a concepção visual do estudante está se desenvolvendo de acordo com seus próprios princípios e que as intervenções devem ser dirigidas pela exigência do processo individual de crescimento de qualquer tempo. Os materiais selecionados e empregados nos trabalhos artísticos devem desfiar o estudante a trabalhar em tarefas de organização visual em seu próprio nível de concepção e lhe possibilite fazê-lo, pois o pensamento visual é indivisível:

A organização e invenção visual são como derivadas das funções cognitivas da mente: a percepção sensória do mundo exterior, a elaboração da experiência do pensamento visual e intelectual, a conservação da experiência e pensamento na memória. Deste ponto de vista, o trabalho pictórico é um instrumento para a tarefa de identificar, entender e definir coisas, para investigar relações e criar ordem de complexidade crescente. Não se deve esquecer que as funções cognitivas acham-se a serviço da personalidade total. Elas refletem atitudes e satisfazem desejos (ARNHEIM, 2005, p.198)

3.4 PERSPECTIVA COGNITIVISTA DA ARTE

Nelson Goodman (2006) nos diz que as artes são modos de obter conhecimento e que a estética, ou filosofia da arte, tem como finalidade apontar o modo como conhecimento é obtido. Para Goodman, compreender uma obra de arte não é apreciá-la, mas sim interpretá-la corretamente, assim como se faz com mapas, frases, radiografias ou um sinal luminoso.

As artes e as ciências visam criar ou construir versões de mundo, isto é, formas de organizar as coisas. Essas versões de mundo, frequentemente, estão associadas à crença verdadeira. No entanto, o conhecimento não é exclusivamente uma questão de crença; a percepção; a detecção de padrões, o reconhecimento e a classificação são também atividades cognitivas. Elas, além de afetarem a nossa crença, são em si cognitivamente relevantes.

As obras de arte referem, pois são símbolos que fazem parte do sistema simbólico com suas próprias regras sintáticas e semânticas. Podemos compreender as obras artísticas de como qualquer objeto pode funcionar, se integrando como símbolo estético dentro da teoria geral dos símbolos.

Para Goodman, toda representação é convencional e nenhuma obra de arte representa seja o que for por imitação. A relação de semelhança é simétrica e reflexiva, assim como a semelhança não é condição para a representação. Assim sendo, para sabermos como funcionam os sistemas e estilos nas representações, temos que estudar a obra inserida em sua época e



região, obtendo informações sobre práticas instituídas e códigos utilizados. A nossa capacidade de compreensão da obra apresentada está relacionada ao quanto estamos habituados aos códigos desse sistema de representação, assim como outros fatores interferem como a percebemos:

Não há um olhar inocente: o olhar chega sempre atrasado ao trabalho, obcecado com seu próprio passado e com velhas e novas insinuações do ouvido, do nariz, da língua, dos dedos, do coração e do cérebro. Não funciona como um instrumento isolado e independente, mas como um membro diligente do organismo complexo e caprichoso. Não só o modo como se vê é regulado pela necessidade e pelo preconceito. Seleciona, rejeita, organiza, discrimina, associa, classifica, analisa constrói. Não espelha, propriamente falando, antes se apodera e faz; e o olhar não vê aquilo de que se apodera e que faz como algo nu, como itens sem atributo, mas como coisas, comidas, pessoas, inimigos, estrelas, armas. Nada é visto a nu nem nu (GOODMAN, 2006, p.39).

Segundo Hernández (2000, p. 110), as pesquisas de Goodman relativas à construção da mente e ao papel do significado, novas visões sobre o desenvolvimento e a inteligência, têm repercutido na importância do conhecimento artístico como parte fundamental do conhecimento humano. Nesse reconhecimento, a psicologia de orientação cognitiva teve importância chave, sobretudo a partir das pesquisas do grupo Zero, que desde 1968 realizou na Universidade de Harvard um programa de estudos sobre a importância dos processos de simbolização no desenvolvimento. Esse trabalho vem servindo para ressaltar a importância do conhecimento artístico para estabelecer a relação entre a psicologia do desenvolvimento e o papel que o conhecimento estético exerce sobre os indivíduos, destacando a função dos diferentes agentes que intervêm no processo artístico em relação a construção do conhecimento estético. Neste sentido, destaca que o artista, o intérprete, o observador e o crítico são o foco de atenção no momento de estudar diferentes formas de conhecimento relacionadas à Arte.

Ainda para Hernández (2000, p. 112), o conhecimento artístico tido como uma atividade da mente implica na utilização e transformação de vários tipos e sistemas de símbolos. A percepção artística estaria relacionada à decodificação e à leitura de símbolos em uma cultura, não como mero detectar de elementos formais. A criação artística estaria relacionada à manipulação e à escrita dos símbolos na cultura. A profissionalização artística, por sua vez, estaria relacionada ao domínio de conceitos artísticos fundamentais. Essa três capacidades não são inatas, elas devem ser aprendidas.

3.5 CONSIDERAÇÕES

Tanto John Dewey quanto Charles Peirce alinhavam-se ao pragmatismo, perspectiva que tenta interpretar cada noção identificando suas consequências práticas. Dewey tentava combater o dualismo proposto pelo empirismo, acreditando não ser possível separar razão e



experiência, teoria e prática, homem e natureza, pois o mundo é uno e tem função na vida prática dos indivíduos. Ao contrário do que afirma a filosofia clássica, o homem não está isolado no mundo, mas pertence a ele. Dewey acreditava que o desenvolvimento do pensamento reflexivo surgia da resolução de problemas na vida prática, nas questões cotidianas. Da mesma forma, Peirce considerava toda expressão humana como uma questão semiótica e propunha que todo estar no mundo acontecia por meio da linguagem que se estabelece através das inter-relações humanas.

As reflexões estéticas de Dewey à educação residem na tese de que as linguagens das artes precisam ser aprendidas, pois o desenvolvimento da sensibilidade artística não decorre de processos naturais, inatos. Então, o esclarecimento da compreensão da arte e seu papel na civilização está na continuidade da experiência estética com os processos normais de viver no intercâmbio com o meio de maneira mais íntima. Ao viver o contínuo da vida, expande-se a experiência do viver por meio da resolução de conflitos, tornando-a uma vida mais energizada e significativa, em que o equilíbrio e a harmonia são atingidos pelas interações que as energias têm entre si, se sobrepondo e se fundindo. É por meio das experiências perceptivas que processamos nossa transformação e desenvolvemos nossa humanidade a partir das resoluções de questionamentos e conflitos íntimos próprios do viver. Para Peirce, esse viver é mediado pela linguagem e pela cultura em infinitas significações e ressignificações.

Já Rudolf Arnheim abordava a importância dos mecanismos perceptivos sensoriais, em especial a percepção visual, para o desenvolvimento da capacidade de apreensão criadora da realidade. Essa concepção da arte na educação baseada no comportamento perceptivo se apoia na confluência de ideias, correntes e propostas que afetam diversos campos do conhecimento e coincidem com a revolução cognitiva, balizadas nas ideias de Piaget sobre o desenvolvimento e com o auge das correntes formalistas na arte. Esta é a percepção na qual se fundamentam as ideias modernas sobre Arte, que propunham explorar e limitar o meio visual e reduzi-lo a suas características formais e expressivas. O movimento cognitivo na psicologia da arte levou em consideração a percepção como pensamento visual como um tipo de cognição. Consequentemente, a aprendizagem conceitual ganhou destaque na educação artística, quando consideramos arte como uma linguagem, em que os meios utilizados atuam como produtores de símbolos, tornando qualquer atividade artística numa tarefa cognitiva. Esta tarefa impulsionou Nelson Goodman no Projeto Zero, em que pesquisou o desenvolvimento do pensamento nos diferentes sistemas de signo. Goodman acrescenta que as nossas percepções são construídas e moldadas pela cultura. Para compreender a obra de determinado período, é



necessário conhecer os códigos e sistema de representação relativos à cultura e época em questão.

Os autores analisados comungam das ideias de que a arte é um sistema sógnico em determinado meio sócio-histórico-cultural. É por meio da vida diária que estabelecemos as relações simbólicas, desenvolvemos e educamos as nossas percepções, moldamos nosso gosto e a capacidade de pensar reflexivamente o mundo que está ao nosso redor.

4. ABORDAGEM TRIANGULAR

4.1 POR QUE A ABORDAGEM TRIANGULAR?

“A arte não é para a massa desde seu nascimento. Ela chega a isso no fim de uma soma de esforços. É preciso saber organizar a compreensão.”
Vladimir Maiakovski

O objeto de estudo desta pesquisa, o ensino de Arte na atualidade, tem seu alicerce nas pesquisas teórico-práticas de Ana Mae Barbosa, docente da Universidade de São Paulo e diretora do Museu de Arte Contemporânea daquela universidade. Foram utilizados como orientação metodológica os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), referência para a Base Nacional Curricular Comum (BNCC)²⁸, documento oficial norteador do ensino brasileiro, nos seus diferentes componentes curriculares.

Barbosa (1991), argumenta que a Arte na escola prioritariamente pretende formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte, pois uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público.

A sistematização da Abordagem Triangular, feita por uma professora brasileira, merece ser estudada e valorizada, por ser uma potente base teórica para o ensino da Arte, pensada para a realidade nacional, o que possibilita desenvolver nosso potencial transformador da realidade social.

4.1.1 ORIGEM DA ABORDAGEM TRIANGULAR

Segundo Osinski (2002, p. 101), na primeira metade do século XX coexistiram no Brasil duas pedagogias diametralmente opostas em relação ao ensino de Artes, enquanto a livre expressão disseminava-se pelo mundo, substituindo métodos herdados do século XIX. O antagonismo entre a teoria curricular que centra na criança os conteúdos e a que considera o conhecimento como ponto de maior importância passou a ser questionado a partir dos anos cinquenta, com o surgimento de novas propostas visando o equilíbrio entre esses dois extremos. Contribuiu para isso a banalização da livre expressão, ocasionada por interpretações equivocadas das teorias sobre o assunto ou pelo despreparo dos profissionais. A generalização

²⁸ A Base Nacional Curricular Comum é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas e também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. Foi homologada em 20/12/2017.



do laissez-faire como prática de sala de aula e a consequente omissão dos professores de suas responsabilidades de educadores resultaram no decréscimo considerável do nível qualitativo das atividades pedagógicas em Artes, implicando em um desprestígio desta disciplina frente às demais do currículo escolar e na desvalorização do professor de Arte. Esta abordagem também não gerou melhores apreciadores de arte, deixando dúvidas quanto à sua competência como agente desenvolvedor da sensibilidade.

As derivações do pensamento de Jean Piaget²⁹, configurando uma tendência do pensamento educacional chamada de construtivismo pós-piagetiano, incentivaram o processo contínuo de reflexão e reconstrução tanto dos conteúdos inerentes a determinada área de conhecimento como da própria teoria pedagógica. Isso possibilitou a reabilitação da importância do papel do educador enquanto viabilizador de acesso ao conhecimento, atuando com um “leitor” das necessidades, da falta do que se reconhece, para que no seu ensinar pudesse possibilitar a construção desse conhecimento.

Barbosa (1994, p.35) esclarece que os reflexos da pós-modernidade na arte, com a valorização da história, a utilização deliberada do patrimônio cultural com subsídio da produção artística e a aproximação assumida de imagens pelos artistas, também reforçaram a necessidade de uma revisão filosófica do ensino da Arte. A noção de criatividade, até então tida como mistério espontâneo de ordem metafísica, passou então a admitir em seu cerne a carga cultural que sempre lhe foi inerente. Ao se admitir a influência da cultura no processo criativo, a criança começou a ser vista não apenas como um produtor espontâneo, mas como um fruidor em potencial, tendo todo o patrimônio artístico da humanidade à sua disposição. A ideia de que arte é conhecimento e, de que esse conhecimento é de extrema importância para a produção e fruição artística, foi aos poucos tomando corpo a partir de meados da década de 1950.

As primeiras manifestações neste sentido encontraram grande resistência por parte dos defensores das ideias de livre expressão no ensino da arte, de modo que qualquer tentativa de introdução de conteúdos cognitivos não era bem vista. Embora a livre expressão tivesse

²⁹ Jean Piaget (1896-1980) foi o nome mais influente no campo da educação durante a segunda metade do século XX. Antes de mais nada, Piaget foi biólogo e dedicou a vida a submeter à observação científica rigorosa o processo de aquisição de conhecimento pelo ser humano, particularmente a criança. Do estudo das concepções infantis de tempo, espaço, causalidade física, movimento e velocidade, Piaget criou um campo de investigação que denominou epistemologia genética - isto é, uma teoria do conhecimento centrada no desenvolvimento natural da criança. Segundo ele, o pensamento infantil passa por quatro estágios, desde o nascimento até o início da adolescência, quando a capacidade plena de raciocínio é atingida.



contribuído significativamente para a libertação da criatividade em escolas de primeiro grau, fazia-se necessário que aos adolescentes fosse dispensada uma abordagem mais objetiva e racional.

Esse direcionamento racional foi defendido pelo Basic Design Movement, que buscava um equilíbrio entre os problemas da expressão e do conhecimento. Richard Hamilton³⁰ associou o fazer artístico aos ensinamentos dos princípios do *design*, às informações científicas sobre a visualidade e a reflexão em arte e à ajuda da tecnologia. Ao incluir a gramática visual no programa que instituiu e ao enfatizar o domínio de elementos formais e compositivos, fazia com que seus alunos analisassem imagens produzidas por artistas e também aquelas abundantes em nosso cotidiano, veiculadas pela propaganda, como embalagens e cartazes. Desenvolvendo essa metodologia, ajudado por artistas professores em New Castle University, Hamilton lançaria nos anos 1960 as bases teórico-práticas do Discipline Based Art Education (DBAE), ou seja, da arte-educação³¹ como disciplina.

O DBAE procurou associar o fazer artístico aos conhecimentos históricos e estéticos, tendo como experiência precursora o trabalho desenvolvido no México, nas Escuelas al Aire Libre, depois da revolução de 1910. Essas escolas pretendiam recuperar a consciência cultural e política do povo mexicano por meio da viabilização da leitura dos padrões estéticos da arte local, aliada a história desses padrões e ao fazer artístico. Segundo Barbosa (1991, p.36), buscava-se, com o desenvolvimento do fazer artístico, a leitura da arte nacional e sua história, a solidificação da consciência e cidadania do povo. As Escuelas al Aire Libre foram em parte responsáveis pelo surgimento do Movimento Muralista Mexicano e são consideradas o movimento de arte-educação mais bem-sucedido.

Em 1965, na visão de Osinski (2002, p.106), inicia-se um processo que levaria os conceitos do DBAE à efetiva concretização. O Getty Center for Education in Arts (em português, Fundação Getty para Educação em Artes) fez uma investigação sobre as causas do fraco desempenho do ensino de Arte nas escolas americanas. Após investigação, os pesquisadores concluíram que para um ensino de Arte eficiente e de qualidade seria necessária a interação de quatro áreas distintas: a produção artística, a História da Arte, a estética e a crítica,

³⁰ Richard Hamilton foi um importante artista plástico britânico da Pop Art, sendo considerado o precursor deste movimento artístico na Inglaterra. Atuou também como fotógrafo, artista gráfico e gravurista. É considerado um dos mais influentes artistas plásticos britânicos do século XX.

³¹ Barbosa (1994, p.7), define arte-educação como epistemologia da arte, portanto é a investigação dos modos como se aprende Arte na Educação Básica e na universidade e na intimidade dos ateliês.



pilares nos quais o DBAE viria a se alicerçar. Essa interação teria a intenção maior de introduzir, nas aulas de Arte, seus conteúdos específicos, desvinculando as atividades artísticas de qualquer função instrumental. Com o objetivo de ampliar o âmbito e a qualidade da experiência estética, propunha-se uma reavaliação das ações educativas em artes, no sentido de uma reorientação da conduta para que se tratasse mais especificamente da aprendizagem em Arte que do desenvolvimento pessoal de qualidades relacionada ao assunto. Isso seria devolver a arte à arte-educação. A Fundação Getty passou a intervir em eventos que refletissem sobre a melhoria do ensino de Arte e em programas de treinamento de professores, atuando também na assessoria e produção de material teórico com suporte às ações implementadas pela instituição.

Na década de 1980, foram criados institutos de capacitação de professores por intermédio de universidades, destinados a disseminar o DBAE pelas Américas. Suas ações eram concentradas em cursos de verão e no acompanhamento das escolas americanas envolvidas com o projeto do DBAE, com formação continuadas. O projeto ultrapassou as fronteiras dos Estados Unidos e fez parcerias com instituições no Canadá e no Brasil, como a Fundação Iochpe, do Rio Grande do Sul.

Ainda segundo Osinski (2002, p. 109), a essência do DBAE, com suas quatro disciplinas básicas, está relacionada às quatro atividades mais importantes que podem ser feitas com as artes visuais: pode-se criar arte; perceber e reagir às suas qualidades; entender seu lugar na história e na cultura; e, finalmente, pode-se fazer julgamentos sobre a produção artística, entendendo as bases sobre as quais esses julgamentos são feitos. Essas disciplinas devem se relacionar de forma integrada, vinculadas a uma consciência cultural e histórica.

A origem da Abordagem Triangular surge na década de 1980, mais precisamente entre 1987 e 1990, quando Ana Mae Barbosa constata a dificuldade do público em compreender e apreciar as obras expostas no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP). Para Barbosa (1991, p. 85), interpretar uma exposição é um processo tão complexo e dialético quanto interpretar um quadro ou uma escultura.

Barbosa define arte-educação como qualquer esforço do homem se inter-relacionar com a arte, organizar o pensamento por meio de outras linguagens além da verbal, trabalhando, deste modo, as camadas mais recônditas do ser humano. A autora advoga a necessidade do entendimento da obra de arte e do prazer estético em apreciar a arte. Para compreender as obras de arte e as imagens que nos circunscrevem necessitamos lê-las, decodificá-las e, para tal, temos que nos instrumentalizar, nos alfabetizar visualmente. O conceito de leitura de imagem está



além das questões formais, está relacionada às ideias de Paulo Freire de leitura da palavra e leitura de mundo. O entendimento da ação como dimensão social que nos dá consciência e cidadania por meio da apropriação da história e cultura do nosso país corrobora o pensamento de Dewey, Peirce, Arnheim e Goodman.

Segundo Amaral (2010, p. 142), a Abordagem Triangular é a educação contemporânea em mudanças, desde a década de 1980, quando Barbosa trouxe a discussão sobre arte-educação pós-modernista para o Brasil, a partir de uma pesquisa encomendada pela Unesco, por meio da International Society of Education Art (Estados Unidos, Inglaterra, França, Canadá e Brasil). A publicação dessa pesquisa, na qual detalha toda a Metodologia Triangular, mostrou os caminhos para um ensino pós-modernista aos arte-educadores brasileiros. Realizando encontros pelo Brasil para divulgar os resultados da sua pesquisa, a professora anunciava novos tempos, com mudanças claras e radicais para o ensino de Arte. Essas mudanças eram claras porque os acontecimentos já não permitiam que os professores de Arte utilizassem suas aulas para que os estudantes fizessem desenho livre ou ensaiassem para as festas comemorativas das escolas. O momento era de formação adequada ao conteúdo necessário à aprendizagem de Arte, de responsabilidade com a educação. E eram radicais porque demandariam uma mudança completa de atitude na docência. Isso provocou reações, inaugurando-se outro paradigma para o ensino de Arte. O professor, além de estudar, deveria visitar espaços museais; fazer análises críticas do que ocorria no mundo da arte e em seu ensino; e pesquisar. Estas eram atitudes que estavam bem longe da abordagem modernista.

Como foi dito anteriormente, a Abordagem Triangular é uma sistematização para o desfrute da Arte, consequência das observações de Barbosa durante quase uma década dentro do contexto do MAC-USP. Parte das observações que levaram à constatação da insatisfação do público com as obras expostas no MAC eram consequência da dificuldade de compreender o que estava sendo exposto. Sendo assim, o público não usufruía do prazer que a obra de arte proporciona. Então, fizeram-se necessárias ações educativas no sentido de auxiliar a “digestão” do que estava sendo exposto, mediações nas exposições entre o público e a exposição. Ações educativas tiveram claro embasamento teórico na formação da equipe de arte-educadores, alicerçadas nas inter-relações da história da arte, da crítica de arte e do fazer artístico (1994, p.89). Nessas mediações não havia uma metodologia com etapas fixas a serem seguidas. Eram ações educativas que se articulavam e faziam a interface entre os diferentes trabalhadores do museu: curadores, arte-educadores, restauradores, artistas.



A Abordagem Triangular, surge, portanto, no âmbito de museu, com observações *in loco*, tendo as obras originais como leitura. No entanto, o campo de atuações dos arte-educadores não se restringiu ao espaço dos museus, pois estes atuavam também em atividades extraclasse na educação não formal em ações culturais (Imagem em Movimento) no Rio Grande do Sul e em espaços do ensino de Artes das escolas formais (1994, p.83).

Barbosa foi ex-aluna, discípula e amiga de Paulo Freire, no Recife, desde 1955, segundo relato dado em Seminário de Arte, Cultura e Educação no Itaú Cultural (ITAÚ, 2018). A pesquisadora teve, ainda, a oportunidade de ampliar sua pesquisa e implementar a Abordagem Triangular no ensino formal das escolas paulistas durante a gestão de Paulo Freire e Mário Sérgio Cortella frente à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo, de 1989 a 1991.

Concomitantemente a este período houve a implementação do curso de pós-graduação (mestrado e doutorado) em Arte-educação na ECA/USP, o que possibilitou o embasamento e a formação consistente de toda uma geração de arte-educadores. Passadas mais de duas décadas, estes profissionais tornaram-se multiplicadores da arte-educação, expandindo os programas de pós-graduação em todo país. Suas pesquisas publicadas são referências na área, tendo como principais expoentes Analice Dutra Pillar, Rosa Iavelberg, Anamélia Buoro Bueno e Mírian Celeste Martins³².

4.2 ABORDAGEM TRIANGULAR E SEUS EIXOS: LER, CONTEXTUALIZAR E FAZER

Inicialmente essa sistematização recebeu o nome de Metodologia Triangular, até ser corrigida por Barbosa, anos mais tarde, para Abordagem Triangular. A autora justificou a troca de nomenclatura pelo fato de o termo metodologia pressupor uma regra e etapas a serem seguidas. A abordagem é flexível, sem hierarquia ou ordem predeterminada entres seus eixos, deixando que cada professor desenvolva sua própria metodologia. A Abordagem Triangular constitui-se em três eixos: ler, contextualizar e fazer.

Segundo Campello, por discordar da disciplinarização presente no DBAE, a proposta pós-moderna norte-americana da década de 1980, Ana Mae Barbosa alterou o aspecto da

³² A produção acadêmica destes autores está disponível na Plataforma Lattes: <http://lattes.cnpq.br/>.



experiência ao designar ações como contextualização, possibilidades de integração com o contexto histórico, cultura, social, psicológico, antropológico, geográfico, ecológico, biológico, “associando-se o pensamento não apenas a uma disciplina, mas a um vasto conjunto de saberes disciplinares ou não” (CAMPELLO, 2010, p. 390 *apud* BARBOSA, 1998, p. 37).

Contextualizar amplia as possibilidades de implementação da interdisciplinaridade em função das conexões que estabelece. É por meio da contextualização que o estudante estabelece relações da obra com o contexto sócio-histórico-cultural em que foi produzida. Tais relações proporcionam meios para que possam ser encadeadas as demais ações, permitindo que sejam dados os primeiros passos para a leitura de obras e proporcionando condições de interpretações que irão ampliando o repertório do estudante em relação à obra e ao próprio contexto sócio-histórico-cultural analisado.

O fazer refere-se ao trabalho de ateliê, o trabalho de criação visual. Consiste na aplicação prática da teoria, responsável pela internalização e automaticidade do conhecimento e consequente liberação da imaginação para inovações.

Na Abordagem Triangular, outra troca de nomenclatura foi a do eixo apreciar pelo eixo ler, pois apreciar nos remete à ideia de admirar, fruir, enquanto ler tem um caráter crítico do que está sendo analisado. Ao propor ênfase na leitura como interpretação cultural, Barbosa assume a influência da abordagem de Paulo Freire e justifica sua opção ao destacar que a necessidade de saber ler imagens consiste em ler o mundo que nos é circundante.

Este enfoque vem transformando o ensino da Arte e dando-lhe uma fisionomia pós-moderna. Enquanto no modernismo se privilegia, dentre as funções criadoras, a originalidade, preservando o estudante do contato com a obra de arte, a pós-modernidade vem enfatizando a elaboração, dentre os outros processos mentais envolvidos na criatividade. Por outro lado, o modernismo apelava para a emoção na abordagem da obra de arte nas escolas brasileiras; já a pós-modernidade vem enfatizando a crítica associada ao fazer e ao ver. Enquanto a modernidade concebia a arte como expressão, a pós-modernidade remete à construção do objeto e sua concepção inteligível, como elementos definidores da arte (BARBOSA, 1994, p.89).

Para Silva e Araújo (2010, p.165), compreender a arte como uma área de conhecimento, como uma construção social, histórica e cultural é trazê-la para o domínio da cognição. Nesta direção, o conceito de arte também está ligado à cognição, corroborando Barbosa (2002, p. 5), que argumenta não ser possível uma educação intelectual, formal ou não formal, de elite ou popular, sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracteriza a arte.



Na modernidade, o ensino buscava a originalidade³³, daí compreendermos a postura dos educadores modernos de não apresentar nenhuma imagem aos educandos, procurando evitar a cópia. Alguns equívocos de interpretação na implementação da Abordagem Triangular ocorreram. Um deles foi tomar o conceito de releitura da obra de arte como cópia. No entanto, como Barbosa elegeu o conceito de mimese aristotélica, ter referência nas imagens apresentadas não se caracteriza como cópia ou imitação, mas como busca da semelhança. O educando, ao refazer a imagem sempre coloca algo próprio seu. Deste modo, o ensino pós-moderno introduz a imagem no processo de ensino-aprendizagem, seja em obras de arte no original ou reproduções, oriundas da publicidade, dos meios de comunicação de massa ou ainda da imagem em movimento. Esta nova perspectiva propõe a leitura das imagens e do mundo. Desenvolvendo a capacidade crítica e de análise da realidade ao nosso redor, construímos outros olhares, novas possibilidades de ação no mundo, desenvolvemos grande potencial de respostas transformadoras da realidade.

Monteiro e Mostafa (2010, p. 205) trazem importante contribuição para o debate sobre a releitura de imagem. Nas instituições de ensino, quando se fala em leitura e releitura de obras, encontram-se muitas divergências quanto à utilização desses termos e dos processos educacionais que envolvem essas duas práticas; existe certa confusão, em nome da Abordagem Triangular, quando os professores trabalham a releitura como cópia. Na verdade, há uma grande distância entre as duas, pois, enquanto na primeira acontece a transformação, a interpretação e, principalmente, a criação com base num referencial, na segunda somente há o aprimoramento técnico. Na leitura existe um diálogo entre o leitor e a obra, num tempo e espaços precisos. Já na releitura, há um diálogo entre textos visuais, intertextos, dos quais podem se valer para novas criações de um texto visual com um contexto.

Complementando essas ideias quanto à inserção da Arte no currículo, acrescenta-se que, nas várias disciplinas ministradas nas escolas, em várias áreas de conhecimento, muitas vezes, os educandos se submetem a copiar textos, ideias, sinais, formas e normas. Não se quer questionar os métodos de ensino-aprendizagem, e não se pretende posicionar quanto às outras disciplinas, o que se quer evidenciar é o fato que, para muitos educandos acostumados a copiar tudo que está na lousa, copiar uma imagem é banal. Nesse momento é que os arte-educadores devem medir, contextualizar e incentivar a criação sem o recurso da cópia.

³³ A criatividade possui quatro categorias: flexibilidade, fluência, originalidade e elaboração.



A falta de compreensão dos processos de leitura e releitura de alguns profissionais da educação pode desencadear simplesmente uma prática copista, sem atender às exigências dos documentos norteadores do ensino de artes que apontam a Abordagem Triangular como base na docência deste componente curricular. Entende-se que quando a imagem é apresentada ao educando sem a devida orientação, esta vai representar apenas um objeto de prática comum e poderá causar no educando uma estagnação na sua própria criatividade, passando, então, a se utilizar da cópia como forma de expressão contínua e repetitiva.

Toda ação pedagógica deve trazer em si a busca de conhecimento por meio de experiências metodológicas que visam a um ensino satisfatório. Embora os sistemas educacionais estejam sujeitos às classes dominantes, a essência da educação e seus preceitos básicos envolvem a identidade dos educadores. São esses os principais agentes de mudança, pois por meio de suas pesquisas, vivências e experiências educacionais, atuando nos seus espaços diários, promovem ou não mudanças.

A percepção e a imaginação são funções que entram em jogo para ler a realidade circundante e a ação do homem no mundo. As leituras e ressignificações feitas processam uma mutação na nossa capacidade perceptiva. Posteriormente, transpomos essas transformações perceptivas para outras situações da vida diária, além de descobrirmos, por meio do processo de decodificação, o que é inexistente na realidade, o que nos falta, quais são nossos próprios desejos e necessidades, fazendo com que nossa atuação no mundo seja consciente (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2017).

No dizer de Barbosa (2005, p. 12), Eliot Eisner, presidente da Fundação Getty, conceituou educação como um processo para aprendermos a nós mesmos e Paulo Freire nos ensinou que educação é ver a nós mesmos e o mundo a volta de nós. Enquanto Eisner valoriza a imaginação, Paulo Freire valoriza-a também, mas sugere diálogos com a consciência social. Para ambos, a educação é mediada pelo mundo em que se vive, formada pela cultura, influenciada por linguagens, impactada por crenças, clarificada pela necessidade, afetada por valores e moderada pela individualidade. Trata-se de uma experiência com o mundo empírico, a cultura, com a sociedade personalizada pelo processo de gerar significados, pelas leituras, pessoais auto-sonorizadas do mundo fenomênicos e das paisagens interiores. É na valorização da experiência que os três filósofos e/ou epistemólogos se encontram. Se para Dewey experiência é o conhecimento, para Freire é a consciência da experiência que podemos chamar de conhecimento. Já Eisner destaca da experiência do mundo empírico sua dependência de nosso sistema sensorial biológico, que é a extensão de nosso sistema nervoso. Refinar os



sentidos e alargar a imaginação é o trabalho que a arte faz para potencializar a cognição. Cognição é o processo pelo qual o organismo torna-se consciente de seu meio ambiente.

A busca é pelo diálogo entre ações intrínsecas para o trabalho com a arte-educação, propondo a articulação entre abordagens não hierarquizadas do objeto artístico, uma vez que não se trata de fases da aprendizagens, mas de processos mentais que se interligam para operar a rede cognitiva da aprendizagem, influenciando positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes por meio do conhecimento de arte que potencializa a recepção crítica e a produção (BARBOSA, 2005, P.98).

4.3 PERSPECTIVA DA COGNIÇÃO IMAGINATIVA

Várias perspectivas vêm se desenvolvendo e contribuindo para a diversidade de possibilidades de pensamento e ação no ensino da Arte e na arte-educação. Podemos citar como uma das possibilidades os estudos da Abordagem Triangular na perspectiva da cognição imaginativa.

Contemporaneamente, para Lúcia Gouveia Pimentel (2010, p.223), estudos e pesquisas apontam o deslocamento da linha da arte como linguagem para a arte como imagética. Assim, seu ensino não se daria por comunicação, mas sim por metáfora. Sairemos do campo da semiótica para o campo específico da arte como área de conhecimento autônoma e mais determinada, em que os estudos transdisciplinares ganharão força.

Segundo Efland, (2002 *apud* PIMENTEL, 2010, p.233) é a metáfora que constrói ligações que nos permitem entender e estruturar o conhecimento em diferentes domínios para estabelecer conexões entre coisas aparentemente não relacionadas. Deste modo, a metáfora aparece em todos os domínios do conhecimento, mas é principalmente na arte que fazemos experiências de ações metafóricas da mente como via de construção de sentidos. O que distingue a experiência artística de outras experiências não é a metáfora por si só, mas a excelência dos níveis metafóricos da imaginação e seu vínculo com a estética. Propiciar experiências e vivências significativas, que possam construir esquemas e provocar metáforas, é a linha de ação da cognição imaginativa.

A prática educacional na pedagogia do conhecimento imaginativo reconhece que ensinar envolve mediação interativa. Especificamente na Arte, envolve pensar, contextualizar, e desenvolver a habilidade de fazer e fruir obras de arte, focalizando na potencialidade de suas



estruturas metafóricas. Esta prática potencializa a vivência pessoal e/ou a bagagem imagética do aluno, gerando maior capacidade cognitiva em quaisquer práticas do conhecimento.

Podemos dizer que várias são as formas de se pensar uma imagem, seja ela sonora, gestual ou gráfica. A linguagem não substitui o pensamento em imagem, é apenas uma forma de comunicá-la. Portanto, há de se fazer distinção entre o que seja o pensamento e a comunicação. São duas áreas de conhecimentos distintas, embora eventualmente concomitantes. A linguagem refere-se à comunicação. Ainda que a arte busque a semelhança via percepção, deve ser compreendida como um meio de destruir automatismos perceptivos, indo além da proposição da linguagem.

No ensino contemporâneo de Arte, é fundamental que os educandos, por meio de pesquisas, observações e análises críticas, possam conhecer e analisar os processos dos artistas, das obras de arte e da multiculturalidade presente na arte. Para se chegar à elaboração de formas originais de produção de obras artísticas é preciso haver conhecimento suficiente de possibilidades de feitura, repertório imagético de referência e disponibilidade à criação. O ensino contemporâneo de Arte deve estar atento a isso. Para Lúcia Pimentel, é essa contemporaneidade que a Abordagem Triangular vem proporcionando durante os últimos 30 anos.

4.4 PERSPECTIVA RIZOMÁTICA

Martins, Picospe e Guerra (2009, p.184) propõem que deveríamos atuar como professores/propositores traçando roteiros e mapas pedagógicos, ancorados em uma poética a partir dos interesses e da busca por novas aprendizagens tanto dos docentes quanto de seus estudantes. Seríamos, assim, estetas da nossa própria vida pedagógica, inventando a nós mesmos como professores, descobrindo outras formas de pensar e de novos processos educativos em arte, desconstruindo hábitos cristalizados, mas nos mantendo em constante processo de aprendizagem.

Aprender antes de tudo seria problematizar, vencer as ideias prontas e preexistentes. Problematizando, fazendo perguntas sobre a nossa prática, rompemos com a lógica do que sabemos e buscamos formas de ensinar inusitadas, criando novas possibilidades de conexões entre as aprendizagens.

O modo de planejamento em linhas retas, colado a um modelo como arborescentes (como uma árvore) de ensinar e aprender, cria raízes profundas no terreno da História da Arte,



cujo tronco sustenta movimentos artísticos que se ramifica em artistas, suas biografias e as temáticas de suas obras de arte, não dando espaço para os interesses e a forma de pensar e as produções dos alunos. Deixa, assim, invisível a compreensão de sistemas simbólicos que sustentam galhos/linguagens que são tratados como estilo, técnicas, etc.

As autoras propõem uma perspectiva pedagógica baseada no conceito deleuziano de rizoma e de professor propositor dos artistas Lygia Clark e Hélio Oiticica. Tradicionalmente nas aulas de Arte as imagens são apresentadas em uma sequência, na qual o tempo é linear, cronológico, se apresenta de forma encadeada, sem provocar embaraços, choques ou estranhezas que desviem a retidão do pensamento, Quando rompemos com esta forma de pensar linear e criamos um movimento de conexões imprevisíveis, o pensamento transita por espaços desconhecidos, ele é forçado a pensar e a decifrar o impensado. Associações surgem, perguntas, incômodos, ressonâncias, de modo que o pensamento faz conexões, faz rizomas.

O termo rizoma vem da botânica e define um tipo de caule, ou, mais precisamente, o comportamento de um tipo de caule que se espalha em diversas direções, mergulhando no solo e voltando à superfície, podendo ser aéreo, formar nódulos ou bifurcar, opondo-se à noção estrutural de árvore, verticalizada. A árvore do saber tem em seu tronco um modo de estruturar o conhecimento em um paradigma que propõe a hierarquia epistemológica. Diferente do pensamento arborescente, o rizoma é uma proposta de construção de pensamento em que há conexão, já que qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro; há heterogeneidade, qualquer conexão é possível, marcando uma nova organização por elementos e ordenações distintas; há multiplicidade, e não uma noção de unidade; há um desenho de linhas que mudam de natureza ao se conectarem a outros; há ruptura de hierarquia, pois não há uma única direção, o rizoma pode ser rompido ou quebrado em um lugar qualquer e também retomado segundo uma ou outra de suas linhas; ele possui entradas múltiplas, isto é, pode ser acessado de infinitos pontos, podendo daí se remeter a quaisquer outros pontos em seu território. Nesta perspectiva, operar o campo de arte e cultura fazendo um rizoma é criar um modo aberto de ligação entre diferentes conteúdos, num sistema acadêmico, não hierárquico, com infinitas possibilidades de transitar entre eles.

O olhar singular da arte faz conexões com outras áreas de conhecimento, transversalizando fronteiras. Neste território, a arte gera conexões que podem abordar conceitos e conteúdos que ultrapassam os limites de seus próprios territórios, impondo a necessidades de trabalhar com limites conceituais mais flexíveis.



É uma proposta de que os professores façam suas escolhas, percorram seus próprios caminhos nos territórios da arte e da cultura, de modo que sejam também propositores de experiências e problematizações que deixam em aberto o fazer do educador, reconvocando o estado da invenção, provocando novas conexões, outros fluxos.

4.5 CULTURA VISUAL E A PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA CRÍTICA

Fernando Hernández (2000) parte da ideia de que arte é uma categoria que se redefine de maneira constante e em múltiplas direções, de modo que o papel dos artistas se move entre a coisa latente que conta sua história e a porta voz-imagem que recolhe as vozes-experiências de outros que surgem do diálogo com o seu meio, refletindo em histórias compartilhadas. Assim sendo, o autor nos convoca a refletir sobre a educação escolar e o ensino da arte. Segundo McClintock, (1993 *apud* HERNÁNDEZ, 2000, p.26), a educação escolar necessita ser repensada porque as representações e os valores sociais e os saberes disciplinares estão mudando e a escola que temos hoje responde em boa parte a problemas e necessidades do século XIX, e as alternativas que se oferecem têm suas raízes no século XVIII.

Uma reflexão que se faz urgente é a atualização diante do desenvolvimento tecnológico que está posto em todos espaços sociais, incluindo a escola. No ensino de Arte, questões como a imaterialidade da imagem não podem ser negligenciadas nessas reflexões. Estamos na época da imagem incorpórea, na era das representações fugazes e instantâneas da televisão, dos videogames, do ciberespaço, espaços que carecem de materialidade, pois não são objetos. O paradoxo de nosso período histórico constitui-se nas representações que formam a cultura, como universo de representações que orientam as normas, organizam olhares e contribuem para fixar valores, às quais os estudantes têm acesso, quase sempre, fora do horário escolar (HERNÁNDEZ, 2000, p. 28).

Hernández sugere que ao invés de permanecermos em um mundo que não existe, que saíamos ao campo do debate e que enfrentemos, com uma atitude crítica, o esforço por interpretar, desconstruindo essas representações. Não podemos abordar este fenômeno social com as estratégias de análise da imagem do anos 1920 ou 1960. Necessitamos de uma reflexão que contribua para caracterizar uma nova cultura, provida de uma ética que possibilite interpretar e agir de maneira não acomodada diante do pensamento ao mesmo tempo hegemônico e fragmentado, baseado em algumas disciplinas concebidas como compartimentos estanques.



Precisamos estabelecer o significado do saber escolar. Hernández (2000, p.30) diz que as disciplinas escolares são o resultado de uma alquimia reguladora que a instituição escolar exerce sobre os saberes culturais. Desta forma, o que se ensina na escola seria filtrado, selecionado. Em uma proposta em que a cultura visual deva ser analisada e refletida, precisamos estabelecer a definição de cultura. Para Hernández, o conjunto de valores, crenças e significações que os nossos alunos utilizam, quase sempre sem reconhecê-lo, é o que dá sentido ao mundo em que vivem. Buscar exemplos na cultura que nos cerca tem a função de aprender a interpretá-la a partir de diferentes pontos de vista e favorecer a tomada de consciência dos alunos sobre si mesmos e sobre o mundo que fazem parte.

Partindo de uma perspectiva psicopedagógica, a aprendizagem no campo do conhecimento artístico exige um pensamento de ordem superior e a utilização de estratégias intelectuais como análise, inferência e outras. Deste modo, o aprendiz necessita mais que habilidade manual, necessita desenvolver os sentidos – a audição, a visão ou o tato –, expandindo sua mente. Do mesmo modo, delinea e fortalece sua identidade em relação às capacidades de discernir, valorizar, interpretar, compreender, representar e imaginar o que lhe cerca e também a si mesmo. Ao agregar referências e problemas sobre questões universais e da natureza humana, o ensino da arte se torna transdisciplinar.

O raciocínio culturalista considera que a arte é uma manifestação cultural e que os artistas realizam representações que são mediadoras de significados em cada época e cultura. A compreensão desses significados é o objetivo do ensino de Arte desde o início dos anos 1990. Esta tendência está vinculada a alguns referenciais que na pós-modernidade cultural revisam o status da arte e o papel que as imagens, reais ou virtuais, exercem nas construções sociais e contribuem para configurar as representações simbólicas portadoras de valores que os detentores do poder utilizam para fixar sua visão da realidade.

A proposta defendida por Hernández de compreensão da cultura visual significa, em primeiro lugar, reconhecer que vivemos inundados de imagens e imaginários visuais. Mas esse reconhecimento não nos leva a lê-los a partir de uma decomposição analítica comparativa de modo formal dos elementos da linguagem visual. Aproximar-se dos objetos visuais é aproximar-se de todas as imagens, sem os limites demarcados pelos critérios de gosto oficializados; é estudar a capacidade de todas as culturas para produzi-las no passado e no presente, com a finalidade de conhecer seu significado e o modo como afetam nossas visões sobre nós mesmos e sobre o universo visual em que estamos imersos.



Assim sendo, para Hernández (2000, p.52), arte é uma construção social mutante no espaço, no tempo e na cultura, que hoje se reflete nas instituições, nos meios de comunicação, nos objetos artísticos, nos artistas e nos diferentes tipos de público. Isso implica considerá-la como um fenômeno complexo, tomada a partir do seu próprio conteúdo para localizá-la em um contexto histórico e social e informá-la a partir da teoria, mas do que tê-la sujeita a uma meta-elaboração e uma análise formal, semiótica, literária, psicológica. A arte como parte da cultura visual atua, sobretudo, como um mediador cultural.

A importância primordial da cultura visual é mediar o processo como olhamos e como nos olhamos, contribuindo para a produção de mundos, isto é, para que os seres humanos saibam muito mais do que aquilo que experimentaram pessoalmente, e que para que suas experiências dos objetos e dos fenômenos que constituem a realidade se dê por meio desses objetos mediacionais que denominamos como artísticos. Deste modo, a cultura visual cumpre a função de manufacturar as experiências dos seres humanos mediante a produção de significados visuais, sonoros e estéticos, contribuindo para a consciência individual e social pela incorporação dos índices visuais com valor simbólico produzidos por grupos diferentes nos processos de intercâmbio social. Trataríamos de considerar a arte, os artefatos que integram a cultura visual, como formas de pensamento, como um idioma que deve ser interpretado, como um ciência, ou um processo diagnóstico, no qual se deva tentar encontrar o significado das coisas a partir da vida que nos rodeia. Por essa razão, olhar uma manifestação artística de outro tempo ou de outra cultura implica em uma penetração mais profunda do que a que parece meramente visual, é olhar a vida da sociedade representada nesses objetos, é um olhar cultural.

A educação para compreensão da cultura visual parte da dinâmica social, da linguagem que esclarece e estabiliza a multiplicidade de significações pelas quais o mundo se apreende e se representa. Essa elaboração da realidade não é meramente individual. As inserções dos indivíduos em diversas categorias sociais e culturas e a inserção em distintos grupos constituem fontes de determinação que incidem com força de elaboração individual da realidade social e geram visões compartilhadas de tal realidade e interpretações similares dos acontecimentos. Desta forma, conhecer pode ser o processo de examinar a realidade de uma maneira questionadora e de construir visões e versões, não apenas diante da realidade presente, mas também, diante de outros problemas e circunstâncias. Enfim, para Hernández, (2000, p.78), o objetivo do ensino de Arte no final do século XX deveria levar em conta os debates em torno da cultura visual e da função social das imagens e da história do olhar em uma cultura em mudanças.



A base teórica que embasa as pesquisas de Hernández (2000, p. 106), é o construtivismo crítico, enquanto no construtivismo piagetiano os seres humanos conhecem a realidade adaptando-a a seus esquemas de assimilação. Sendo assim, é imprescindível a utilização do processo de acomodação que faz com que nossas construções simbólicas se adaptem à realidade que tenta se assimilar. É nos desequilíbrios do processo de assimilação e acomodação que o conhecimento é produzido. Essa epistemologia substitui a concepção do conhecimento como cópia da realidade por uma construção subjetiva que procede da coordenação das ações exercidas pelo sujeito sobre o objeto.

Alguns aspectos do pensamento de Piaget foram revisados, pois os estágios da inteligência, do juízo moral e da apreciação epistêmica não são considerados universais. Também se sabe que não se sucedem literalmente, que o acesso a um estágio não implica na imediata superação do anterior e que o desenvolvimento evolutivo não culmina, necessariamente, com o pensamento formal vinculado à lógica científica.

A premissa fundamental construtivista da aprendizagem é que todo conhecimento é resultado da organização de um conhecimento anterior, e toda nova aquisição que tenha aspecto de novidade se coloca em relação ao que se tenha adquirido previamente. No entanto, o conhecimento não emerge nem dos sujeitos nem dos objetos, mas da dialética do que se conhece, sujeição, e o conhecimento, objeto na perspectiva piagetiana representada pelo binômio assimilação-acomodação.

Já a perspectiva construtivista crítica, sobre a qual Hernández alicerça suas ideias, assume que a mente cria mais que um reflexo e que a natureza dessa criação não pode ser separada do mundo social circundante. O conhecimento é concebido como produzido culturalmente, o que leva, na educação, a estabelecer critérios que permitem avaliar a qualidade desse conhecimento.

Essa visão do construtivismo como um processo de atribuição de sentidos implica que o docente possa introduzir os estudantes no mundo social e físico da arte e ajudá-los a construir por si mesmos uma infraestrutura epistemológica para interpretar os fenômenos com os quais se relacionam.

O construtivismo se relaciona à teoria crítica na medida em que ocorre a tomada de consciência de cada um para construir a relação entre sua própria identidade e as representações sociais sobre o mundo, e, no caso da educação, para a compreensão da cultura visual e das ideias mediadoras dos artistas sobre as paisagens, a natureza, o corpo, a abstração, o poder. Essa



tomada de consciência permite compreender como as opiniões políticas, as crenças religiosas, as questões relacionadas com o gênero, as manifestações simbólicas de caráter visual ou as perspectivas educativas que cada um tem foram influenciadas por concepções dominantes. A posição crítica favorece a autorreflexão sobre esse processo de influências, sobre os olhares em torno de si mesmo e do que o cerca. É um processo dialético em que o sentido e o significado das estruturas de conhecimento se reconstróem na consciência histórica dos indivíduos, que tratam de dotar de sentido suas situações vitais.

Hernández (2000, p. 107) tem como proposta educativa analisar os discursos em torno da arte, ou seja, do que em que é considerado como tal nas diferentes épocas, culturas e grupos sociais. O ensino das interpretações é parte de um currículo baseado na pedagogia construtivista crítica. Por exemplo, quando os alunos aprendem a fazer leituras sobre determinado fenômeno, questionam as interpretações “corretas” e únicas dos fenômenos. Assim, além de expandir seus conhecimentos básicos, ganham a prática de reconhecer como as suas representações, e as que atuam sobre elas, vão se reconfigurando. Nesse sentido, interpretar significa prestar atenção às diferentes versões dos fenômenos, questionando suas origens e as forças que criaram tais interpretações.

5. LEIS E DOCUMENTOS OFICIAIS QUE NORTEIAM O ENSINO

No dizer de Cunha (2005, p.19), a educação na sociedade moderna foi vista como antídoto à manutenção das paixões e como a via mais ampla da difusão da racionalidade própria do homem e da saída para uma vida social pactuada que precisa ser cultivada. A racionalidade, componente distintivo da ação consciente do homem sobre as coisas, implica no desenvolvimento da capacidade cognitiva do ser humano como meio de penetração no mundo objetivo das coisas. É também condição do reconhecimento de si que só se completa pelo reconhecimento igualitário da alteridade. O pleno desenvolvimento da pessoa é o objetivo maior da educação.

A educação como direito de todos e dever do Estado, conforme disposto na Constituição brasileira, em seu artigo 205, não poderia se realizar sem a busca de igualdade e liberdade, para as quais o desenvolvimento efetivo da capacidade cognitiva é tanto uma marca registrada do ser humano quanto a condição desse desenvolvimento. Assim sendo, esta marca torna-se universal. Ela é a condensação de uma qualidade humana que não se cristaliza, já que implica na produção de novos espaços de conhecimento. O direito à educação decorre, pois, de



dimensões estruturais coexistentes na própria consciência do ser humano em um contexto histórico específico. Por isso, é fundamental que esse direito seja reconhecido e efetivado em uma legislação, uma vez que em nossa tradição a lei se formaliza pelo preceito escrito. A formalização da lei de uma situação de fato ou de um princípio jurídico democrático abrangente deve impor como o modo normal de funcionamento da sociedade, como lugar de igualdade para todos.

5.1 CONSTITUIÇÃO FEDERAL

São diversas as leis que regem o sistema educacional no Brasil, a começar pela Constituição Federal de 1988, que destina à educação todo um capítulo, sendo este composto por 10 artigos repletos de princípios. Mas é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que regulamenta o sistema educacional brasileiro, tanto público quanto privado. Hoje, a LDB vigente é a Lei nº. 9394, sancionada em dezembro de 1996.

O grande marco para a história da educação brasileira, a Carta Magna, foi promulgada em 5 de outubro de 1988. Com a queda do regime militar, o país em processo de redemocratização e uma nova Constituição promulgada, a educação ganhou seu devido destaque como um direito social:

Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015 (BRASIL, 2019).

Além do acima mencionado artigo 6º, o capítulo abrangido pelos artigos 205 a 214 trouxe a ideia da educação como um complexo de direitos de todos e deveres do Estado e da família a serem promovidos e incentivados por toda a sociedade:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2019).

Ressurgiu também a ideia de uma lei contendo o Plano Nacional de Educação e de uma divisão de competências, prevista no Art. 22, segundo o qual “cabe privativamente à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional e concorrentemente a ela, aos Estados e ao Distrito Federal, legislar sobre a educação”. Por outro lado, o art. 211 prevê um regime de colaboração entre os entes da federação de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.



Cabe então à União financiar instituições públicas, bem como redistribuir e suplementar, a fim de garantir padrões mínimos de qualidade do ensino e igualdade na oportunidade de ensino, dando assistência aos Estados e ao Distrito Federal técnica e financeiramente. Os municípios ficaram responsáveis pela atuação preferencial na educação infantil e fundamental.

Entre os pontos principais relativos à educação, podemos citar que o acesso ao ensino público obrigatório e gratuito passa a ser direito público subjetivo, o que importa em responsabilidade da autoridade pública caso este não seja oferecido ou seja irregular a sua oferta (Art. 208, § 1º e 2º). Há, ainda, a obrigação da União de investir anualmente na educação um mínimo de 18% da receita resultante de impostos, bem como um mínimo de 25% no caso de estados e municípios; a fixação de conteúdos mínimos ao ensino fundamental em âmbito nacional (Art. 210); a educação como um direito de todos, dever do estado e da família, devendo ainda contar com a colaboração de toda a sociedade (Art. 205); a atuação dos municípios no ensino fundamental e na educação infantil; o ensino de 1º grau passa a denominar-se ensino fundamental e o ensino de 2º grau, ensino médio.

5.2 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB)

5.2.1 LEI Nº 4024/61

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4024/61), que define e regulariza o sistema de educação brasileiro, tem suas bases nos princípios presentes na Constituição. A referida lei foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934, no entanto só foi promulgada em 1961. O primeiro projeto de lei foi encaminhado pelo Poder Executivo ao Legislativo em 1948 e levou 13 anos sendo debatido, até o texto chegar à sua versão final. A primeira LDB foi publicada em 20 de dezembro de 1961 pelo presidente João Goulart.

Como foi dito no primeiro capítulo, o período entre 1958 e 1963 foi de grandes avanços e acontecimentos para a afirmação de um modelo nacional na educação, em especial no ensino das Artes. Marcaram este período fatos como o desenvolvimento das concepções e métodos de Paulo Freire; a arte-educação ocupado lugar relevante na Universidade de Brasília, refletindo uma abordagem fiel à ideia de educação através da arte; a organização de classes experimentais, o que permitiu o desenvolvimento de uma atitude voltada para a experimentação em Arte nas escolas comuns, com currículos descentralizados e com influência das concepções sobre educação de Paulo Freire.



O movimento de emancipação educacional sofreu uma ruptura com o golpe civil-militar de 1964. O governo militar assumiu o poder e afastou ideologicamente todos os projetos e tentativas de abertura educacional. Depois de 1964 foi instalado um ensino tecnocrático, voltado para a quantificação como um sistema de controle. Mais que educador, o Estado passou a ser construtor, administrador e fiscalizador de escolas.

Segundo Pimentel (2018), na Lei nº 4.024/61 havia a possibilidade de ensino e aprendizagem de Arte no currículo do ensino primário, caso a duração fosse estendida de quatro para até seis anos. Isso seria feito para ampliar, “nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade” (Art. 26, parágrafo único). No ensino de grau médio, a Arte era tratada como “atividades complementares de iniciação artística” (Art. 38, § IV). Para estabelecimentos de ensino industrial em nível médio, o Art.50 previa a possibilidade de cursos de artesanato. Para o ensino superior, o Art. 66 referia-se ao objetivo do ensino e aprendizagem de Arte como sendo “a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes”. A autonomia do professor era declarada no Art. 71: “O programa de cada disciplina sob forma de plano de ensino será organizado pelo respectivo professor e aprovado pela congregação do estabelecimento”.

5.2.2 LEI Nº 5.692/71

A primeira lei que garante a obrigatoriedade do ensino de Arte, em suas diversas linguagens, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de Primeiro e Segundo Graus (Lei nº 5.692/71), conhecida como a lei educacional da ditadura militar. Apesar do avanço de ter sido garantida em lei a obrigatoriedade do ensino de Arte no currículo escolar, democratizando o acesso, houve também uma tentativa de esvaziar o ensino dessa área do seu teor crítico e reflexivo.

A LDB nº 5.692/71 não instituiu a obrigatoriedade da formação específica de professores para lecionar Educação Artística na escola. Pelo contrário, deixou brechas para que o ensino fosse ministrado por profissionais de qualquer área. Essa medida enfraqueceu a “comunidade disciplinar”, contribuindo para a descaracterização da disciplina e acentuando o estigma da arte como acessório, algo que serve apenas para decoração do espaço escolar, especialmente na produção de lembrancinhas para as datas comemorativas. De acordo com Silva (2004), a descaracterização da arte tinha como finalidade “despolitizar” ou “repolitizar”,



direcionando o ensino ao patriotismo e ao nacionalismo, desconfigurando todas as experiências artísticas desenvolvidas na sociedade.

A Lei nº 5.692, que foi promulgada em 11 de agosto de 1971, dispõe exclusivamente sobre os ensinos de primeiro e segundo graus, pois havia lei própria para o ensino superior. Para que se tenha dimensão das mudanças curriculares trazidas pela ditadura, um decreto-lei anterior, de 1969, já incluía obrigatoriamente nas escolas o ensino de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. Entre as mudanças trazidas pela nova LDB, estão a ampliação da obrigatoriedade escolar de 4 para 8 anos, a extinção do antigo ginásio, o ensino primário de quatro séries, e o ensino de segundo grau com caráter profissionalizante.

O currículo do núcleo comum, estabelecido pelo Parecer 853 do Conselho Federal de Educação, ficou distribuído entre três matérias, sendo elas Comunicação e Expressão, Ciências e Estudos Sociais. Por outro lado, foram retiradas dos currículos escolares História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Os objetivos da LDB militarista estavam intimamente ligados à profissionalização e qualificação de mão de obra para a crescente capitalista, além de uma clara subjugação social, que deveria obedecer e respeitar os limites morais e de pensamento impostos à civilização pelo estado (SAVIANI, 2008, p. 310 *apud* PIMENTEL, 2018).

A inclusão da Arte no currículo escolar, obrigatória no currículo da educação de primeiro grau e do segundo graus, não tinha o caráter de disciplina, mas sim de atividade educativa, embora esta decisão tenha sido considerada um avanço para os educadores de Arte (BRASIL, 1998). A Educação Artística era tratada de modo indefinido, e a multiplicação não planejada do ensino de Arte fez com que houvesse uma diluição das experiências anteriores em arte-educação. A institucionalização do ensino de Arte por parte do governo fez com que não houvesse uma quantidade suficiente de professores habilitados para a demanda de docentes em Artes. Criaram-se apressadamente cursos de Licenciatura Curta em Educação Artística, com o fim de preparar professores polivalentes que deveriam ensinar, obrigatoriamente, ao mesmo tempo, Artes Visuais, Música e Teatro, configurando-se a polivalência do ensino de Artes. Com a polivalência, as linguagens artísticas deixaram de atender suas especificidades. Havia também a possibilidade de se optar pelo diploma de licenciatura plena, curso com duração mínima de quatro anos.

Outro fato que contribuiu para o empobrecimento do ensino de Arte foi a inexistência de cursos de pós-graduação em Educação Artística com orientação voltada para pesquisa. Os currículos das universidades foram restringidos aos currículos mínimos, com controle e supervisão nas mãos do governo, bem como a fiscalização dos programas de todas as



universidades e a elaboração dos guias curriculares, que funcionavam como programas a serem seguidos, ao invés de guias a serem consultados.

5.2.3 LEI Nº 9.394/96, ATUAL LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

Nos anos 1990, os arte-educadores tiveram que se mobilizar para garantir a permanência do ensino de Arte no currículo escolar, pois na elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), não estava prevista a inclusão da Arte como componente disciplinar no currículo da educação básica. Várias campanhas e movimentos foram feitos, e graças à mobilização dos arte-educadores foi possível garantir a Arte como um componente curricular obrigatório em todos os níveis de ensino.

Com a promulgação da Constituição, iniciaram-se as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 20 de dezembro de 1996, ou, como também é conhecida, Lei Darcy Ribeiro, em referência ao pesquisador e político que atuou efetivamente na sua construção. Nela estão contidos princípios relativos à educação e aos deveres do Estado para com esta.

Atualmente, esta é uma das leis mais importantes no que diz respeito à educação no Brasil, pois define com detalhes os direitos educacionais e sistematiza aspectos gerais da educação. A Lei nº. 9.394/96 avança nos quesitos sociais e civilizatórios da educação ao reconhecer não somente o papel do Estado, mas também a educação que vem da família:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, Lei nº 9.394, 1996).

No seu artigo 26, § 2º a lei passa a tratar o ensino de Arte como componente curricular obrigatório na Educação Básica, com conteúdos específicos ligados à cultura artística. Este fato significa que a Arte na escola deixa de ser atividade educativa e passa a ter o caráter de área de conhecimento, componente curricular obrigatório na educação básica.

A denominação Educação Artística foi substituída pelo termo Ensino de Arte. Também passaram a determinar a formação por linguagens artísticas, de modo que se estabeleceram relações específicas de cada uma, para que depois de escolhida a modalidade se formem diálogos com outras linguagens artísticas e com outras áreas do conhecimento. Cessou, assim, a polivalência do professor.



Por outro lado, pelo fato de o texto da lei não especificar a obrigatoriedade em todos os níveis da educação básica, é frequente encontrarmos o componente curricular Arte em apenas algumas séries de cada segmento da educação básica, ou ainda no ensino fundamental I, do 1º ao 5º ano de escolaridade, sendo que o professor regente, com formação em Pedagogia, ministra aulas de todas as disciplinas, inclusive do componente curricular Artes, no qual não possui habilitação.

Essa não-especificação das linguagens artísticas (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança) gerou uma série de equívocos, pois muitos estados e municípios, em seus concursos para a seleção de docentes de Arte, não discriminam as modalidades desse ensino, exigindo apenas que o candidato tenha uma formação em licenciatura, em qualquer linguagem artística, e as provas de seleção nos concursos continuam a ser produzidas com base numa formação polivalente.

Na sua organização são, no total, 92 artigos presentes na LDB, responsáveis por organizar onde começa e onde termina a educação nacional, distribuir as competências dos entes da federação, dividir níveis escolares e grade curricular, formar e regulamentar os profissionais da educação e distribuir recursos financeiros educacionais.

Após várias solicitações de alteração na atual LDB, por parte de outras entidades interessadas, a redação da última alteração consta na Lei nº 13.415, de 2017, o Art. 26, § 2º, assim disposto: “O ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”. E no § 6º é esclarecido que “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (Redação dada pela Lei nº 13.278/2016).

5.3 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Segundo Pimentel (2018), todo currículo é uma norma que pode ser aplicada tanto como regra obrigatória a ser cumprida quanto como uma referência para novas propostas e ações. Nesse sentido, é necessário que haja condições para que professores e alunos possam pensar imaginativamente e realizar tarefas em que seu potencial seja desenvolvido, tanto criativamente quanto pessoalmente. Sendo o currículo uma construção social e cultural, supõe-se que sua elaboração, além de ser coletiva, tenha uma dinâmica que atenda à prática cultural do contexto em que será implantado, proporcionando o ir além. O currículo visa à formação de pessoas que atuarão em algum campo do conhecimento humano e que, portanto, terão que ter competência



para tal. Trata-se da construção de conhecimentos específicos – e não de aquisição de conhecimento como produto pronto –, o que acarreta a necessidade de uso da imaginação para criar novas argumentações e novas alternativas de ensino e aprendizagem em Arte.

Outra reflexão trazida por Moreira e Silva (1995, p.31 *apud* PIMENTEL, 2018) que consideramos relevante para pensar a conjuntura das reformas curriculares após as várias alterações na LDB nº 9.394/96 é a perspectiva de investigar o currículo oficial com um foco histórico, possibilitando uma análise que flagre os momentos históricos em que arranjos foram concebidos e tornaram-se “naturais”. Desnaturalizar e historicizar o currículo existente é um passo importante na tarefa política de estabelecer objetivos alternativos e arranjos curriculares que sejam transgressivos da ordem curricular existente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são um conjunto de documentos elaborados considerando a necessidade de se construírem referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. No entanto, seu caráter é apenas referencial, sem impor o rigor da norma e obrigatoriedade. O documento é uma orientação quanto ao cotidiano escolar e aos principais conteúdos que devem ser trabalhados, a fim de dar subsídios aos educadores para que suas práticas pedagógicas sejam da melhor qualidade. Em sua abordagem, os Parâmetros Curriculares Nacionais definem que os objetivos gerais, currículos e conteúdos a serem trabalhados em práticas docentes devem encaminhar os alunos rumo à aprendizagem. Sua estrutura é dividida em áreas de conhecimento.

5.3.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS/ARTES

No momento da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os arte-educadores conseguiram garantir sua participação no processo, o que possibilitou a construção de um livro próprio da área de Arte. Nesse documento, a Arte está representada como uma área de conhecimento humano, sendo explicitadas as linguagens artísticas que fazem parte dessa área, com conteúdo próprios, apresentando, também, algumas sugestões que ajudam a criar projetos educativos e a planejar as aulas de Arte, buscando proporcionar a reflexão sobre a prática educativa.

O documento tem como objetivo analisar e propor encaminhamento para o ensino e a aprendizagem da Arte no ensino fundamental (1º ao 9º ano de escolaridade). Para tal, em sua redação o PCN/Arte faz uso da proposta pedagógica da Abordagem Triangular, porém sem fazer qualquer referência a essa proposta de ensino em Arte:



[...] são utilizadas pelos formadores diferentes nomenclaturas para designar como sinônimos as ações mentais/sensoriais da Abordagem Triangular. Desta forma, o fazer é designado como produção, manifestação é comunicação, a contextualização, como perceber e conhecer, e, por fim, a leitura como apreciação. De forma geral, esses e outros sinônimos, tais como reflexão e fruição, foram utilizados pelos sistematizadores dos PCNs de Arte, para substituir as nomenclaturas criadas por Ana Mae Barbosa para a Abordagem Triangular como orientação teórico-metodológica para o Ensino da Arte em nível nacional, sem reconhecimento de sua autoria e contribuição. De alguma forma isto indica que os formadores dos professores se apropriaram da Abordagem Triangular, também através dos discursos dos PCNs, uma vez que essas nomenclaturas utilizadas pelos PCNs habitam o imaginário desses arte-educadores (Silva e Araújo, 2010, p. 175).

Segundo Maura Penna (1999), o ensino de Arte é complexo. Ao longo de sua história, se constituíram três vertentes. A primeira, técnico-profissionalizante, teve foco no desenho geométrico; a segunda, a partir do início do século XX, trouxe a obrigatoriedade do ensino de arte polivalente, pois, um único docente integrava, na sua prática, as linguagens artísticas, buscando a formação plena do indivíduo; e a terceira, ainda em construção, propõe o resgate de conteúdos das diferentes linguagens artísticas. O enfoque que é dado por estas vertentes marca qual é a concepção de ensino de Arte que o docente abraça, e, mais ainda, qual é sua concepção de arte.

A primeira vertente, o ensino tradicional com foco no domínio técnico, baseado na cópia, é repetitiva e mecânica, seus conteúdos são fragmentados e fixos. Na segunda vertente são valoradas as funções educativas, vinculando-se a formação da personalidade, a liberdade de expressão e comunicação, onde em nome da pureza criativa a obra de arte é banida da sala de aula. Já a terceira vertente do ensino de Arte busca o resgate dos conteúdos a serviço da prática pedagógica. Com isso, a obra de arte volta para a sala de aula com sua materialidade, sendo o tema central desta tendência a leitura. Para a autora, o PCN/Arte para o Ensino Fundamental é frágil, confuso e contraditório, na medida em que propõe uma visão romântica, de pura espontaneidade, baseada na expressão e comunicação da transmissão e recepção das emoções, em um momento em que se pretende fazer um resgate dos conhecimentos e conteúdos próprios da arte, com base na leitura da imagem. Esta concepção de arte como linguagem é regida pelos princípios da organização cultural e historicidade dos conteúdos. Por outro lado, se apresenta de maneira clara e objetiva quanto às orientações teórico-metodológicas para a prática docente, especialmente para o ensino das Artes Visuais.

Já para Guimarães (2010, p.411), a Abordagem Triangular foi vítima de seu próprio pioneirismo ao ser utilizada pelos PCNs de modo deturpado, resultando em projetos que se apropriaram da Abordagem Triangular em um receituário metodológico. Documentos tais como PCNs, Acelera e outros projetos que se apropriaram da Abordagem Triangular,



declaradamente ou não, a tem interpretado erroneamente e em muitas vezes esta interpretação é a única a que têm acesso os professores da educação básica.

5.4 BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM

Enquanto os Parâmetros Curriculares Nacionais tinham caráter de documento referencial, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é um documento de caráter normativo, cuja função é orientar os currículos e propostas pedagógicas da Educação Básica em todo o território nacional, substituindo os Parâmetros Curriculares Nacionais. Foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 2017, e promulgada pelo Ministério da Educação em 14 de outubro de 2018, encontrando-se vigente até a presente data.

De acordo com Macedo (2014, p.1.553), a reivindicação de que os currículos precisam de uma base comum em nível nacional não é recente no Brasil: essa discussão se apresenta desde os anos 1980. A promulgação da LDB nº 9.394/96 apontou, em seu artigo 26, a necessidade de se elaborar uma base curricular comum, legitimando uma demanda que já era existente.

Todas as propostas apresentam, de alguma maneira, a intenção de contribuir para a promoção da democratização da educação e a modernização do ensino. Macedo (2014) chama a atenção para a atuação de instituições privadas na condução da elaboração da BNCC. A autora infere que esses “agentes sociais privados” buscam interferir nas políticas públicas para a educação com a finalidade de impor os seus interesses, tencionando obter certo controle sobre os currículos. Estas fundações privadas teriam se apropriado do processo de discussão da base comum, tentando plasmar um ideal de educação numa perspectiva neoliberal, apresentando os princípios de mercado como a solução dos problemas criados pela má gestão do setor público. No discurso dos agentes “políticos-privados” há a promessa de que um currículo comum assegurará a qualidade da Educação, pois estipulará o que deve ser ensinado e o que deve ser aprendido, proporcionando uma melhor avaliação dos estudantes.

A autora acredita que a condução da BNCC está sendo influenciada pelas instituições privadas, que visam à construção de um novo modelo de regulação que possibilitará o controle do que será ensinado e aprendido. Ao contrário de se garantir uma melhoria da educação, teremos um reforço das desigualdades educacionais, pois, para ela, o que a BNCC tem a oferecer é apenas a tentativa de controle do imponderável. Do documento depende não o sucesso da educação, mas a hegemonia do imaginário neoliberal de que ele é parte. Ela critica



ainda na BNCC a visão homogênea dos estudantes, bem como a destituição da liberdade de cátedra dos professores, que poderá acarretar na “desumanização do trabalho docente”, tornando-o mecânico e sem possibilidade do exercício de uma prática criativa, desconsiderando, assim, a complexidade da vida na escola.

Hernández (2010, p.89) argumenta que estabelecer um currículo nacional não é simples, requer reflexões sobre suas implicações e sobre o que deve ser ensinado nas escolas, como se devem avaliar os estudantes de diferentes idades e quando e como os conteúdos devem ser apreendidos pelos estudantes. Há vozes críticas que mencionam que isso implica em uma imposição cultural e um controle político, na medida em que, por trás de alguns objetivos e conteúdos comuns, só se representa um tipo de valores: os do grupo social que é representado na seleção dos conteúdos. Essas vozes sustentam que esses critérios comuns e, de maneira especial, a avaliação dos conteúdos mediante provas de caráter nacional e internacional, são uma estratégia para abolir a diversidade cultural e social e substituí-la por valores unificados que seriam implementados pelas formas racionais de controle contidas no currículo.

Macedo (2018) acrescenta que na Constituição Federal de 1988 a educação é definida como um direito público, com prerrogativa garantida ao indivíduo pela norma legal objetiva. Isto quer dizer que direito de todos é ser comum e universal. Os direitos são individuais, mas os valores são coletivos.

O conceito de universalismo repousa na exclusão, na indiferença de certas particularidades que ameaçam a abstração de um sujeito ideal enquanto sujeito concreto (mulheres, negros, homossexuais) que por não corresponderem aos valores hegemônicos serão excluídos. Porém, não apenas os diferentes serão privados de suas vidas para se enquadrarem na mesmice do universal: todos perdem o seu direito à diferença ao serem integrados na promessa de todos com um.

5.4.1 BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM/ARTES

A substituição dos PCNs pela BNCC vem gerando muita angústia e preocupação quanto aos rumos que vem sendo desenhado para o ensino de arte. No texto da BNCC, as linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) são consideradas como subcomponentes do componente Arte, dando margem a interpretações equivocadas e, com isso, o retorno da polivalência, tendo como estratégia e justificativa a necessidade da valorização do trabalho interdisciplinar.



Não há na BNCC espaço pleno para uma área do conhecimento que promova a compreensão do mundo por meio da sensibilidade. Deste modo, o componente curricular Arte perde a sua dimensão de área de conhecimento específico, tornando-se subordinada à Área de Linguagens, sob risco de se tornar apenas uma disciplina acessória que ajudará a compreender determinado conteúdo de Língua Portuguesa ou de Literatura, acarretando na negligência de seus conteúdos próprios que ajudam na reflexão e na crítica de objetos artístico-culturais situados em diversos tempos históricos e em diferentes contextos culturais.

Segundo Peres (2018), o texto da BNCC que discorre sobre o componente curricular Arte permite observar que a concepção de arte presente nesse documento é de uma área de conhecimento comprometida com a ideologia dos grupos dominantes, que reduz o ensino dessa disciplina à pura expressão livre, sem a preocupação de proporcionar aos estudantes um entendimento mais consistente da forma na arte, ou seja, dos conteúdos constitutivos do processo artístico. Assim, os estudantes terão uma formação limitada que não contribuirá para compreensões críticas da Arte e da sociedade. Para Peres, a impressão que se tem é que há a tentativa de esvaziar o ensino de Arte do seu teor crítico e reflexivo para formar sujeitos dóceis e conformados. O autor acrescenta ainda que, de acordo com Barbosa (2015 *apud* PERES, 2018), a Arte é um tipo de conhecimento humano no qual é possível expressar/denunciar de forma criativa os males da sociedade; e segundo Konder (2002, p. 217-218 *apud* PERES, 2018), “a arte tem sido, predominantemente, expressão de insatisfação, de questionamento, frequentemente de revolta, em face do modo como está organizada a sociedade”. Compreende-se, assim, que a promoção de um ensino superficial de Arte pode abafar a força vital da imaginação das crianças, jovens e adultos na escola.

Além disso, Peres aponta para a preocupação com a formação de professores de Arte em licenciaturas de linguagens artísticas específicas. O receio está na possibilidade do retorno da formação polivalente, uma formação que visa à atuação do docente lecionando todas as linguagens artísticas de forma superficial e destituída de reflexão crítica e centrada estritamente nos processos de técnicas artísticas, como acontecia nos cursos de licenciatura em Educação Artística dos tempos da ditadura militar.

Pimentel (2018) corrobora com o pensamento de Peres (2018) quanto aos entraves na implementação da BNCC para a autonomia da área de Artes em relação aos demais componentes da área de Linguagens, defendendo que se tomem precauções para que não aconteça a volta à lógica da ditadura (1964-1984), que impôs a polivalência no ensino e aprendizagem de Arte. A formação e a atuação docente de Artes Visuais – como também de



Dança, Música e Teatro – vem passando por reformas curriculares à luz da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. A Resolução nº 2, no Art. 1º, § 2, indica a obediência “às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação”.

O documento esclarece, ainda, que a área de conhecimento se denomina Artes, no plural, por englobar as diversas modalidades artísticas; do mesmo modo, o componente curricular denomina-se Arte, justamente porque demanda um professor especialista para cada modalidade artística. Tem-se, portanto, duas definições abrangentes, mas que registram estéticas e culturas como parte tanto da formação docente quanto da educação em geral. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular terá articulação direta com a política nacional de formação dos profissionais da Educação, sendo necessário garantir o que vem preconizado em cada documento. Entretanto, ainda temos dificuldades para identificar as conexões dos conteúdos da BNCC (2017) com os conteúdos necessários à formação do Professor de Arte, em função das proposições evasivas da BNCC para a educação infantil e o ensino fundamental.

Além disso, alerta para o fato de não poder negligenciar a carga horária para cada modalidade artística. No antigo documento do MEC, denominado Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (1998), havia a recomendação de no mínimo duas aulas semanais e de que a Arte estivesse presente em todos os níveis de ensino. Além dessa recomendação, havia a sugestão para desenhos curriculares, o que não se observa na BNCC em vigor (2017), em que se ressalta que:

Ao longo do Ensino Fundamental, os alunos devem expandir seu repertório e ampliar sua autonomia nas práticas artísticas, por meio da reflexão sensível, imaginativa e criativa sobre os conteúdos artísticos e seus elementos constitutivos e também sobre as experiências de pesquisa, intervenção e criação. [...] A progressão das aprendizagens não está proposta de forma linear, rígida ou cumulativa com relação a cada linguagem ou objeto de conhecimento, mas propõe um movimento no qual cada nova experiência se relaciona com as anteriores e as posteriores na aprendizagem de Arte (BRASIL, 2017, p.195).

Diante do exposto, entendemos que há necessidade de garantir uma carga horária mínima e objetos de conhecimentos que possam contemplar de forma plena o processo de ensino e aprendizagem do componente curricular Arte e suas modalidades artísticas. Deixar a critério dos sistemas e redes de ensino a efetivação das aprendizagens em Arte é flexibilizar e fragilizar demais a orientação de um documento que é de obrigatoriedade nacional e que tem como objetivo a “redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros” (BRASIL, 2017, p. 5). A

contradição é clara: como promover aprendizagens em Arte que corroborem a educação de qualidade para todos os estudantes brasileiros sem a obrigatoriedade, ao longo da educação básica, de uma área de conhecimento fundamental para a formação humana?

6. PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa de campo tem como objetivo fazer uma comparação entre as questões teórico-metodológicas e as práticas pedagógicas relatadas pelos docentes de Artes. O trabalho constou de três momentos, a saber:

- 1) Visita aos profissionais em seus locais de trabalho, onde foi feito o primeiro contato, por meio de conversa informal, e o convite a participar da pesquisa, assim como a análise de campo;
- 2) Realização de entrevistas/questionários via web sobre a formação docente, linhas metodológicas que embasam seus trabalhos e relato de experiências;
- 3) Envio de um segundo questionário especificamente sobre a Abordagem Triangular.

Todos os docentes trabalham no município de Niterói, em instituições de ensino formal, localizadas próximas umas das outras, em Pendotiba e na Região Oceânica.

6.1 MUNICÍPIO DE NITERÓI

O município de Niterói faz parte da região metropolitana do Rio de Janeiro, capital do Estado do Rio de Janeiro, da qual dista 10,9 km. Segundo dados do IBGE³⁴, sua população no censo de 2010 era de 487.562 pessoas, com densidade demográfica de 3.640,80 habitante/km².

O município é dividido em 52 bairros. Para efeito de planejamento político-administrativo, a cidade foi organizada em cinco Regiões de Planejamento, com base em critérios de homogeneidade em relação à paisagem, à tipologia, ao uso das edificações e ao parcelamento do solo, sendo considerados, ainda, aspectos socioeconômicos e físicos, em

³⁴ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é o principal provedor de dados e informações do País, que atendem às necessidades dos mais diversos segmentos da sociedade civil, bem como dos órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal.



especial as bacias hidrográficas. As Regiões de Planejamento são subdivididas em sub-regiões definidas por analogias físicas e urbanísticas.

Na área de educação, em 2010 97% da população de 6 a 14 anos estavam matriculados e alcançaram índice 5,4 nas provas do IDEB³⁵ nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública e 3,8 nos anos finais do ensino fundamental da rede pública.

6.1.1 LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS

Duas das escolas pesquisadas (Escola Municipal Sítio do Ipê e Escola Nossa) ficam na região de Pendotiba e a Escola Mosaico fica na Região Oceânica.

6.1.1.1 REGIÃO DE PENDOTIBA

A região de Pendotiba é uma área cercada de verde, com montanhas e uma reserva da Mata Atlântica criada pelo decreto nº4.895, em 8 de novembro de 1986. É constituída por dez bairros e foi uma área de produção agrícola de hortaliças, pertencente a uma única família; porém, com o crescimento da população nas décadas de 1960 e 1970, perdeu-se o controle das migrações. Com isso, surgiram as ocupações de posse ou as ocupações das “ilhas” de poder aquisitivo mais alto, formando condomínios de luxo.

Existem muitos contrastes na região, no comércio e nos serviços oferecidos em Pendotiba, o que se reflete no público que frequenta as escolas pesquisadas. Geralmente, os alunos das escolas privadas vivem fechados em seus condomínios e se locomovem em transporte privado, sem ter contato e sem se relacionar com crianças das camadas mais humildes que habitam a mesma região. Também não frequentam espaços públicos como praças ou campinhos de futebol, brincando em seus condomínios ou em clubes privados. Enquanto a população de classe média está fechada nas suas ilhas e monitoradas pelas câmeras de segurança, as crianças de baixa renda estão sujeitas à violência, que cresce de forma avassaladora.

³⁵ IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

6.1.1.2 REGIÃO OCEÂNICA

A Escola Mosaico fica no bairro de Piratininga, na Região Oceânica. Localiza-se em um recanto denominado Tibau, entre o mar e a lagoa de Piratininga. A região possui áreas de Mata Atlântica ainda preservadas, como o Parque da Cidade de Niterói, a Reserva Darcy Ribeiro e a Serra da Tiririca, além de duas lagoas de água salgada: a de Piratininga e a de Itaipu. A primeira se liga à segunda por meio do Canal do Camboatá. Em abril de 2008, foi aberto um canal ligando a Lagoa de Piratininga ao mar.

6.2 ESTUDO DE CASO 1: ESCOLA MOSAICO

6.2.1 ANÁLISE DE CAMPO

O primeiro contato foi por telefone, para agendamento da entrevista com a professora Gracia Baldez, que tem histórico em docência de Arte na cidade, em reconhecimento pela sua experiência.

Assim que chegamos para entrevista, fomos recepcionados por um senhor que conversava com um pai que havia acabado de deixar o seu filho na escola. Um cão guardava a entrada da escola, e o senhor foi logo explicando que o animal pertencia ao vizinho, mas gostava de estar na porta da escola.

Gracia não tardou a chegar. Conversamos por um bom tempo, e ela falou da sua trajetória, sua formação, e, agora que está aposentada, sua dedicação como coordenadora cultural do Mosaico. Gracia também apresentou a escola enquanto falava das linhas metodológicas que embasam o fazer pedagógico.

Enquanto apresentava a Escola, alguns alunos fizeram questão de mostrar suas descobertas em uma pesquisa sobre peixes. Enquanto davam as explicações, apontavam para as espécies em um lindo aquário de água doce. Também tivemos a oportunidade de observar a nutricionista indo até a horta buscar ervas para servir no almoço que se aproximava, e o aroma tomava conta do ambiente.

Foi uma experiência muito interessante, em que fomos capturados pelos sentidos, cores e aromas. É um lugar em que as relações estão embaladas no afeto, onde a vida pulsa e as crianças transitam com tranquilidade no espaço e no saber.

6.2.2 LINHA PEDAGÓGICA DA ESCOLA MOSAICO

A Escola Cultural Mosaico fundamenta sua atuação em princípios humanistas, buscando a valorização do sujeito dentro do processo integral de educação e, principalmente, valorizando o homem do seu próprio tempo e sua cultura.

Fundada em janeiro de 2017, a escola atende a educação infantil desde o Maternal até o primeiro segmento do ensino fundamental, destinado aos alunos do 1º ao 5º ano, em horário integral. É uma educação que vai além de conhecimentos específicos e fragmentados, possibilitando o desenvolvimento de competências e habilidades capazes de compreender, dialogar e interferir no mundo, optando sempre, conscientemente, por buscar a autorrealização e a ampliação cultural.

Desenvolve atividades que possibilitam a vivência da realidade como forma concreta e ampliada, pautada em projetos de ações pedagógicas e culturais. Nos projetos, o trabalho é lúdico, a construção do conhecimento é significativa e prazerosa, tendo o diálogo como a essência da mediação.

O mosaico de conhecimentos como interlocutor da construção da autonomia responsável e solidária tem como finalidade uma formação processual e criativa, desenvolvendo a consciência de si como um ser social que se constrói a partir e com o outro, promovendo a ação de um projeto comum a todos.

6.2.3 QUESTIONÁRIO 1

1) Qual é o seu nome?

R: Gracia Baldez

2) Há quanto tempo você exerce a docência em Arte?

R: Há 48 anos.

3) Quando você decidiu fazer licenciatura em Arte?

R: Porque sempre acreditei na importância da criatividade e na imaginação criadora.

4) Qual é sua formação acadêmica?



R: Sou formada pela Escola de Belas Artes e também cursei a FACEN³⁶.

5) Enquanto estudante da escola elementar, você tinha aulas de Artes no currículo? Como eram? Com que frequência? Caso tenha tido, elas ocorreram ao longo de todos os anos de escolaridade ou apenas em alguns?

R: Eu tinha aulas de Arte, porém eram mais ligadas à parte de Matemática, Morfologia Geométrica. E não ocorriam todos os dias, nem em todos os anos escolares, aconteciam mais nos segmentos que atualmente são chamados de fundamental II e ensino médio.

6) Quais as linhas teórico-metodológicas que embasam a sua prática?

R: Fui adquirindo o meu pensamento sobre a educação através da Arte em estudos e trabalhos com grandes artistas e educadores, como José Albano, Maestro Vieira Brandão, Vilma Dulcetti e Darcy Ribeiro, e dando cursos de formação de professores pelo Brasil todo, o que me deu embasamento para inclusive escrever seis módulos para um curso de formação de professores sobre os fundamentos da Educação Artística: Música, Folclore e Criança; História da Arte; Dança; e Teatro.

Atualmente, sou Diretora Cultural e Professora de Arte na Escola Cultural Mosaico, da qual sou uma das fundadoras. Na Mosaico, nós seguimos a linha sócio-interacionista, e nosso maior interlocutor é Vygotsky, pois acreditamos no aprendizado através das relações. Temos um ateliê onde trabalhamos conceitos da educação através da Arte e seus diversos conhecimentos, como a estamperia em tecido, a pintura, a escultura, o desenho, a cor, a forma, o espaço, o volume, a textura, além de trabalhar diversos artistas em um processo lúdico de aprendizagem da História da Arte e da cultura popular brasileira. Além disso, visando a formação do sujeito ecológico, orientamos os alunos a criar e reaproveitar materiais, fomentando o desenvolvimento sustentável.

Acredito numa educação através da Arte, em que a função da Arte é desenvolver as diversas linguagens – a música, a dança, as artes visuais, o teatro – e se dá como fator integrante e integrador das demais áreas do saber. O ateliê precisa ser um espaço vivo, onde o aluno se sinta feliz ao criar e ao aprender, ajudando-o a internalizar os conhecimentos, a entender e transformar o mundo.

³⁶ Faculdade Centro Educacional de Niterói.

6.2.4 QUESTIONÁRIO 2

1) Onde e quando você teve conhecimento da Abordagem Triangular?

R: Através de leituras sobre a arte-educação durante a minha formação acadêmica.

2) Quais são os eixos dessa Abordagem?

R: É uma metodologia desenvolvida por Ana Mae Barbosa, que leva o educando a pensar e questionar através de novas ideias, contextualizando, apreciando e praticando a arte.

3) Como vê essa proposta no cenário atual do ensino de Arte do Brasil?

R: Acho que todas as propostas são importantes dentro da arte-educação, contanto que a escola respeite a criatividade e a imaginação do aluno.

4) Caso já tenha trabalhado com a mesma, faça um breve relato da atividade.

R: A arte-educação no geral é um conceito muito importante dentro do trabalho pedagógico de uma escola. Porém acredito também na linguagem visual e contemporânea com ênfase nas raízes históricas, visando desenvolver a reflexão através da Arte.



Figura 1

6.3 ESTUDOS DE CASO 2 E 3: ESCOLA NOSSA

6.3.1 ANÁLISE DE CAMPO

A Escola Nossa é uma escola privada, sem fins lucrativos, uma associação de pais e professores em que as decisões são tomadas coletivamente em Assembleias ou nas reuniões da Equipe Pedagógica³⁷. Embora não tenha um “dono”, há uma direção pedagógica – direção da Escola Nossa, e uma direção administrativa – direção da ACEC, ambas eleitas a cada dois anos.

Foi fundada no ano de 1987, quando um grupo pequeno de pais e professores se reuniram para debater ideias filosóficas de qual tipo de escola desejavam. Em 15 de outubro daquele ano a ACEC foi fundada, e em 20 de outubro o estatuto da ACEC/Escola Nossa foi registrado no Cartório do 5º Ofício da cidade de Niterói. Em março de 1988 a escola começou as aulas.

A ACEC e a Escola Nossa, em sua organização pedagógica, administrativa e disciplinar, são regulamentadas pelos seus regimentos internos. A Escola Nossa é um estabelecimento educacional, participativo e democrático com atuação na educação básica, da educação infantil até o ensino fundamental II, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.

Sua sede está situada na Estrada Caetano Monteiro nº 867C, Pendotiba, Niterói, com reconhecimento na Secretaria de Educação através da Portaria nº 5.244, CDCR de 14/03/1995 e publicada no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro em 16/07/1996.

6.3.2 LINHA PEDAGÓGICA DA ESCOLA NOSSA

A Escola Nossa tem como proposta pedagógica o construtivismo, buscando desenvolver tanto a autonomia de ação como de pensamento de todas as pessoas envolvidas no processo pedagógico.

Sua estrutura é diferente, não somente no projeto associativo, mas também na organização das suas salas de aula, que são organizadas em salas-ambiente por área.

Está cercada por uma área verde de 5.000m² e possui horta, cozinha experimental, biblioteca, laboratório de ciências, sala de artes e sala de teatro. As salas de aula são organizadas

³⁷ Equipe formada pela direção, coordenação pedagógica, orientação educacional e professores representantes dos seus segmentos.



em salas-ambiente por área de conhecimento, onde os alunos vão se locomovendo de acordo com a aula.

Tem com princípios o desenvolvimento da autonomia, da participação de todos na gestão coletiva, a colaboração e o respeito entre os diferentes atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

6.3.3 ESTUDO DE CASO 2

6.3.3.1 QUESTIONÁRIO 1

1) Qual é o seu nome?

R: Mariane Miranda Monteiro.

2) Há quanto tempo você exerce a docência em Arte?

R: Onze anos da prática de docência.

3) Quando você decidiu fazer licenciatura em Arte?

Tentei primeiramente ir para a área biológica. A licenciatura em Artes foi a segunda opção e foi a que cursei. A licenciatura foi um caminho para fazer arte e estar dentro de sala de aula também.

4) Caso já tenha trabalhado com a mesma, faça um breve relato da atividade.

R: Sou formada em licenciatura em Educação Artística pela EBA-UFRJ.

5) Enquanto estudante da escola elementar, você tinha aulas de Artes no currículo? Como eram? Com que frequência? Caso tenha tido, elas ocorreram ao longo de todos os anos de escolaridade ou em apenas alguns?

R: Nunca tive aula de Artes.

6) Quais as linhas teórico-metodológicas que embasam a sua prática?

R: Minha prática está bastante relacionada com o meu processo enquanto artista. Há 12 anos tenho minha pesquisa na pintura, fiz carnaval durante alguns anos e fui assistente de atelier de artistas. Esse caminho me permite, e é lógico que a proposta da escola precisa caminhar junto, que a sala de aula seja uma construção de um processo artístico junto com a História da Arte. Vou citar duas autoras de que gosto muito. Uma é artista e educadora, se chama Fayga

Ostrower, e a outra é a arte-educadora Ana Mae Barbosa. Mas muitos outros educadores, artistas e poetas me influenciam também na prática.

RELATO DE EXPERIÊNCIA:

Estávamos trabalhando de forma integrada Artes Visuais e Teatro para elaboração de uma peça. Por isso, confeccionamos maquetes para a elaboração dos cenários. Pegamos a peça e dividimos por cena. Cada grupo desenvolveu uma cena. O material é caixa de papelão e retalhos.



Figura 2

6.3.4 ESTUDO DE CASO 3

6.3.4.1 QUESTIONÁRIO 1

1) Qual é o seu nome?

R: Leandro Vargas da Matta

2) Há quanto tempo você exerce a docência em Arte?

R: 25 anos

3) Quando você decidiu fazer licenciatura em Arte?



R: Eu não fiz licenciatura em Artes, fiz um curso técnico de Teatro na Casa de Artes das Laranjeiras.

4) Caso já tenha trabalhado com a mesma, faça um breve relato da atividade.

R: Psicologia

5) Enquanto estudante da escola elementar, você tinha aulas de Artes no currículo? Como eram? Com que frequência? Caso tenha tido, elas ocorreram ao longo de todos os anos de escolaridade ou em apenas alguns?

R: Tive aula de Educação Artística em todos os anos do ensino fundamental, uma vez por semana. No Ensino Médio não tive aulas de Educação Artística.

6) Quais as linhas teórico-metodológicas que embasam a sua prática?

R: O método mais utilizado em minhas aulas é o da terapia expressiva, no qual o aluno usa o corpo e as emoções para a construção do trabalho artístico.

RELATO DE EXPERIÊNCIA:

Um exemplo de exercício de terapia expressiva com Teatro. Dividir a turma em grupos de no máximo cinco componentes. Cada grupo vai demonstrar uma cena sem texto para representar uma situação do dia a dia. Após todos os grupos apresentarem, as cenas serão apresentadas por grupos diferentes. Os alunos trocarão as cenas, mas os grupos permanecem os mesmos. Os grupos apresentarão as cenas de outro grupo, mudando o que eles quiserem, ou o que os incomodar. Aqui, além das expressões artísticas sem falar, somente com o trabalho de corpo, trabalhamos com o respeito ao resultado dos outros grupos. Após a apresentação, debatemos sobre o trabalho. Caso haja necessidade de continuidade, o professor pode propor um outro tipo de expressão artística com o trabalho. Exemplos: ilustração, história em quadrinhos, música, poesia.

6.3.4.2 QUESTIONÁRIO 2

1) Onde e quando você teve conhecimento da Abordagem Triangular?

R: O meu conhecimento da nomenclatura “Abordagem Triangular” se deu com a experiência em sala de aula, porém os princípios da abordagem eram utilizados quase que instintivamente.

2) Quais são os eixos dessa Abordagem?

R: Os eixos da abordagem são contextualizar, apreciar e praticar.

3) Como vê essa proposta no cenário atual do ensino de Arte do Brasil?

R- Com preocupação, tenho a impressão de que as propostas do novo governo não valorizam o ensino de Educação Artística. Como já fizeram com Filosofia e Sociologia, é bem possível que se retire a obrigatoriedade dessa disciplina na grade curricular.

4) Caso já tenha trabalhado com a mesma, faça um breve relato da atividade.

R: Em todos os exercícios apresentados, tenho o cuidado de contextualizar a proposta, discutir e debater sobre ela e aí sim, após o entendimento, passamos para a prática. É importante o aluno entender o porquê da execução dos exercícios.

6.4 ESTUDO DE CASO 4: ESCOLA MUNICIPAL SÍTIO DO IPÊ

6.4.1 ANÁLISE DE CAMPO

A escola municipal Sítio do Ipê é uma unidade de ensino subordinada à Fundação Municipal de Educação e pertence administrativamente ao Polo IV. Está localizada na Rua José Peçanha s/nº, em Pendotiba.

A Fundação Municipal de Educação (FME) é a autarquia municipal responsável pela administração da rede educacional pública do município de Niterói, no estado do Rio de Janeiro. É um órgão vinculado à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Niterói. Tem gestão democrática com eleição para direção e Conselho Escolar a cada dois anos, de modo que cada unidade escolar elabora o seu Projeto Político Pedagógico, no qual baliza toda a ação pedagógica na unidade escolar. Para ingresso na docência pública, faz-se necessário ser aprovado em concurso público.

A Escola Municipal Sítio do Ipê é uma unidade de ensino fundamental I, 1º e 2º ciclos, tem boa estrutura física, limpa e organizada, possui sala de Artes de forma adequada para o trabalho com tanque, mesa ampla, etc. Além da aula de Artes, fazem parte da grade curricular aulas de Educação Física. Ambas acontecem com um tempo semanal de 60 minutos. Outros projetos compõem a grade, como o de musicalização e reforço escolar. No entanto, os projetos não atendem todos os estudantes em todos os anos.

6.4.1.1 QUESTIONÁRIO 1

1) Qual é o seu nome?

R: Ronan Pereira de Mendonça

2) Há quanto tempo você exerce a docência em Arte?

R: Oito anos

3) Quando você decidiu fazer licenciatura em Arte?

R: Em 2001

4) Qual é sua formação acadêmica?

R: Sou graduado em Comunicação Visual e pós-graduado em Arte- Educação.

5) Enquanto estudando da escola elementar, você tinha aulas de Artes no currículo? Como eram? Com que frequência? Caso tenha tido, elas ocorreram ao longo de todos os anos de escolaridade ou em apenas alguns?

R: Não lembro em que ano tive aula de Artes. Foram raríssimos os momentos. E as poucas que tive, foram irrelevantes.

6) Quais as linhas teórico-metodológicas que embasam a sua prática?

R: As minhas abordagens em sala de aula passam primeiro por um mapeamento das principais características socioculturais do grupo de alunos e sua comunidade. Procuo como ponto de partida uma rápida investigação temática apoiada em elementos circunstanciais e relevantes. Esta investigação considera também argumentos e elementos que constituam meios específicos que transpareçam algum estilo artístico e artistas que contribuam para uma boa reflexão sobre o tema/mensagem utilizados na abordagem teórica e técnica do fazer artístico.

6.4.1.2 QUESTIONÁRIO 2

1) Onde e quando você teve conhecimento da Abordagem Triangular?

R: Agora.

2) Quais são os eixos dessa Abordagem?

R: Não conheço.

3) Como vê essa proposta no cenário atual do ensino de Arte do Brasil?

R: Acredito que já vivo isso de forma intuitiva e um tanto espontânea.

4) Caso já tenha trabalhado com a mesma, faça um breve relato da atividade.

R: Em minhas atividades, as experiências em que tenho tido, parte (*sic*) da premissa de um aperfeiçoamento do processo de produzir arte a partir de uma leitura/observação de uma matéria em questão, para poder contextualizar a atividade com a teoria, na busca de um resultado que possa atingir a essência da mensagem, atingir o objetivo da comunicação. Busco um procedimento que promova e construa um diálogo entre outras disciplinas, também a partir das escolhas de materiais e de técnicas, onde os temas em questão sejam fortalecidos e valorizados. Não trabalho com a arte como instrumento decorativo e sim como um instrumento disciplinador, orientador e questionador da realidade.



Figura 3

6.5 ANÁLISE DA PESQUISA DE CAMPO

Analisando os relatos dos docentes nas entrevistas observa-se a presença e importância, para a docência em Artes, da criatividade e da imaginação, muito ligadas à expressão e à valorização da produção infantil, herança da educação romântica. Além disso, há de se considerar a presença quase nula do ensino/aprendizagem da Arte na formação dos docentes enquanto estudantes na educação básica. Mesmo quando havia aulas de Arte, eram de abordagem tecnicista, de modo que eles não possuem vínculos ou memória afetiva e significativa com o componente curricular. Vale ressaltar que a Abordagem Triangular foi



sistematizada no final dos anos 1980, portanto muitos arte-educadores não tiveram esse enfoque de ensino na sua formação profissional nem enquanto eram estudantes da educação básica.

Percebemos a presença da Abordagem Triangular e do pensamento crítico reflexivo na fala do caso 2: "Minha prática está bastante relacionada com o meu processo enquanto artista [...] Esse caminho me permite, e é lógico que a proposta da escola precisa caminhar junto, que a sala de aula seja uma construção de um processo artístico junto com a história da arte". Os conceitos também são abordados no caso 3: "Em todos os exercícios apresentados, tenho o cuidado de contextualizar a proposta, discutir e debater sobre ela e aí sim, após o entendimento passamos para a prática. É importante o aluno entender o porquê da execução dos exercícios, quando os docentes afirmam a importância da contextualização e reflexões sobre estas práticas".

Ainda há a valorização da cultura visual e a valorização do saber que o aluno traz, assim como da Abordagem Triangular, mesmo que intuitivamente, no caso 4, quando o professor fala de sua prática: "Em minhas atividades, as experiências em que tenho tido, parte (*sic*) da premissa de um aperfeiçoamento do processo de produzir arte a partir de uma leitura/observação de uma matéria em questão, para poder contextualizar a atividade com a teoria, na busca de um resultado que possa atingir a essência da mensagem, atingir o objetivo da comunicação. [...] Não trabalho com a arte como instrumento decorativo e sim como um instrumento disciplinador, orientador e questionador da realidade".

Não existe uma única maneira de se ensinar e aprender Arte. Várias tendências convivem juntas, e cada professor elege seu enfoque de trabalho de acordo com seu modo de pensar, desenvolvendo sua própria triangulação, partindo do fazer para uma reflexão, ou a partir de observações e questionamentos para a prática.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos esta investigação, tínhamos a certeza de que são múltiplas as formas de se ensinar e aprender Arte, mas, por outro lado, havia muitas dúvidas: quais são as abordagens teórico-metodológicas que norteiam a multiplicidade de ensinar Arte, na educação básica, na atualidade, no Brasil? A formação docente está acompanhando estas transformações, assim como se atualizando nas pesquisas pedagógicas? Os docentes estão conjugando teoria e prática de acordo com as orientações dadas pelos órgãos e documentos oficiais? Quais outros



fatores interferem na docência de Arte? Que competências e habilidades são necessárias para a docência em Arte?

Muitas dessas dúvidas foram sendo elaboradas ao longo da pesquisa; outras ainda necessitam de maiores reflexões, pois estão, no curso da História, se construindo a cada dia. Fatores como a nossa “solidão pedagógica” – sendo muitas vezes o único profissional da área na instituição escolar, com poucas trocas e parcerias – interferem na mobilização e organização, tanto no aspecto de articulações políticas, como também em uma perspectiva da socialização profissional docente com autonomia e pesquisa em formação continuada. Neste sentido, é preciso dimensionar a formação de professores em propostas de ensino fundamentadas e contextualizadas na participação efetiva dos profissionais do ensino de Arte como sujeitos investigadores da realidade. A formação continuada de professores deve ser encarada como um mecanismo central da formação docente e mudança da prática educativa.

A docência em Artes sempre sofreu com a precariedade ou falta de cursos em nível de graduação e pós-graduação fora dos centros de referência, como São Paulo. Compartilhamos do pressuposto de que somente ensinamos aquilo que conhecemos, ou melhor dizendo, ensinamos aquilo que interiorizamos. Tínhamos a hipótese que o docente ensina alicerçado no modo como foi vivido enquanto aprendiz, pois o modo como passamos pelas experiências deixa marcas no ser sujeito, professor e aprendiz.

Várias são as concepções de arte, e o modo como a enxergamos marca a prática pedagógica. Diferentes abordagens teórico-metodológicas convivem na atualidade, cabendo ao docente refletir criticamente sobre suas escolhas, tendo consciência dos seus objetivos e compreendendo que seus alunos são seres autônomos, que trazem uma bagagem cultural com visões de mundo diferente da sua. Faz-se necessário, ainda, conhecer a fase do desenvolvimento da faixa etária do aprendiz, compreendendo suas potencialidades e as necessidades a serem trabalhadas.

O ensino de Arte é complexo e muitos saberes se tornam fundamentais, com diferentes linguagens artísticas (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança) formando um único componente curricular, Artes. Para ser professor de arte não basta conhecer arte, é preciso uma vigilância constante. Educar é sinônimo de educar-se, de modo que estamos em constante pesquisa e investigação para, como propõe Mirian Celeste, ser esteta do fazer pedagógico. É exercitando a reflexão crítica e ampliando as formas de olhar que vamos conseguir desenvolver nossas potencialidades e as potencialidades dos nossos alunos. Neste sentido é que reside a riqueza e



as contribuições da presente pesquisa, na consciência e reflexão das nossas potencialidades e fragilidades enquanto arte-educadores, assim como também na divulgação e esclarecimento para toda a comunidade escolar e, toda a sociedade de modo geral, sobre o que representa o ensino da Arte, sua importância para a formação integral do ser humano. Precisamos criar uma rede de mentes abertas e críticas frente ao cenário que se desenvolve na sociedade, especialmente no ensino.

Durante a pesquisa, muitas dúvidas e questionamentos foram se somando. Especialistas em Pedagogia e em ensino de Arte estão preocupados com os rumos que está se delineando para a área com a implementação da nova Base Nacional Curricular Comum. Ao mesmo tempo em que pretende cumprir com a obrigatoriedade do ensino de Arte, estabelecido pela Lei nº 9.394/96, a BNCC, que cumpre o papel de currículo comum oficial do Ensino da Arte, de caráter normativo, deixa muitas lacunas, gerando dúvidas e inseguranças. Muitos são os pontos, a começar pela carga horária da disciplina, que não fica estabelecida. Além disso, o documento coloca o componente curricular Arte subordinado às áreas de Linguagens e não especifica a necessidade do professor especialista em cada linguagem artística. Essas questões geram apreensão quanto ao retorno do ensino polivalente e ao esvaziamento da potência de um ensino baseado em uma prática crítico-reflexiva em detrimento da Arte como atividades ilustrativas de outros componentes curriculares, assim como da valorização das diversidade de culturas e saberes contidos nas distintas vozes sociais, pois com um currículo único e hegemônico não há espaços para diferenças.

Não podemos esquecer que foi com muita luta que os arte-educadores conseguiram incluir a obrigatoriedade do ensino da Arte na educação básica, na Lei nº 9.394/96, que a princípio não estava estabelecida. Mais uma vez, se faz necessário questionar: a formação docente está acompanhando estas transformações e se fundamentando para vivê-las? Como se posicionar diante das normas contidas nos documentos oficiais? Quais outros fatores interferem na docência de Arte? Quais as competências e habilidades são necessárias para a docência em Arte? Que tipo de suporte necessitamos das instituições? Quem determina o que ensinar? Quais saberes ensinar?

Muitas são as formas de se ensinar Arte, mas, nos últimos 30 anos o ensino da Arte fez um percurso revolucionário e consistente, baseado em pesquisas acadêmicas, colocando-se no campo do conhecimento. Este fato causou mudanças de perspectivas quanto à imagem do docente de Arte, dando igualdade no *status* e respeito junto aos docentes de outras áreas de conhecimento, banindo a hierarquia entre as diferentes disciplinas e estabelecendo a



obrigatoriedade na educação básica e a necessidade de professores licenciados nas linguagens artísticas. Todas as conquistas foram fruto de lutas e resistência dos arte-educadores, de modo que não podem ser esquecidas ou ignoradas. Mais do que nunca, se faz atual o *slogan* “resistir para existir” e, parafraseando Fernando Hernández, temos que lembrar o passado para transformar o presente. Estamos em constante movimento: na História há movimentos de continuidades e de ruptura.

O esvaziamento da capacidade crítica e reflexiva é o que pretendem aqueles que almejam o controle das futuras gerações por meio do pensamento, formando sujeitos dóceis e obedientes, mão de obra e consumidores para o mercado. As forças conservadoras impõem sua visão de mundo autocentrada e não conseguem enxergar beleza na diversidade.

É expandirmos a percepção e organizar a compreensão. No dizer do professor Celso Favaretto, “a arte causa uma mutação na nossa capacidade perceptiva e, depois transpomos para outras situações cotidianas”, sendo assim tão transgressora, revolucionária e ameaçadora ao pensamento totalitário. Exercitarmos as potências do respeito ao outro e a sua cultura, a reflexão crítica por meio da autoeducação. O processo de educação é uma alternativa de liberdade no desenvolvimento da multiplicidade de olhares, da criatividade, da imaginação e do pensamento divergente. Daí a necessidade da vigilância epistemológica, da pesquisa, da autorreflexão e do estar debatendo e em constante diálogo entre os arte-educadores, fugindo do solidão pedagógica que a estrutura educacional impõe. O momento atual pede calma e prudência. Resistir é necessário para manter o ensino da Arte enquanto componente curricular em todos os anos de escolaridade na educação básica, como formador de uma sociedade pensante.

A presente pesquisa tem como proposta frente às questões apresentadas no cenário do ensino da Arte no espaço escolar a conscientização sobre quem somos e quais são as nossas escolhas pedagógicas. A divulgação da importância da Arte na formação integral do ser humano, de modo que essas reflexões não fiquem restritas aos docentes de Arte, deve atingir docentes, pais de alunos e a sociedade de modo geral. Mas, como? Fortalecendo-nos enquanto arte-educadores em constante formação, indo a congressos, divulgando as pesquisas, publicando trabalhos, participando efetivamente da vida escolar nas reuniões de planejamento, onde seja evidente a presença da Arte como área de conhecimento. É a ocupação de todos os espaços, de forma pacífica, criativa e muito presente, de modo que não restem dúvidas de que a arte é essencial, porque é inerente ao ser humano.

8. REFERÊNCIAS

ALTMAN, Raquel Z. Brincando na história. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **Histórias das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002.

AMARAL Maria V. N. Os instantes da Abordagem Triangular na Arte/Educação. In: BARBOSA e CUNHA (Org.) **Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2010.

ANDRADE, E. N.; CUNHA, M. V. (2016). A contribuição de John Dewey ao ensino da arte no Brasil. **Espacio, Tiempo y Educación**, v. 3, n. 2, p. 301-319, Salamanca, 2016.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARNHEIM Rudolf. Arte e Percepção Visual: Uma Psicologia da Visão Criadora. **Palíndromo Ensino de Arte**. 2010, vol. 113, no. 4, São Paulo, 2005.

ARSLAN, L. M. e IAVELBERG, R. **Ensino da Arte**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-educação Contemporânea – consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 1ª edição, Brasil, 2005.

_____, Ana Mae. **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: Senac, 2008.

_____, Ana Mae. (Org.) **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez Editora, 1ª edição.

_____, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____, Ana Mae. **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1985.

_____, Ana Mae. **Arte-educação: conflitos e acertos**. 3ª edição. São Paulo: Max Limonad, 1988.

_____, Ana Mae. **Recorte e colagem: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____, Ana Mae. **História da Arte-educação**. São Paulo: Cultrix, 1995.

_____, Ana Mae. **A Imagem no Ensino de Arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____, Ana Mae. **John Dewey e o Ensino de Arte no Brasil**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, Ana Mae. **Ensino de Arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva: 2008.

BARROCO Brasileiro. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em:

<<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo63/barroco-brasileiro>>. Acesso em: 10 de fev. 2018.

BASTOS, Maria Helena Câmara. O ensino memorial/mútuo no Brasil (1827/1854) In: STEPHANOU e BASTOS (Org). **História e memórias da educação no Brasil**, vol. II. Petrópolis, Vozes, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/96**: 24 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BUORO, Anamélia. **Olhos que pintam**: leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: Edusp, 1997.

_____, Anamélia. **O olhar em construção**: uma experiência do ensino da arte na escola. São Paulo: Cortez, 1998.

CAMPELLO, Sheila M. **O ensino da Arte no ciberespaço**: proposta metodológica do Arteduca. In: BARBOSA e CUNHA (Org.) **Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2010.

CANCLINI, Nestor. **Diferente, você designa e desconecta**. Rio de Janeiro: Editor da UFRJ, 2010.

_____, Nestor. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

CARDOSO, Tereza F. L. As Aulas Régias no Brasil. In: STEPHANOU e BASTOS (Org). **Histórias e memórias da Educação no Brasil**, vol. I. Petrópolis, Vozes, 2014.

CHALHUB, Samira. **Funções da linguagem**. São Paulo, Ática, 1990.

CUNHA, F.P. E-Arte-Educação crítica. In: **Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

CURY, Carlos R. J. A Educação nas Constituições brasileira. In: STEPHANOU e BASTOS (Org). **Histórias e memórias da Educação no Brasil**, vol. III. Petrópolis, Vozes, 2014.

DEWEY John. **Vida e educação**. S. Paulo: Melhoramentos, 1967.

_____, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DONDIS, Donis. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DUARTE JR., João-Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2001.

FERRARI, Solange S.U. **Encontros entre Arte e Cultura**. São Paulo, FTD, 2012.

FUSARI, M. e FERRAZ, M. **Arte na educação escolar**. São Paulo, Cortez, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia e práxis**. São Paulo: Cortez, 2004.

GARDNER, Howard. **As artes e desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GAUER, Ruth M. C. O pensamento iluminista português e a influência na formação da intelectualidade brasileira. In: STEPHANOU e BASTOS (Org). **Histórias e memórias do Brasil**, vol. I. Petrópolis, Vozes, 2014.

GOODMAN, Nelson. **Linguagens da Arte: uma abordagem a teoria dos símbolos**. Lisboa: Gradiva, 2006.

GUIMARÃES, Leda. Processos de triangulação na trajetória docente: da educação artística à educação a distância. In: BARBOSA e CUNHA (Org.) **Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2010.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____, Fernando. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Edição Mediação, 2007.

_____, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança. Prática e formação de educadores**. Porto Alegre: Zouk, 2006.

ITAÚ. Itaú Cultural. Ana Mae – Debate – Seminário Arte, Cultura e Educação na América Latina (2018). 2018. (52m57s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IazonZsIwWg>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

ITAÚ. Itaú Cultural. Ana Mae – Seminário Arte, Cultura e Educação na América Latina (2018). São Paulo: 2018. Disponível em: <<https://www.itaucultural.org.br/ana-mae-seminario-arte-cultura-e-educacao-na-america-latina-2018>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

ITAÚ. Itaú Cultural. Ana Mae Barbosa – Prêmio Itaú Cultural 30 Anos (2017). 2017. (1m50s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CnaxBWBPSUc>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

LOWENFELD, V.; BRITAIN W. L. **Desenvolvimento da capacidade Criadora**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970.

LOZADA, Terezinha. O contextualizar e o conhecer: uma abordagem semiótica. In: BARBOSA e CUNHA (Org.) **Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2010.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p.1530, 2014.

MACHADO, Maria Cristina G. O decreto de Leôncio de Carvalho e os de Rui Barbosa em debate – a criação do Brasil no século XIX. In: STEPHANOU e BASTOS (Org.) **História e memórias da educação**, vol. II. Petrópolis, Vozes, 2014.

MARTINS, Mirian (coord.). **Teoria e prática no ensino de arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 2010.

_____, Mirian. **A língua do mundo: poetizar, fluir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

_____, Mirian. **Aprendiz da arte: trilhas sensível olhar- pensante**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.

MARTINS, M.C; PICOSQUE, G.; GERRA, M.T.T. **Teoria e prática no ensino de Arte**. São Paulo: FTD, 2009.

MONTEIRO M. C; MOSTAFA S. P. Tendências de produção científica em Arte/Educação no Brasil e a Abordagem Triangular de Ensino da Arte. In: BARBOSA e CUNHA (Org.) **Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2010.

NOVAES, Adalto (Org.). **O olhar**. São Paulo: Cia da Letras, 1988.

OLIVEIRA, Marilda. **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2007.

PENNA, Maura. Ensino de Arte: momento de transição. **Pro-Posição** - vol. 1, n. 3, 1999.

PERES, José R.P. Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Curricular Comum. **Artigos e Relatos**, vol.1, no.1, 2018.

PEIRCE, Charles. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva: 2010.

PILLAR, Analice D. **Desenho e escrito como sistemas de representação**. Porto Alegre: GEAP, 2012.

PILLAR, Analice D. **Desenho e construção de conhecimento na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PILLAR, Analice D. **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, Lúcia G. Fluir, contextualizar e experimentar com possível estratégia básica para a investigação e possibilidades de diversidade no Ensino de Arte: contemporâneo de vinte anos. In: BARBOSA e CUNHA (Org.) **Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2010.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa; MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte? **Revista GEARTE**. Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 220-231, maio/ago. 2018.

READ Herbert. **A Educação pela Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

REIS, Ronaldo. **Educação e Estética**: ensaios críticos sobre arte e formação humana no pós-modernismo. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTAELLA, Lúcia. **Teoria geral dois sinais. Semiose e auto geração**. São Paulo: Ática, 1995.

_____, Lúcia. **O que é semiologia?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

_____, Lúcia. **O é que semiótica?** São Paulo: Brasileiro, 1983.

_____, Lúcia. **Como eu ensino**: leitura de imagens. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

_____, Lúcia. **A percepção**: uma teoria semiótica. São Paulo: Experimento, 1993.

_____, Lúcia. Por uma classificação da linguagem visual. **Revista Face2** (1). São Paulo: Educ, 1989.

_____, Lúcia. **Produção de linguagem e ideologia**. São Paulo: Cortez, 1980.

SAVIANE, Demerval. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. In: STEPHANOU e BASTOS (Org). **Histórias e Memórias na educação no Brasil**, vol. I. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, Everson e ARAÚJO, Clarissa. Formação continuada de professores e a Abordagem Triangular no Ensino da Arte. In: BARBOSA e CUNHA (Org.) **Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2010.

TAMBARA, Eleomar. Educação e positivismo no Brasil. In: STEPHANOU e BASTOS (Org). **Histórias e memórias na educação no Brasil**, vol. II. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. ECA. Percursos da Arte na Educação - Ana Mae Barbosa (ECA/USP, São Paulo/SP). 2015. (25m29s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2XsbvPdVZHo>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. IEP3. Entrevista com Ana Mae Barbosa. 2018. (39m05s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=lcSg2xdLzuI>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. CINEAD/LECAV. Abecedário de Arte e Educação com Ana Mae Barbosa. 2017. (54m35s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Y8fYEjPDs5Q>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. Livros 126: Redesenhando o Desenho - Ana Mae Barbosa. 2019. (27m49s). Disponível: <<https://www.youtube.com/watch?v=krlulEQtC8g>>. Acesso em: 20 dez. 2019.



VILAÇA, Sérgio. História do Ensino da Arte no Brasil - CEAD - EBA - UFMG. 2014. (20m16s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GXJeJmE4ns>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

SOBRE A AUTORA



Lisiane de Aguiar Tavares

Nasci e vivo em Niterói, RJ. Gosto de morar entre o verde, de fazer cerâmica, cuidar das orquídeas e dos animais da minha casa.

Tenho três filhos: Vicente, Silvia e Isabela.

Sou licenciada em Artes Visuais pela Universidade Salgado de Oliveira, especialização em Arte-terapia pela Cândido Mendes, mestre e doutoranda em Ciência de Educação pela Universidad Interamericana em Assunção Paraguai.

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

A PRÁTICA DO ENSINO DAS

ARTES VISUAIS

NA EDUCAÇÃO BÁSICA CONTEMPORÂNEA

LISIANE DE AGUIAR TAVARES



2021



www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

A PRÁTICA DO ENSINO DAS

ARTES VISUAIS

NA EDUCAÇÃO BÁSICA CONTEMPORÂNEA

LISIANE DE AGUIAR TAVARES



2021

