



**Arte/educação**



# Arte/Educação

Sidiney Peterson Ferreira de Lima  
Camila Serino Lia

© 2017 por Editora e Distribuidora Educacional S.A.  
Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer outro meio, eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer outro tipo de sistema de armazenamento e transmissão de informação, sem prévia autorização, por escrito, da Editora e Distribuidora Educacional S.A.

**Presidente**

Rodrigo Galindo

**Vice-Presidente Acadêmico de Graduação**

Mário Chio Júnior

**Conselho Acadêmico**

Alberto S. Santana  
Ana Lucia Jankovic Barduchi  
Camila Cardoso Rotella  
Cristiane Lisandra Danna  
Danielly Nunes Andrade Noé  
Emanuel Santana  
Grasiele Aparecida Lourenço  
Lidiane Cristina Vivaldini Olo  
Paulo Heraldo Costa do Valle  
Thatiane Cristina dos Santos de Carvalho Ribeiro

**Revisão Técnica**

Luciara Bruno Garcia  
Heloisa Margarido Sales

**Editorial**

Adilson Braga Fontes  
André Augusto de Andrade Ramos  
Cristiane Lisandra Danna  
Diogo Ribeiro Garcia  
Emanuel Santana  
Erick Silva Griep  
Lidiane Cristina Vivaldini Olo

---

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

L732a Lima, Sidney Peterson Ferreira de  
Arte/educação / Sidney Peterson Ferreira de Lima,  
Camila Serino Lia. – Londrina : Editora e Distribuidora  
Educacional S.A., 2017.  
216 p.

ISBN 978-85-8482-909-5

1. Arte – Estudo e ensino. 2. Arte – Filosofia. 3. Arte  
Estudo e ensino - História. I. Lia, Camila Serino. II. Título.

CDD 707

---

2017  
Editora e Distribuidora Educacional S.A.  
Avenida Paris, 675 – Parque Residencial João Piza  
CEP: 86041-100 – Londrina – PR  
e-mail: editora.educacional@kroton.com.br  
Homepage: <http://www.kroton.com.br/>

# Sumário

<b>Unidade 1   História do ensino da arte no Brasil</b> .....	<b>7</b>
Seção 1.1 - Momentos históricos e o ensino da arte: século XIX .....	9
Seção 1.2 - Influências teóricas no ensino modernista da arte .....	23
Seção 1.3 - Organização do ensino da arte na segunda metade do século XX .....	39
<b>Unidade 2   Concepções de ensino e aprendizagem da arte</b> .....	<b>59</b>
Seção 2.1 - Principais concepções de ensino e aprendizagem da arte .....	62
Seção 2.2 - Perspectivas culturalistas no ensino da arte .....	76
Seção 2.3 - Ensino da arte e a interdisciplinaridade .....	90
<b>Unidade 3   Metodologias do ensino da arte</b> .....	<b>109</b>
Seção 3.1 - O currículo e o ensino de arte .....	112
Seção 3.2 - Planejamento Pedagógico .....	129
Seção 3.3 - Prática educativa de arte .....	144
<b>Unidade 4   Arte/educação em espaços formais e não formais de ensino</b> .....	<b>163</b>
Seção 4.1 - Artes visuais para crianças .....	165
Seção 4.2 - Artes visuais para adolescentes e jovens .....	182
Seção 4.3 - O ensino da arte em museus e instituições culturais .....	198



# Palavras do autor

Caro estudante,

O compromisso cotidiano com a educação e com a arte nos permite viver e conviver com o processo de ensino e aprendizagem, em artes, como um movimento que permanentemente envolve a desconstrução e a reconstrução de saberes. Esse processo dialético – de ensinar e aprender artes – possibilita a revisão e reelaboração da nossa maneira de pensar e de ensinar artes. Portanto, as reflexões sobre a história do ensino de arte no Brasil são tecidas a partir dos questionamentos da nossa própria formação e se constituem como saberes fundamentais à prática docente, pois, como seres históricos, fazemos história, e esse fazer, baseado nas práticas de questionamento e do momento atual, nos permite recriar o passado como possibilidade de ousar nas práticas pedagógicas do presente, bem como descobrir as razões para continuar e para criar, diante das histórias, nossas identidades e nossa maneira de ser docente.

Por motivos didáticos, seguiremos, neste material, um percurso histórico baseado na ideia de cronologia. Contudo, é necessário compreender que a história do ensino de arte no Brasil passou por diferentes fases, as quais se sobrepõem umas às outras. A construção de saberes, a partir dessas distintas fases, estrutura uma formação e uma prática docente com conhecimentos baseados em uma história não linear, mas com proposições, ideias e experiências sobre educação e arte que convivem em um mesmo espaço.

Nesse sentido, é fundamental a aproximação, por meio de estudos, dessas diferentes experiências e histórias do ensino de arte no Brasil. O autoestudo se configura como de relevância ímpar para a formação. A dedicação aos estudos é muito importante para que se estruture e se conceba uma construção de práticas de ensino de arte que garantam conhecimentos estéticos e artísticos em diálogo com as necessidades e interesses dos alunos e de sua comunidade. Há a necessidade que o educador cultive a consciência histórica e a reflexão crítica, para imbricar a prática na teoria, isto é, conhecer arte e saber ensinar arte.

O curso tem como finalidade proporcionar saberes e compreensões acerca de diferentes concepções de ensino e aprendizagem de arte no Brasil, a partir da abordagem de conteúdos organizados e apresentados da seguinte maneira:

- Unidade 1: "História do ensino de arte no Brasil" – abordaremos os ideais de ensino de arte na vigência da pedagogia jesuítica, na Missão Francesa e por meio da pedagogia tradicional.

- Unidade 2: "Concepções de ensino e aprendizagem da arte" – as concepções de ensino e aprendizagem de arte serão discutidas, focando nas principais perspectivas de ensino e teorias que contribuíram para o desenvolvimento de práticas docentes no referido campo.

- Unidade 3: "Metodologias do ensino da arte" – discutiremos sobre a arte no currículo escolar, as abordagens e as ações desenvolvidas como forma de planejar e construir saberes em artes.

- Unidade 4: "Arte/Educação em espaços formais e não formais de ensino" – trataremos sobre o ensino de arte em diferentes espaços, como museus e ONGs, discutindo teórica e metodologicamente as práticas realizadas nesses espaços e as implicações dessas práticas no processo de ensino e aprendizagem da arte.

Como você pôde perceber, trata-se de um curso intenso, assim, convidamos você a reunir seus esforços e preparar seus materiais, pois esta será uma viagem intensa, mas incrivelmente cheia de resultados e novos saberes.



# História do ensino da arte no Brasil

## Convite ao estudo

Caro estudante,

O campo da história do ensino de artes, no Brasil, tem se desenvolvido amplamente nas últimas décadas. Esse desenvolvimento tem acompanhado as diferentes pesquisas acadêmicas na área de arte/educação em instituições acadêmicas públicas e privadas. Esses estudos históricos na área têm se constituído como importante base conceitual e metodológica, seja para a formação inicial ou continuada de professores e professoras de artes – visuais, música, dança e teatro – pois proporciona compreensões sobre a necessidade e a consolidação do ensino de arte nas diferentes modalidades de ensino, seja na educação formal ou não formal.

Nesta unidade, abordaremos os ideais e práticas da arte, seu ensino e aprendizagem, na vigência da pedagogia jesuítica e da Missão Francesa, em seguida, trataremos do ensino de arte por meio de práticas fundamentadas na pedagogia tradicional e o ensino de arte como ensino do desenho voltado à formação para o trabalho. A aproximação com estes conteúdos nos permite conhecer, refletir e compreender as diferentes ideias sobre a presença da arte na educação nacional. Ao apresentar cada um desses momentos, buscamos proporcionar saberes e compreensões acerca das diferentes concepções de ensino e aprendizagem de arte no Brasil. Essa aproximação vai permitir também a reflexão sobre as práticas atuais e suas relações com essas pedagogias.

Agora, pense na seguinte situação: considerando a importância do saber histórico para a construção de uma prática docente crítica e reflexiva, Robson, que é professor universitário,

pretende lançar aos seus estudantes de graduação a proposta de um projeto de elaboração e realização de uma exposição de artes. A exposição acontecerá na galeria da própria universidade e será composta por pinturas e esculturas, de diferentes momentos históricos, além de documentos sobre aulas de artes na instituição; as obras e os documentos pertencem ao acervo da própria universidade. O objetivo da proposta é que, no processo de organização da exposição, os próprios estudantes possam ter contato com diferentes práticas artísticas e concepções de arte e seu ensino, no contexto brasileiro, a partir das produções escolhidas para compor a exposição. Você já parou para pensar quais diretrizes o professor Robson pode adotar como norte para realização da exposição? Que caminhos ele pode seguir? Quais atividades ele deve atribuir aos estudantes? Que estratégias o professor pode adotar para, no trabalho com os alunos, abordar diferentes concepções históricas da arte e seu ensino? Como essas questões podem ser resolvidas?

# Seção 1.1

## Momentos históricos e o ensino da arte: século XIX

### Diálogo aberto

Caro estudante,

Vimos que o professor Robson lançou aos seus alunos a proposta de um projeto de elaboração de uma exposição de artes que tem como finalidade, em seu próprio processo, a construção de saberes sobre práticas artísticas e sobre as diferentes teorias e metodologias empregadas historicamente no ensino de arte no Brasil. Trata-se de um projeto que busca, em seu desenvolvimento, oferecer oportunidade de aprofundamento de saberes sobre a história do ensino de arte.

A partir desse contexto, considere a seguinte situação-problema: você faz parte do grupo responsável por organizar a exposição baseada na história do ensino de artes no Brasil e precisa apresentar um roteiro de atividades para iniciar o desenvolvimento do projeto. Seu desafio é pensar em como fazer o roteiro de apresentação alinhando: os momentos históricos que serão expostos, as obras e os documentos que ajudem a elucidar esses momentos. Como esse conjunto poderá evidenciar a importância do saber histórico para a construção de uma prática docente crítica e reflexiva?

Para ajudar nesse desafio, veremos nesta seção quatro importantes momentos da história do ensino de arte no Brasil, que são: a vigência da pedagogia jesuítica; o ensino de arte baseado no pensamento neoclássico da Missão Francesa; a pedagogia tradicional como metodologia de ensino de arte e o ensino de desenho de arte voltado para a formação profissional, seus fundamentos e objetivos. Esses diferentes ideais acompanharam o desenvolvimento de outros pensamentos e práticas ao longo da história, de forma que ecoam nas aulas de arte, na contemporaneidade, por meio da prática docente.

### História do ensino de arte no Brasil: da gênese a meados do século XX

#### Arte na educação: a perspectiva do jesuitismo

Com a chegada dos jesuítas, em 1549, temos as primeiras experiências de ensino de arte no Brasil. Trata-se, como veremos, de um ensino de arte voltado para catequização e profissionalização, realizado nas “escolas de ler e escrever”, fundadas pelo padre Manuel da Nóbrega, nas oficinas das missões jesuíticas e, no auge da Arte Barroca, nas oficinas coordenadas por leigos, no século XVIII, em Minas Gerais.

O jesuitismo não figura como único programa educativo efetivado na colônia brasileira. Houve também os franciscanos e carmelitas, entre outras ordens religiosas, mas o programa jesuíta destaca-se dos demais pela influência exercida e pelas marcas profundas deixadas na cultura brasileira. Sobre isso, o filósofo P. Ghiraldelli Jr. (2009, p. 24) afirma que “todas as pedagogias que se organizaram na República tiveram que enfrentar os preceitos de uma herança pedagógica constituída pela pedagogia jesuítica”.

Os colégios jesuíticos, implantados no Brasil Colônia (1549-1759), foram constituídos para desempenhar papel estratégico na formação de intelectuais, religiosos e civis, responsáveis pela propagação do cristianismo no Brasil. Para tanto, a pedagogia jesuíta valia-se do plano do padre Manoel da Nóbrega, com a adoção do sistema denominado *Ratio Studiorum*, plano de estudos da Companhia de Jesus.

O referido plano foi elaborado entre os anos de 1551 a 1599 e trazia conteúdos referentes às humanidades latinas, que eram consideradas de extrema relevância para a formação religiosa. Uma vez elaborado o plano de estudos, ou seja, o *Ratio Studiorum*, todos os colégios ficaram obrigados a adotá-lo. Para Ferreira Jr. e Bittar (2012, p. 695), a necessidade de uniformizar procedimentos, centralizar decisões e obedecer a uma “única diretriz filosófica foi o que motivou o surgimento desse importante plano, uma vez que os colégios se multiplicavam em muitos lugares, particularmente na Europa, fazendo

com que a direção da Companhia de Jesus temesse pela dispersão de ações”.

A educação dos “nativos” por meio das missões tinha como finalidade a catequização e a formação profissional destinada ao trabalho e à produção de mão de obra. A educação jesuítica estratificava seus objetivos a partir das condições sociais dos sujeitos que a ela eram submetidos; as atividades manuais praticadas por “nativos”, por exemplo, não eram indicadas à elite ou aos homens livres.

As atividades estavam voltadas principalmente para a educação **nas missões indígenas** ou ao **treinamento dos escravos** e tinham como direcionamento o consumo e a religião, bem como as necessidades e os interesses da Igreja. Trata-se de uma modalidade de intervenção educacional que se confundiu ao próprio processo de colonização do Brasil.

Especificamente no campo de ensino de artes, a pedagogia jesuítica designava fundamental importância às artes literárias e à música, ao canto coral, ao teatro e ao ensino do latim. Essa relevância tinha relação com a prioridade dada à catequização em detrimento das atividades manuais. Conforme aponta Erinaldo Alves do Nascimento (2005), a educação jesuítica ambicionava, em geral, a transformação dos povos nativos.

Essa transformação era delineada por meio das atividades realizadas nas missões ou reduções. Cada redução “possuía oficinas de música, dança, pintura, escultura e demais ofícios, as quais estavam situadas no bloco direito de cada igreja junto à casa dos padres e do colégio”. Para cada ofício e especialidade artística, “havia uma oficina repleta de instrumentos e materiais de trabalho, contendo principalmente estampas religiosas que serviam de ‘modelo’ para as esculturas e pinturas” (NASCIMENTO, 2005, p. 44). Tudo que fosse produzido destinava-se ao autoabastecimento das necessidades da redução, diferenciando-se, segundo Nascimento (2005), pela especialização e pela demanda.

As artes e os ofícios também se consolidaram como uma filosofia do programa educativo jesuíta, segundo Barbosa (2012), e classificavam, em geral, os saberes em artes liberais, filosofia e

teologia. As artes liberais consistiam no ensino da pintura, escultura, arquitetura e engenharia. Trata-se de um ensino designadamente oferecido aos homens livres, da elite, fator que se diferenciava das atividades praticadas pelos artesãos.

É importante destacar que, como produção artística naquele momento, o Barroco trazido de Portugal se destaca como primeiro produto cultural erudito brasileiro, pois, como alerta Ana Mae Barbosa (2011a), o Barroco recebeu, por meio da criação popular brasileira, características que podem ser apontadas como de cunho nacional. Os artistas e artesãos brasileiros, segundo a autora, “à maneira antropofágica criaram um barroco com distinções formais em relação ao Barroco europeu. Assim, o ensino da arte barroca tinha lugar nas oficinas através do fazer sob a orientação do mestre. Estas oficinas eram a única educação artística popular na época” (BARBOSA, 2011a, p. 4).



### Refleta

Vimos que a pedagogia jesuítica foi construída a partir de estratificações sociais. Considerando que, na atualidade, mesmo com todas as transformações no campo das artes e seu ensino, muitas crianças e jovens ainda não têm acesso às obras de arte, é por meio de reproduções, exibidas em sala de aula, que os alunos tomam conhecimento de determinados trabalhos. Nesse sentido, o que podemos fazer, enquanto docentes, para que o discurso de “democratização da arte” seja alcançado pelas classes mais pobres, e como essa vivência e experiência com a arte afetaria nossa prática?

## A missão artística francesa no Brasil: das visibilidades para a arte e seu ensino

Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, pelo Marquês de Pombal, o sistema escolar brasileiro passou por mudanças. Foram criadas as aulas régias, que extinguíram o sistema educativo implantado pela Companhia de Jesus, por meio do Alvará de 28 de junho de 1759. Esse documento tornou obrigação do Estado a garantia de uma educação gratuita à população.

A reforma educacional proposta pelo Marquês de Pombal se concentrou na exploração dos aspectos educacionais nos quais as ações jesuíticas foram omissas, propunha ainda uma renovação metodológica que, segundo Barbosa (2012) abrangia as ciências, as artes manuais e a técnica. Contudo, até a vinda de D. João VI ao Brasil, a reforma pombalina “se resumiu a uma tênue renovação metodológica” e isso “permitiu uma abertura para que se delineasse uma nova colocação para o ensino de Arte, ou melhor, para o ensino do Desenho” (BARBOSA, 2012, p. 22).

Os estudos das análises empreendidas por Ana Mae Barbosa nos permitem dizer que naquele momento o ensino de desenho ocorria por meio de uma nova abordagem educacional, incluída no currículo, como a Aula Régia de Desenho, por volta de 1800. Essa aula era ministrada por Manoel Dias Oliveira, o Brasiliense, responsável pela introdução do modelo vivo no ensino do desenho no Brasil, prática que, posteriormente, foi largamente explorada pela Missão Francesa.

A chegada da Missão Francesa ao Brasil é marcada pela insatisfação, gerada na colônia, com relação às atividades manuais. Tal insatisfação está estritamente ligada ao preconceito que teve raízes mais profundas, pois “era um preconceito contra o trabalho, gerado pelo hábito português de viver de escravos” (BARBOSA, 2012, p. 27).

Durante a estada da família real portuguesa no Brasil, a partir de 26 de março de 1816, alguns artistas franceses desembarcaram na então capital do Reino Unido de Portugal e Algarves, o Rio de Janeiro. O propósito da presença desses artistas foi institucionalizar e sistematizar as aulas régias de desenho e pintura, ministradas por Manuel Dias de Oliveira. A Missão Artística Francesa, chefiada pelo museólogo e crítico de arte Joaquim Lebreton (1760-1819), é a denominação atribuída a esse grupo, ou melhor, a essa experiência na história do ensino de arte brasileira. O convite para o grupo foi realizado por Antônio Araújo Azevedo, o Conde da Barca, que era ministro de D. João VI e se mostrava “preocupado” com o desenvolvimento cultural da colônia que passava ao status de capital.

Entre os artistas que aqui estiveram, destacam-se os pintores Jean-Baptiste Debret e Nicolas Antoine Taunay, os escultores Auguste Marie

Taunay, Marc e Zéphirin Ferrez e o arquiteto Grandjean de Montigny, responsáveis, em 1816, pela criação da **Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios**, que em 1826 foi transformada na Imperial Academia e Escola de Belas-Artes.

A Missão Francesa se caracteriza como a primeira institucionalização sistemática do ensino de arte no Brasil. É interessante perceber que, diferente de outros modelos importados, que chegavam já enfraquecidos em suas práticas e metodologias, a Missão Francesa “é um dos poucos modelos com atualidade no país de origem no momento de sua importação para o Brasil” (BARBOSA, 2011a, p. 6). Contudo, não podemos perder de vista que se trata de uma invasão cultural, pois ocorre a imposição de um estilo (Neoclássico) em detrimento de outro estilo (Barroco) já em andamento no país.

Ana Mae Barbosa esclarece que aqui chegando a Missão Francesa já encontrou uma arte distinta dos originários modelos portugueses e obras de artistas humildes. Enfim uma arte de traços originais que podemos designar como Barroco Brasileiro. Nossos artistas, todos de origem popular, “mestiços em sua maioria”, eram vistos “pelas camadas superiores como simples artesãos, mas não só quebraram a uniformidade do barroco de importação, jesuítico, apresentado contribuição renovadora, como realizaram uma arte que já poderíamos considerar como brasileira” (BARBOSA, 2012, p. 19).

Todos os integrantes da Missão Artística Francesa tinham como orientação o Neoclássico, um estilo de vanguarda que buscava resgatar os ideais da arte greco-romana e renascentista, fato que marcou o modo de produzir e, claramente, de ensinar arte no Brasil.

Quando a Escola iniciou suas atividades no Rio de Janeiro, em 1826, sob a nomenclatura: **Escola Imperial das Belas-Artes**, não apenas o nome da instituição passou por mudanças, mas, e principalmente, sua perspectiva educacional, pois, inicialmente, as ideias apresentadas por Joaquim Lebreton, para a **Escola de Ciências Artes e Ofícios**, propunham algo mais popular do que a orientação seguida no Instituto de França onde ele ensinava.

O projeto de Lebreton repetia os mais atuais modelos de ensino de atividades artísticas ligadas a ofícios mecânicos empregados na



França por Bachelier em sua *École Royale Gratuite de Dessin*, que existe até hoje com o nome de *École Nationale des Arts Décoratifs*. Bachelier, que era mestre de decoração em porcelana da fábrica de Sèvres, conseguiu combinar e conciliar em sua escola (1767) métodos e objetivos de ensino de arte comuns às corporações e às academias (BARBOSA, 2011a).

Ainda conforme Ana Mae Barbosa (2011a), a experiência de Bachelier foi muito comentada e aplaudida na Europa, levando países como a Alemanha e a Áustria a introduzirem o desenho criativo no treinamento das escolas para trabalhadores manuais, e as escolas de belas artes a considerarem importante o ensino da geometria” (BARBOSA, 2011a, p. 7).

Então, era essa experiência europeia que Lebreton pretendia para o Brasil, mas já em agosto de 1816, por meio de decreto, a instituição recebeu um novo nome – **Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios** – e não seriam duas escolas, como defendia o projeto de Lebreton, “o estudo das Belas Artes teria apenas uma aplicação referente aos ofícios mecânicos” (NASCIMENTO, 2005, p. 72). Com a morte de Joaquim Lebreton, em 1819, ocorreram, como já vinham acontecendo, oposições ao seu projeto e a tendência predominante de privilegiar a formação exclusiva de artistas na escola.

Pelos planos de Le Breton, a escola de arte brasileira deveria equilibrar a educação popular e a educação da burguesia. Entretanto, percebemos que, logo após sua abertura ela se tornou um território de “convergência de uma elite cultural que se formava no país para movimentar a corte, dificultando, assim, o acesso das camadas populares à produção artística” (BARBOSA, 2012, p. 19).

Sob a orientação neoclássica, o ensino de arte era predominantemente voltado para o exercício formal da produção de figuras, bem como do desenho do modelo vivo (seguindo as práticas de Manoel Dias Oliveira), do retrato, da cópia de estamparias, correspondendo a um conjunto de regras rígidas. Buscava-se repudiar as bases jesuíticas, contudo, manteve-se em seu modelo a estratificação fundada pelo projeto educacional da Companhia de Jesus. Conforme Erinaldo Alves do Nascimento (2005), a distinção se estabelecia pela classe econômica: os filhos da elite seguiam para a “Escola de Belas Artes, os mais pobres, para a Escola Gratuita de

Desenho. Era um ensino que hierarquizava os saberes, enaltecendo a superioridade da formação artística em relação à de artífices” (NASCIMENTO, 2005, p. 73).

Naquele momento, o ensino do desenho se distinguia e estabelecia fronteira. Para os estudantes oriundos de classes sociais mais pobres, o ensino do desenho era realizado para atender às demandas da indústria nacional, assim formavam-se os “artífices”. Nesse sentido, cabia ao professor, um artista com uma sólida formação neoclássica, assumir a dupla função de ensinar aos pobres a cópia de desenhos de ornatos e geometria com aplicação industrial e, para a burguesia, um ensino que efetivamente mostrava-se como uma educação superior, a formação do artista.

Ainda conforme Nascimento (2005), para o jesuitismo, a arte era inferior e dispensável em relação a outros saberes. Já a Missão Francesa inicia um processo de “disseminação de uma suposição que reconhece, na própria condição de ser complementar, de ser acessório, a importância da arte na educação” (NASCIMENTO, 2005, p. 74). Portanto, o ensino da arte, nos moldes neoclássicos, era caracterizado como acessório, um instrumento de modernização de outros setores, e não como uma atividade com importância em si mesmo.



### Pesquise mais

Você conhece o trabalho artístico de algum integrante da Missão Francesa? Vamos pesquisar mais sobre esses artistas, as linguagens artísticas as quais se dedicavam e algumas de suas obras?

No site História das Artes, (disponível em: <<http://www.historiadadasartes.com/nobrasil/arte-no-seculo-19/missao-francesa/>>, acesso em: 2 jan. 2017), você encontrará um amplo material de pesquisa sobre a Missão Francesa e cada um dos artistas que a integrou.

## **Aulas de arte sob a pedagogia tradicional e a formação para o trabalho na indústria**

A pedagogia tradicional tem suas raízes no século XIX e percorreu todo o século XX, manifestando-se, inclusive, na contemporaneidade. De acordo com essa pedagogia, “acredita-se que cada sujeito se

'liberta' através dos conhecimentos adquiridos na escola e, dessa forma, é capaz de organizar, estruturar e prover uma sociedade mais democrática" (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 45).

Conforme a pedagogia tradicional, o processo de aquisição de saberes é proposto por meio de elaborações intelectuais tendo como base os saberes desenvolvidos por sujeitos adultos que "transmitem" tais saberes às crianças e aos jovens. Na prática, diz Ferraz e Fusari (2009), a aplicação dessas ideias reduz-se a um ensino mecanizado, desvinculado dos aspectos do cotidiano e sua ênfase recai sobre o conteúdo e sobre o professor, que "passa" seus saberes aos estudantes. Esses saberes, informações e conteúdos geralmente são tratados como verdades absolutas.

Os principais aspectos dessa pedagogia, inspirada pelo filósofo Johann Friedrich Herbart (1776- 1841), podem ser sintetizados como: recordar a aula anterior; apresentar novos saberes por meio de aulas expositivas; assimilar novos conhecimentos, por parte dos estudantes por meio de comparações; generalização e identificação dos saberes através de exercícios; e aplicar novos saberes em situações diversas, neste caso, recorre-se às tarefas de casa, com exercícios de fixação e memorização.

A pedagogia tradicional se faz presente no campo específico da arte desde o século XIX, quando, segundo Ferraz e Fusari (2009), no ensino de arte predominava a teoria da estética mimética, ou seja, aulas de arte que focavam nas cópias do "natural" e apresentação de modelos para serem imitados pelos estudantes. Essa atitude estética, conforme Ferraz e Fusari (2009), implica a adoção de um padrão de beleza que consiste, sobretudo, em "produzir-se e em oferecer-se à percepção, ao sentimento das pessoas, aqueles produtos artísticos que se assemelham com as coisas, com os seres, com os fenômenos de seu mundo ambiente" (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 25).

Por volta de 1870, um surto de desenvolvimento econômico deu abertura suficiente para a organização social e expansão de algumas ideias contestadoras. Com a criação do Partido Republicano, naquele ano, uma fase de severas e sistemáticas críticas contra muitos aspectos da organização do Império se abriu, incluindo a situação educacional (BARBOSA, 2011a, p. 11). Concomitantemente a esses fatos, tornaram-

se frequentes os discursos “proferidos por abolicionistas sobre a urgência em se estabelecer uma educação para o povo e para os escravos” (BARBOSA, 2011a, p. 10), o que demonstra a preocupação desses abolicionistas com o futuro dos escravos após sua libertação. Segundo Barbosa (2011, p. 11), “os principais temas educacionais discutidos eram a alfabetização e a preparação para o trabalho. A necessidade de um ensino do desenho apropriado era referida como um importante aspecto da preparação para o trabalho industrial”.

### **Ensino de arte e formação profissional: o ensino de desenho como design**

O ensino de desenho como design, no contexto brasileiro, acontece no período justamente marcado pelo desenvolvimento econômico que possibilitou uma abertura na organização social. Estamos falando de práticas do século XIX quando, no contexto educacional, os principais temas eram a alfabetização e a preparação para o trabalho. Estamos diante de uma relevante concepção, histórica, para o ensino de arte: a “arte como ensino de design”.



#### **Assimile**

O ensino de arte como desenho e ensino de desenho como design consiste no modelo estabelecido da união entre a criação e a técnica, ou seja, entre a arte e sua aplicação à indústria.



#### **Exemplificando**

Com vistas à formação para o mercado de trabalho, o ensino de arte, por volta de 1870, realizava estudos a partir de conteúdos como a “rede estimográfica”. Trata-se do exercício de uma proposta ligada ao campo da matemática, que servia para a aprendizagem de ampliação de figuras e marcas com o intuito de serem anunciadas em jornais e revistas da época. Hoje, esses exercícios podem ser vistos como recreação infantil na internet. Lembremos ainda das rosáceas gregas e frisas decorativas de tetos (geralmente redondas envolvendo as luzes da sala de estar) e de paredes, proposta de ensino de arte daquele período e que vemos ainda hoje, como conteúdos de aulas de arte.

Nesse período se destacam os pareceres formulados por Rui Barbosa, influenciado pelo programa criado por Walter Smith nos

Estados Unidos. Enquanto projeto educativo, implementado no Liceu de Artes e Ofícios, os pareceres aparecem como resposta à morosidade estatal da Escola de Belas Artes para as classes populares. Trata-se de um importante passo para a implementação do escolanovismo no Brasil. Esses pareceres “influenciaram Abílio César Pereira Borges, que publicou um livro destinado ao ensino do desenho geométrico e a formação da nação para o labor industrial” (BARBOSA, 2011, p. 12).

É, portanto, o modelo de ensino de arte, concebido por Walter Smith – cujos conteúdos já haviam entrado no circuito da educação brasileira pelas mãos de Abílio César Pereira Borges –, que a partir de então será colocado nos ginásios brasileiros. Esses conteúdos continuaram quase imutáveis até meados de 1958, atravessando várias reformas educacionais; ainda hoje, há vestígios dele nas aulas de arte.



### Pesquise mais

Para ampliar seus saberes acerca da concepção de ensino de arte voltada para a formação de trabalhadores, é importante ler o texto de: Everson Melquiades A. da Silva e Clarissa Martins de Araújo intitulado Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da Arte/Educação. Disponível em: <[http://30reuniao.anped.org.br/grupo\\_estudos/GE01-3073--Int.pdf](http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3073--Int.pdf)>. Acesso em: 2 jan. 2017. A leitura e reflexão desse material pode ampliar saberes acerca do ensino de artes no Brasil.

### Sem medo de errar

Agora, vamos ver um caminho possível para a resolução da situação-problema.

Apresentar um roteiro é o mesmo que oferecer itinerários ou rotas que nos possibilitem alcançar nossos objetivos. Neste caso especificamente, devemos considerar a ideia de um roteiro que promova o alinhamento entre “os momentos históricos, as obras de arte e os documentos” oferecendo maior visibilidade à relevância da história do ensino de arte no Brasil.

É sempre importante pensar que a definição de um roteiro ocorre a partir do momento em que sabemos o que e como desejamos expor. Assim, o primeiro passo é ter contato com literatura específica sobre a história do ensino de arte no Brasil, e o melhor lugar para esse trabalho, pensando no contexto da universidade, é a biblioteca. Então, podemos nos dirigir a esse espaço de construção de saberes para realizar um levantamento bibliográfico que possibilitará a aproximação com textos e imagens de cada momento histórico que desejamos abordar na exposição. Nem sempre o momento de levantamento bibliográfico é realizado com foco, são tantas informações e tantas imagens que precisamos de um tempo e de um espaço, que aqui denominamos como “espaço de curadoria”. Seguimos com essa ideia para a etapa seguinte.

Bom, realizado o levantamento bibliográfico e imagético, é preciso selecionar as imagens, os textos e documentos que irão compor a exposição. Esse é um trabalho muito complexo, mas fundamental na elaboração de uma exposição e, antes, trata-se de um processo fundamental para aquisição de saberes em que o professor pode trabalhar, a partir de seminários, sobre os textos e imagens a que tiveram acesso. Esse processo permite o aprofundamento, por parte dos estudantes, na história do ensino de artes no Brasil, as concepções de ensino, as articulações políticas. Possibilita, ainda, uma maior e necessária aproximação com o universo imagético do campo das artes visuais.

É importante destacar nesse itinerário o espaço de diálogo e debates a partir das imagens, dos documentos e da leitura dos textos escolhidos para a exposição. E pensar: por que determinadas imagens foram escolhidas? Que relações essas imagens têm com os documentos e os textos? Essas questões podem ser tomadas como norte para a realização de debates em sala de aula. Isso faz parte do “caminho”, faz parte do processo de construção de saberes e é um ponto fundamental para a exposição, pois foi pensado a partir dos debates e reflete o posicionamento político, cultural e artístico de seus “curadores” (alunos e seus professores, neste caso).

Para realizar a exposição, o professor pode, a partir da realização de debates, escolher coletivamente o espaço a ser ocupado, o conteúdo da exposição, a expografia, enquanto trata de assuntos pertinentes

à disciplina. Nesse processo, os estudantes podem se organizar em grupos e cada um deles pode ter uma atividade designada: distribuir imagens e textos de parede, elaborar o texto para a apresentação da exposição, os convites e as formas de avaliação da exposição etc.

O processo de elaboração de cada uma das etapas mencionadas exige o estudo, a aproximação e o aprofundamento em relação à história do ensino de arte.

## Faça valer a pena

**1.** "Tratava-se de um ensino estratificado, pois se procurava forjar estudantes-modelo em conformidade com a condição social e econômica. [...] O ensino de artes e ofícios punha em andamento um processo de produção artística e artesanal em consonância com as necessidades emanadas do templo católico" (NASCIMENTO, 2005, p. 51).

Considerando as ideias apresentadas no excerto, podemos dizer que se trata do \_\_\_\_\_:

Assinale a alternativa que completa corretamente o enunciado.

- a) Projeto de ensino da Missão Artística Francesa.
- b) Projeto educativo franciscano.
- c) Está relacionado às propostas presentes nos pareceres de Rui Barbosa.
- d) Projeto educativo jesuítico.
- e) Projeto de ensino da ordem carmelita.

**2.** "Arte como acessório, um instrumento para modernização de outros setores e não como uma atividade importante em si mesma" (BARBOSA, 2012, p. 21).

O trecho acima, destacado do livro *Arte/Educação no Brasil*, de Ana Mae Barbosa, nos apresenta uma concepção atrelada a determinado período. Qual seria ele? Assinale a alternativa correta.

- a) Da pedagogia tradicional.
- b) Do projeto educativo dos jesuítas.
- c) Do ensino de arte com influência de Rui Barbosa.
- d) Do ensino de arte com influência da obra de Walter Smith.
- e) Do ensino de arte nos moldes neoclássicos da Missão Francesa.

**3.** "Fazer técnico e científico, de conteúdo reprodutivista com preocupação fundamental no produto do trabalho escolar, supondo que, assim educados, os alunos vão saber depois aplicar esse conhecimento ou trabalhar na sociedade." (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 27).

O trecho acima descreve uma prática de ensino de arte baseada na pedagogia \_\_\_\_\_. Assinale a alternativa que completa corretamente o enunciado.

- a) Renovada.
- b) Jesuítica.
- c) Tradicional.
- d) Idealista-liberal.
- e) Nova.



# Seção 1.2

## Influências teóricas no ensino modernista da arte

### Diálogo aberto

Olá, aluno!

Vamos lembrar o nosso contexto de aprendizagem. O professor Robson lançou aos seus estudantes a proposta de um projeto de elaboração de uma exposição de artes, a qual tem como finalidade, em seu próprio processo, a construção de saberes sobre práticas artísticas e sobre as diferentes teorias e metodologias empregadas historicamente no ensino de arte no Brasil. Trata-se de um projeto que busca em seu desenvolvimento oferecer oportunidade de aprofundamento de saberes sobre a história do ensino de arte. Então, a partir desse contexto, considere a seguinte situação-problema.

Durante a apresentação do seu roteiro, o professor Robson questiona sobre personagens, do campo artístico e educacional, que contribuíram para o ensino de artes no Brasil. Ele menciona a importância desses pensadores para a estruturação e transformação desse campo de conhecimento. Então, após discutir com os demais estudantes, fica clara a necessidade de abordar essa questão na exposição, mas como fazer isso? Pensando nas obras e documentos que já foram selecionados, como incorporar a seleção de educadores, artistas e filósofos que tenham contribuído para o ensino de artes no Brasil e precisam estar representados na exposição?

Para ajudar a responder essas questões, veremos nesta sessão a contribuição de diferentes filósofos e educadores estrangeiros para o ensino de arte no Brasil, são eles: John Dewey, Herbert Read e Viktor Lowenfeld. Também abordaremos o Movimento Escolinhas de Arte (MEA). A partir do estudo sobre esses personagens e experiências, você será capaz de refletir sobre os conceitos e práticas desenvolvidos no ensino de arte no Brasil, com suas interpretações e vigências.

### História do ensino de arte no Brasil: a contribuição de John Dewey

Na apresentação do livro *Democracia e Educação*, o educador Anísio Teixeira refere-se a John Dewey como “o filósofo da democracia”. O contato entre Anísio Teixeira e John Dewey aconteceu quando o educador brasileiro ingressou, em 1928, na Universidade de Columbia, em Nova York, nos Estados Unidos. Para Anísio Teixeira, a obra de Dewey é a mais sólida e a mais convincente das reivindicações do pensamento moderno (TEIXEIRA, 1959).

É a partir de Anísio Teixeira e também de outros intelectuais que integraram o Movimento Escola Nova que os ideais de John Dewey aportaram no Brasil. As obras de Dewey se destacam como importantes contribuições para o campo da educação, da arte e seu ensino, entre outras áreas de saberes.

Para discutir a presença do pensamento de John Dewey, especificamente, no campo de ensino da arte, faz-se necessário apresentar algumas leituras e interpretações de sua obra. Assim, destacamos inicialmente o trabalho realizado pelo educador Nereu Sampaio, que era professor de desenho na Escola Normal do Rio de Janeiro e, em 1929, defendeu sua tese intitulada *Desenho espontâneo das crianças: consideração sobre sua metodologia*, um trabalho construído com base nas leituras, realizadas por Nereu Sampaio, da obra *The School and Society: Being Three Lectures*, publicada por John Dewey, em 1900.

Parafrazeando a arte-educadora Ana Mae Barbosa (1982), essa obra de John Dewey foi publicada durante uma fase das ideias do filósofo conhecida como **abordagem naturalista**. Trata-se da abordagem mais difundida no Brasil. Para efeito de conhecimento, as outras duas fases do pensamento deweyano são: abordagem integrativa e uma fase de escritos mais esparsos do filósofo sobre arte e/ou arte/educação, a partir da obra *Arte como experiência (Art as Experience)*, de 1925).

Vamos retomar a interpretação de Nereu Sampaio sobre a obra de Dewey e verificar como ela se cristalizou na prática do ensino de arte. Sampaio, em sua tese, enuncia o “método espontâneo-reflexivo”,

o qual até hoje se faz presente enquanto prática de ensino de arte. O paradigma se afirma a partir da sua influência na Reforma Educacional, de 1929, elaborada por Fernando Azevedo.



### Pesquise mais

Caro estudante, não nos deteremos na análise do método enunciado por Nereu Sampaio, por isso, para saber mais sobre esse educador, suas interpretações de Dewey e suas contribuições para o ensino de arte no Brasil, recomendamos a leitura do trabalho: A linha mestra e o mestre das linhas: Nereu Sampaio e a história da formação de professores de desenho e artes no Rio de Janeiro (1927-1939), de José Roberto Peres. Disponível em: <[www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes2015/dzeroberto.pdf](http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes2015/dzeroberto.pdf)>. Acesso em: 9 dez. 2017.

Outro momento importante com relação à introdução das ideias de John Dewey para a educação e especificamente para o campo de ensino da arte, no contexto brasileiro, ocorre durante a Reforma Educacional Francisco de Campos, que, segundo Paulo Ghiraldelli Jr. (2009, p. 40), “possuía experiência anterior e uma cultura razoável na literatura pedagógica da época, não desconhecendo as obras mais famosas de John Dewey, contudo, nunca foi seu seguidor”. As ideias de John Dewey se fizeram presentes nesta Reforma e passaram a influenciar fortemente o ensino da arte, por meio de outras interpretações de sua obra. Na reforma Francisco de Campos destaca-se a ideia de “apreciação como processo de integração da experiência” (BARBOSA, 2011b, p. 17). A difusão dessa abordagem ocorre por meio de um grupo de educadores da Bélgica e de Genebra, contratados para sua implementação. No grupo, há duas professoras de arte: Artus Perrelet e Jeanne Milde, fator que demonstra a importância designada à arte e seu ensino, à época (BARBOSA, 1982).

Entre o final da década de 1920 e meados da década de 1930, as leituras e interpretações das obras de John Dewey estearam as propostas voltadas para a educação e para o ensino de arte no Brasil. Concepções de arte e seu ensino se estabeleceram, cruzaram décadas e alcançaram a atualidade. Muitas dessas concepções foram geradas por meio de leituras, algumas equivocadas, do pensamento de Dewey, por integrantes do Movimento Escola Nova.

Com a instalação, em 1937, do Golpe de Estado, as propostas educacionais amplamente elaboradas à luz do pensamento deweyano no que refere à educação, à arte e seu ensino foram interrompidas e silenciadas. Entre 1937 e 1945 (momento da história do Brasil conhecido como Estado Novo), educadores e intelectuais, integrantes do Movimento Escola Nova e principais articuladores do pensamento de Dewey no Brasil, passaram a ser perseguidos e seus ideais foram afastados dos planos para a educação brasileira. Com essas mudanças, o movimento de incluir arte como livre expressão (baseada nos estudos teóricos) nas escolas primárias é suspenso e, assim, o ensino de arte passa a ocorrer por meio de práticas que apreciavam as cópias padronizadas de desenhos e a livre expressão, superficialmente interpretada e colocada em prática, sem qualquer fundamentação teórica. Esses processos se firmam, então, enquanto metodologia.



### Refleta

Quando você rememora as aulas de arte na escola, em algum momento a "livre expressão" lhe parece familiar? Como era sua aula de arte? Ela tem alguma relação com o que aconteceu na década de 1930 no Brasil?

Você se recorda de propostas como: "façam um desenho sobre o dia da criança, ou o dia das mães, Páscoa etc." sem orientação e, menos ainda, sem reflexão sobre os resultados? Pense, então, em como eram suas aulas de arte. Você vê alguma relação com o que aconteceu na década de 1930 no Brasil?

Esse tipo de "preenchimento" das aulas de arte ainda é muito comum e uma das piores atualizações da livre expressão e da ausência de conteúdo no ensino de arte em nossos dias.

A partir de 1946, com o fim do Estado Novo (período de ditadura no Brasil), ocorre um movimento de retomada dos ideais democráticos no país. A educação é colocada no centro dos debates, ganha visibilidade por meio de trabalhos realizados por líderes do Movimento Escola Nova, entre eles Anísio Teixeira, que retorna aos setores administrativos com o fim da ditadura. O ensino de arte acompanha as mudanças e a ideia de arte como livre expressão ganha contornos mais expressivos, principalmente por meio de iniciativas no campo de ensino de arte não formal. Entre essas iniciativas vale destacar a experiência de Guido

Viaro em Curitiba, Lula Cardoso Ayres em Recife, Susana Rodrigues em São Paulo e Augusto Rodrigues na cidade do Rio de Janeiro, com a Escolinha de Arte do Brasil, de onde se desdobrou o Movimento Escolinhas de Arte, que estudaremos mais adiante.

Mesmo com o retorno de personagens fundamentais do Movimento Escola Nova, na década de 1940, não se percebe no campo da educação, da arte e seu ensino uma retomada do pensamento de John Dewey. Décadas depois, já em 1980, como destaca Ana Mae Barbosa (2011b), *Arte como Experiência*, uma das obras mais complexas de John Dewey, ainda era uma obra não traduzida e estudada, segundo a autora, “provavelmente por ter sido publicado quando o autor já velho, afastado da mídia, não tinha prestígio público tão evidente quanto antes” (BARBOSA, 2011b, p. 21). Atualmente, percebe-se uma retomada do pensamento de Dewey, por meio de dissertações de mestrado e teses de doutorado. No campo da arte, especialmente, a referida obra tem sido tomada como teoria fundamental para os trabalhos que discutem experiência estética, entre outras abordagens.



### Assimile

Experiência, noção formulada pelo filósofo John Dewey, para quem a educação é percebida como campo fértil para o processo de reconstrução e reorganização das nossas próprias experiências, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a mais bem dirigir o curso de nossas experiências futuras. Vejamos que, podemos ter muitas vivências, mas estas só se transformam em experiências no momento em que paramos para refletir sobre elas.

Entre muitos estudiosos que se debruçaram sobre o conceito de experiência, nós nos deteremos aqui à noção formulada por John Dewey, para quem a educação se revela como campo fértil para o processo de construção e reconstrução de experiências educativas. Conforme formulado pelo filósofo, a experiência para ser educativa deve conduzir o estudante a um mundo expansivo de saberes (aqui convém nos referirmos aos saberes em artes). Nesse, sentido, cabe aos educadores (arte-educadores) considerar o ensino e a aprendizagem como um processo contínuo de reconstrução da experiência.



## Exemplificando

O conceito de experiência tem subsidiado práticas no campo da educação formal e não formal, especificamente no campo das artes. Ele é amplamente desenvolvido em programas educativos de diferentes exposições de arte, mas também em salas de aula. Isso nos leva a pensar nos debates sobre as vivências de cada estudante e como elas permeiam o processo de ensino e aprendizagem significativa em artes, quando tomadas em consideração e levadas ao debate.



## Pesquise mais

Outros pensadores do campo das artes e da educação discutem o conceito de experiência, entre eles o educador e pesquisador espanhol Jorge Larrosa e o filósofo Walter Benjamin. Para ampliar seus saberes acerca desse importante conceito, sugerimos a leitura dos seguintes textos:

**Notas sobre a experiência e o saber de experiência**, de Jorge Larrosa Bondía. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2017.

**O conceito de experiência benjaminiano**, de Janine Honorato de Aquino. Disponível em: <[http://www.gewebe.com.br/pdf/cad13/caderno\\_04.pdf](http://www.gewebe.com.br/pdf/cad13/caderno_04.pdf)>. Acesso em: 9 jan. 2017.

## A Educação pela arte formulada por Herbert Read: subsídios para o ensino de arte no Brasil

Entre os anos de 1946 e 1948, como mencionado anteriormente, o campo de ensino de arte no Brasil é marcado por relevantes experiências educacionais, muitas delas amparadas pela concepção de arte como livre expressão. Essa concepção ganha força e contornos mais expressivos a partir de experiências realizadas na Europa anos antes, mas fundamentalmente a partir da publicação, em 1943, da obra *Educação pela Arte*, pelo crítico e filósofo inglês Herbert Read.

No contexto brasileiro, Herbert Read, tanto por essa obra como pelas demais publicadas por ele, é considerado a referência mais importante para a pedagogia da arte. Muito dessa importância está relacionada às leituras e interpretações das suas obras por integrantes do Movimento Escolinha de Arte. A influência da obra de Read para o Movimento Escolinhas de Arte se torna evidente quando observamos

que o título de sua obra mais famosa – *A Educação pela Arte* – traduz de maneira sintética a filosofia do MEA: "educação por meio da arte".

Para David Thistlewood (1986), no livro, Herbert Read enfatiza que todo mundo, isto é, toda criança, era tida como um neurótico em potencial, capaz de salvar-se dessa condenação se habilidades criativas primárias, inteiramente natas, não fossem reprimidas pela educação convencional. Nesse sentido, Thistlewood ressalta que Read considerava que todas as pessoas eram artistas de algum modo, mesmo aquelas com mínimas habilidades, e por isso todas deveriam ser encorajadas pela educação por meio da arte. Para Fernando Azevedo (2000), a ideia de que todas as pessoas são artistas serviu de base a uma postura muito usada entre os:

Professores de arte espontaneístas que se formou, no Brasil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71, e que pode ser traduzida mais ou menos assim: meus alunos fazem coisas lindas, eles são verdadeiros artistas, independentemente do que eu ensino de arte" (AZEVEDO, 2000, p. 55-56)

Na esteira da reflexão crítica construída por David Thistlewood (1986), a arte-educadora Ana Mae Barbosa, na obra *Arte-Educação: leitura no subsolo*, observa que "Read não defendia apenas a expressão. Diria que ele era tão apologista da ideia de apreciação que até criticou John Dewey por não ter traduzido em termos práticos os conceitos de apreciação contidos no livro *Art as Experience* (1934)" (BARBOSA, 1997, p. 15).

As críticas dos professores de arte pós-modernos e a leitura reducionista dos professores e artistas modernistas sobre as ideias de Herbert Read tornam-se consistentes quando encontramos em Herbert Read três atividades da educação pela arte que até hoje devem ser consideradas em uma proposta de arte/educação, são elas: de **autoexpressão**, que é a necessidade inata do indivíduo de comunicar a outros indivíduos seus pensamentos e emoções; de **observação**, que é o desejo de registrar na memória suas impressões sensoriais e, por meio delas, classificar seu conhecimento conceitual do mundo; de **apreciação**, que é a resposta do indivíduo aos modos de expressão de outras pessoas e os valores do mundo (BARBOSA, 1997).

Herbert Read se opôs aos sistemas pedagógicos que enfatizavam as funções intelectuais, ou seja, o treino do pensamento para analisar, dividir e classificar, em detrimento das emoções, dos sentimentos e sensações. Nesse sentido, o autor ressalta que a educação deveria fluir através dos sentimentos, dos músculos e não em primeiro lugar através da abstração (READ, 2001).

Para Read, a educação tem como objetivo “descobrir o tipo psicológico da criança e permitir a cada tipo sua linha natural de desenvolvimento, sua forma natural de integração. Esse é o significado real de liberdade em educação” (READ, 1986, p. 17).

No que se refere à livre expressão, em *A Educação pela Arte*, Read (2001, p. 182) afirma que a “criança, tal como o adulto, tem humores e deseja exprimi-los”. A expressão é, evidentemente, controlada em última análise pela disposição somática (particularmente a glandular) e psicológica da criança, mas “porque é relativamente indireta e aparentemente não destinada a assegurar a satisfação de uma necessidade imediata, chamamos-lhe ‘expressão livre’” (READ, 2001, p. 181, grifos do autor).

Nessa obra, temos a livre expressão como desencadeadora do desenvolvimento infantil. Dessa forma, as atividades artísticas sob essa orientação eram compreendidas como válvulas de escape, como uma trilha para a serenidade, para a descoberta de si e, ainda, para o desenvolvimento da capacidade criadora.

A série discursiva formulada por Herbert Read influenciou radicalmente o ensino de arte brasileiro, como já mencionado, por meio do Movimento Escolinhas de Arte, responsável por articular esse discurso a outros, como as propostas delineadas por Viktor Lowenfeld, na obra *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*, que estudamos a seguir.

### **Viktor Lowenfeld e o ensino de arte no Brasil: reflexões a partir da influência da obra *Desenvolvimento da Capacidade Criadora***

Com discursos baseados na ideia de arte como forma de liberação emocional, um pensamento que atravessou todo o movimento de valorização da arte da criança após a queda do Estado Novo, é possível observar, a partir de 1947, a valorização da arte como livre expressão,



por parte de educadores, psicólogos e artistas. A concepção de arte como livre expressão ganha contornos mais significativos a partir da obra, publicada também em 1947, *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*, de Viktor Lowenfeld e W. Lambert Brittain.

Contrário à memorização passiva dos estudantes, Lowenfeld percebe a pintura, entre outras manifestações artísticas, como válvula de escape das tensões emocionais reprimidas, portanto, em *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*, ao lado de Brittain, Lowenfeld desenvolve um trabalho que tem a criança como um ser singular e de compreensão dinâmica, pois, em cada fase de sua vida, é capaz de vislumbrar o mundo de uma maneira diferente. Para os autores, o fundamental é observar o processo da criança, seu pensamento, seus sentimentos, as suas percepções, em suma, as suas reações ao seu ambiente (LOWENFELD; BRITTAİN, 1977).

Os autores apontam a escola e a sociedade como espaços de pouco aproveitamento no que se refere à exploração e ao exercício dos sentidos, tão importantes no processo de criação. Ainda, Lowenfeld e Brittain discutem a autoexpressão, entendida como “meio pelo qual a arte pode desenvolver o eu como importante ingrediente da experiência” (LOWENFELD; BRITTAİN, 1977, p. 30).

Segundo os autores, “um dos grandes equívocos que se pode cometer no uso do termo ‘autoexpressão’ é pensar nele como um conjunto de emoções não estruturadas ou incontroladas” (LOWENFELD; BRITTAİN, 1977, p. 28).

Ao lado da série discursiva elaborada por Herbert Read, é possível afirmar que o discurso elaborado por Lowenfeld e Brittain forneceram, internacionalmente, subsídios promovedores de importantes transformações no sistema de ensino de arte. No contexto brasileiro, o trabalho de Lowenfeld e Brittain caiu como uma luva para as propostas de ensino delineadas pelo Movimento Escolinhas de Arte, nosso próximo tema de discussão, mas que aqui tomamos como território de discussão da influência de Viktor Lowenfeld no Brasil, pois os enunciados presentes em *Desenvolvimento da Capacidade Criadora* valorizavam a vitalidade do gesto, a vitalidade do traço da criança, opondo-se claramente à concepção de ensino tradicional; além disso, os oito critérios para a criatividade, enumerados na referida

obra, são até hoje seguidos por muitos professores de arte, atestando o caráter visionário de seu pensamento.

Durante o 3º Simpósio Internacional sobre o ensino da Arte e sua História, realizado na ECA/USP, em 1989, Donald Soucy, professor doutor em artes da Universidade Brunswick e da Universidade de British Columbia, no Canadá, defendeu a ideia de um "resgate histórico" a partir do pensamento de Lowenfeld. Sobre a ideia da "autoexpressão" no pensamento de Lowenfeld, Donald Soucy observa que é "um erro dizer que conteúdo não era importante nos ensinamentos de Lowenfeld", pois:



**Lowenfeld acreditava que 'seria errado pensar que autoexpressão significa a expressão dos pensamentos e ideias em termos gerais de conteúdo.' Mas ele também acreditava que não haveria expressão sem conteúdo. 'O assunto e o conteúdo estão necessariamente relacionados,' disse ele, e a natureza deste conteúdo era a chave para a expressão. (SOUCY apud BARBOSA; SALES, 1990, p. 88)**

Para Lowenfeld, separar o conteúdo de sua respectiva representação exclui a alma do corpo e vice-versa, pois, no trabalho criativo, o assunto e sua representação constituem um complexo inseparável. Ana Mae observa que hoje, nos Estados Unidos, o pensamento de Lowenfeld vem sendo revisitado e ressignificado, porque está sendo compreendido por outros ângulos. A reabilitação do pensamento de Lowenfeld nos anos 1990 vem ocorrendo especialmente por conta do movimento multiculturalista.

O compromisso de Lowenfeld com as minorias recuperou-o, nos anos de 1990, do denegrescimento, promovido nos anos 1980, reduzindo seu pensamento à mera exaltação da livre expressão. Assim, não é por acaso que nos últimos congressos da National Art Education Association tenham sido ministradas sobre Lowenfeld: Robert Sauders (1999), Diana Korzenik (1998), Peter London (1997). No Brasil, a leitura de Lowenfeld vem sendo recuperada pelo ângulo da Arte/Educação pós-moderna.

## O Movimento Escolinhas de Arte e o ensino de arte no Brasil

É importante iniciar recordando que o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, contribuiu para precipitar a queda do Estado Novo, ditadura instalada no Brasil, fatos que conduziram o país para o exercício das liberdades democráticas, de pensamento e de expressão, a que a sociedade se desabituara ao longo do período da ditadura, que refletiram diretamente no campo educacional.

A fundação da Escolinha de Arte do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, em 1948, e sua crescente projeção nos anos posteriores se processam num contexto em que se verifica a simultaneidade de iniciativas indicadoras de uma floração cultural em seguida à mudança política. Nesse cenário, o Movimento Escolinhas de Arte se integra ao elenco de realizações culturais, artísticas, políticas e educacionais, marcando presença no cenário educacional brasileiro.

Naquele ano de 1948, o artista pernambucano Augusto Rodrigues, a artista norte-americana Margareth Spencer e a artista e educadora gaúcha Lúcia Alencastro Valentim iniciaram uma experiência educacional com crianças na Biblioteca Castro Alves. Ao relembra aquele momento, Lúcia Alencastro revela que “não era ideia criar uma escola de arte. Queríamos apenas ver como se desenvolveriam algumas crianças diante da possibilidade de experimentar livremente as técnicas de arte” (RODRIGUES, 1980, p. 33).

Augusto Rodrigues, ao falar sobre o início da experiência, acrescenta que a Escolinha de Arte do Brasil (EAB) não nasceu planejada, não teve fundação festiva, ao contrário surgiu como uma experiência simples, mas viva, nutrida desde o seu início pela inquietação de profissionais que buscavam afirmar o importante papel da arte na educação.

O nome Escolinha foi uma escolha das crianças que participavam da experiência e, segundo Augusto Rodrigues (1980), as próprias crianças faziam uma distinção entre a escola institucional e aquele espaço de criação, a partir de então, “elas passaram a chamar de Escolinha. Escolinha, no diminutivo, com o componente afetivo. Onde iam viver experiência, expandir-se, projetar-se. Então foram elas mesmas que deram o nome” (RODRIGUES, 1980, p. 32).

Assim, o espaço de criação, de invenção, de ensino e aprendizagem a arte localizado no Rio de Janeiro foi denominado

Escolinha de Arte no Brasil. Nesse espaço, as crianças realizavam atividades com professores que desde o início investiram, inclusive financeiramente, em nome da experiência vivenciada. Para Augusto Rodrigues, as experiências eram espaços de liberação da criança por meio do desenho, aquele era um espaço para o professor perceber a criança em seu aspecto global, era ainda um espaço de relações entre alunos e alunos, alunos e professores. Um espaço de desenvolvimento da criatividade.

Em poucos anos de atuação, a Escolinha de Arte do Brasil já se tornara uma instituição reconhecida pelas atividades realizadas com crianças, jovens e professores. Esse reconhecimento levou Augusto Rodrigues a perceber, no sucesso da experiência, um motivo para estender o ideal da Escolinha de Arte do Brasil, qual seja a integração da arte na educação para outros territórios. Esse projeto foi iniciado com a abertura da Escolinha de Desenho do Círculo Militar de Porto Alegre, fundada pelo Major Fortunato e Edna Sóter; esta foi a primeira a oferecer atividades contando com o auxílio de Augusto Rodrigues, D. Noemia Varela e demais envolvidos com a Escolinha de Arte do Brasil. Até 1980, 140 Escolinhas foram abertas no Brasil, 2 na Argentina e 1 no Paraguai.

Essas Escolinhas, como afirma Ana Mae Barbosa (1984), não podem ser consideradas filiais da Escolinha de Arte do Brasil porque são completamente autônomas em termos de métodos e organização administrativa. Contudo, são em geral dirigidas e orientadas por pessoas que estudaram na Escolinha de Arte do Brasil, o que resulta em algumas filiações ideológicas e algumas identificações de objetivos (BARBOSA, 1984).



**As práticas desenvolvidas nas Escolinhas começaram a se fazer presentes na escola primária e secundária por meio das classes experimentais criadas no Brasil, depois de 1958. Convênios foram firmados com instituições privadas para treinar professores, chegando mesmo as Escolinhas a serem uma espécie de consultores de arte-educação para o sistema escolar público. Até 1973, as Escolinhas eram a única instituição permanente para treinar o arte-educador. (BARBOSA, 1984, p. 15)**

A Escolinha de Arte do Brasil recebeu muitos professores e interessados nas práticas desenvolvidas na instituição e esse movimento levou à criação das muitas Escolinhas, as quais, como já mencionado, formaram o que conhecemos como Movimento Escolinhas de Arte, uma experiência educacional brasileira de muito destaque no campo educacional do país.

### Sem medo de errar

Pensamos na exposição como um espaço de construção de conhecimentos. Cada obra e cada detalhe que compõem a exposição devem ser pensados como elementos que, em seu conjunto ou individualmente, são capazes de provocar reflexões educacionais, culturais, artísticas, sociais e políticas. Portanto, a escolha de cada componente presente em uma exposição deve considerar a importância desses elementos para a discussão que desejamos suscitar.

Nessa direção, será interessante que, como uma exposição sobre a história do ensino de arte no Brasil, seja possível provocar o público a pensar nas convergências entre as práticas, as concepções de ensino de arte e suas próprias experiências, seus saberes acerca da área, nas vivências com a arte, em sala de aula, em museus ou espaços culturais. Portanto, é de suma importância que consideremos o espaço da exposição como um espaço de criação, de provocação e de diálogo no sentido de construção de saberes que ainda não tínhamos e que, a partir daquela exposição, tivemos contato.

Pensando diretamente na resolução da situação sugerida, trazemos agora uma possibilidade, não a única, mas um caminho que você pode seguir como provocação para pensar outras possibilidades de resolução.

No contexto da nossa exposição, considerando a importância de diferentes pensadores para a construção de práticas educativas em artes, sugerimos duas possibilidades de resolução:

A primeira consiste na criação de um mapa. Esse mapa é entendido como espaço de criação artística e educativa capaz de possibilitar o contato com esses pensadores e suas principais contribuições para a educação e a arte. Ele não será fixado pronto na parede, será desenhado

ao longo da exposição, como espaço de construção coletiva. É possível fixar a imagem de um pensador do campo da educação e da arte, como John Dewey. Deixar textos e imagens de John Dewey e seus intérpretes disponíveis para leitura, ao lado do espaço onde está sendo criado o mapa, favorece tanto o contato com a filosofia de Dewey como a construção do mapa.

O mapa é uma forma de pensar, de criar, de reunir no mesmo espaço diferentes formas de interpretação; essa criação potencializará o desenvolvimento de pensamentos referentes à história, ao ensino de arte e ao entendimento do espaço expositivo como espaço de conhecimento.

Outra sugestão é a criação de uma linha do tempo. Sugiro que, a partir dos estudos empreendidos, você crie sua própria linha do tempo. Pesquise imagens dos principais pensadores da educação e da arte, não apenas aqueles com os quais você teve contato neste material: pesquise mais, aprofunde seus saberes, pesquise também produções artísticas no campo de artes visuais. A partir dessas imagens, crie uma linha do tempo cruzando as concepções de ensino de arte com as produções artísticas e as práticas desenvolvidas no Brasil nesse campo. A partir da construção dessa linha do tempo, estude e procure apontar as semelhanças entre as concepções de arte (na escola) e as concepções de arte (no campo de produção) e responder: em que momentos elas se encontram? Onde são divergentes? Esse é um tipo de exercício que nos permite compreender, de maneira significativa, a presença da arte no contexto escolar, no contexto dos museus, mas, principalmente, nos permite desenvolver um pensamento acerca da importância dos saberes históricos para a promoção e realização de práticas educativas fundamentadas historicamente e teoricamente.

No contexto da exposição, tanto a ideia de mapa como a ideia de construção de linha do tempo sempre são realizadas quando se pretende o contato do público com a história da arte e seu ensino, a construção de saberes históricos, tão importantes para a construção da identidade docente.

Pensando agora nos documentos previamente selecionados, eles podem compor outro espaço da exposição, ligado diretamente à sala dos "teóricos". Nesse espaço, os documentos à mostra potencializam os debates acerca das práticas exercidas na área de artes e são

importantes para o desenvolvimento das ideias apresentadas anteriormente: mapa e linha do tempo. A exibição de documentos possibilita uma representação e um posicionamento sobre a produção e o ensino da arte.

Ainda no contexto da exposição, podemos pensar em diferentes atividades, sempre com vistas à aproximação e aos estudos sobre a história do ensino de arte. Entre elas, podemos mencionar a realização de seminários, visitas mediadas e palestras com temáticas focadas na história do ensino de arte no Brasil, a partir dos materiais expostos e da construção coletiva de mapas e da linha do tempo (esta pode ser coletiva ou individual).

Percebemos essas atividades como fundamentais para o processo de construção de conhecimento dentro do espaço expositivo e, dessa maneira, devem ser tomadas como ação pedagógica importante para quem realiza e para o público participante.

### Faça valer a pena

**1.** É a partir de Anísio Teixeira e de outros intelectuais que integraram o Movimento Escola Nova que os ideais de John Dewey aportam no Brasil. As obras de Dewey se destacam como importantes contribuições para o campo da educação, da arte e seu ensino, entre outras áreas de saberes. O educador Nereu Sampaio é considerado um dos pioneiros no que se refere à divulgação da obra de John Dewey no Brasil. Nereu Sampaio enuncia um método de ensino a partir de sua leitura da obra *The school and society* (DEWEY, 1974). Esse método foi denominado:

- a) Método expressivo-espontâneo para o ensino de arte.
- b) Método espontâneo-reflexivo para o ensino da arte.
- c) Método reflexivo-expressivo para o ensino de arte.
- d) Método espontâneo-expressivo para o ensino de arte.
- e) Método expressivo-reflexivo para o ensino de arte.

**2.** Para o arte-educador inglês David Thistlewood (1986), Herbert Read considerava que todas as pessoas eram artistas de algum modo, mesmo aquelas com mínimas habilidades.

A ideia de que todos somos artistas se vincula a qual concepção de ensino de arte? Assinale a alternativa correta.

- a) Tradicional.
- b) Contemporânea.
- c) Modernista.
- d) Colonial.
- e) Pós-modernista.

**3.** A fundação da Escolinha de Arte do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, em 1948, e sua crescente projeção nos anos posteriores se processam num contexto em que se verifica a simultaneidade de iniciativas indicadoras de uma floração cultural seguida à mudança política. Nesse cenário, o Movimento Escolinhas de Arte se integra ao elenco de realizações culturais, artísticas, políticas e educacionais, marcando presença no cenário educacional brasileiro.

Entre os principais projetos do Movimento Escolinhas de Arte, podemos apontar:

Assinale a alternativa correta.

- a) A formação de artistas.
- b) A formação de professores de arte.
- c) Aulas pautadas no classicismo.
- d) Práticas pautadas na pedagogia tradicional.
- e) Abertura de filiais, recorrendo a aulas pautadas na pedagogia tradicional, pelo país.



# Seção 1.3

## Organização do ensino da arte na segunda metade do século XX

### Diálogo aberto

Olá, aluno!

Vamos lembrar o nosso contexto de aprendizagem. Sabemos que o professor Robson lançou aos seus estudantes a proposta de um projeto de elaboração de uma exposição de artes a qual tem como finalidade a construção de saberes sobre práticas artísticas e sobre as diferentes teorias e metodologias empregadas historicamente no ensino de arte no Brasil. Trata-se de um projeto que busca em seu desenvolvimento oferecer oportunidade de aprofundamento de saberes sobre a história do ensino de arte. Então, a partir desse contexto, vamos à nossa situação-problema.

Considere que durante o levantamento bibliográfico, o professor Robson e a equipe da qual você faz parte dedicam um tempo para leitura de diferentes documentos e artigos do acervo, os quais foram escritos em diferentes épocas. Entre esses artigos, você lê planos de aula elaborados nas décadas de 1970 e 1980. Esses artigos e documentos mostram diferentes organizações e metodologias voltadas para o ensino de arte no Brasil, e o professor Robson sinaliza a importância de incorporar essas informações ao conteúdo da exposição. Assim, de que forma essa incorporação pode ser feita? De que maneira a exposição pode mostrar a relevância das diferentes metodologias das décadas de 1970 e 1980 para o ensino de arte hoje? Como demonstrar na exposição as concepções e organizações de ensino de arte que pautavam a prática docente naqueles períodos, apresentando características de aula de artes da época?

Nesta seção, construiremos saberes acerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 5692/1971, e suas implicações para o ensino de arte, entre elas, as metodologias de ensino que pautaram o ensino naquele período e como essas metodologias e concepções

se fortaleceram ao longo da história. Também buscaremos compreender os movimentos de luta de arte-educadores do Brasil e seus objetivos, do início da década de 1980 à promulgação da LDB instituída em 1996. Apresentamos a Abordagem Triangular como proposta para o ensino de artes discutindo suas principais propostas e finalizamos a sessão discutindo sobre as diretrizes curriculares nacionais para o ensino de arte no Brasil. As décadas de 1970 e 1980 foram muito importantes para o ensino de arte no Brasil, pois nessa época mudanças profundas ocorreram, inclusive, influenciando os encaminhamentos da década de 1990. É importante estudar esses momentos, pois são instantes preciosos para o entendimento da história do ensino de arte, as práticas, as metodologias e suas reverberações na contemporaneidade.

### **Não pode faltar**

#### **Ensino de arte como atividade: uma concepção legitimada pela LDB nº 5692 de 1971**

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 5692, de 11 de agosto de 1971, instituiu a obrigatoriedade do ensino de arte nos currículos das escolas de 1º e 2º graus no Brasil. Com a promulgação dessa LDB, o ensino de arte passou a ser designado por meio da rubrica Educação Artística, uma terminologia, segundo Everson Melquiades da Silva (2005), ultrapassada para o próprio período em que foi criada, diante dos avanços possibilitados pelos diferentes estudos e discussões na área da arte e seu ensino, desenvolvidas no Brasil, nos Estados Unidos e na Europa.

A presença da arte nos currículos escolares não foi, como afirma Ana Mae Barbosa (1975), uma conquista de arte-educadores brasileiros, mas uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a educação brasileira, ao estabelecer os objetivos e o currículo, configurados na LDB nº 5692.

Com a LDB nº 5692, uma concepção de educação tecnologicamente orientada iniciou um processo de formação que visava à profissionalização de crianças e adolescentes, a partir do sétimo ano (atualmente oitavo ano do Ensino Fundamental), e já no ensino secundário (atualmente Ensino Médio) tal concepção estava

completamente voltada para o modelo de formação profissionalizante. Nesse contexto, a arte surge, aparentemente, como única disciplina que poderia apresentar alguma abertura em relação às humanidades, se considerarmos que mesmo as disciplinas de filosofia e história haviam sido retiradas do currículo.

No momento de promulgação da LDB nº 5692, não havia cursos de licenciatura para a área de artes (artes visuais, dança, música e teatro), e pela configuração disposta pela LDB, um mesmo professor deveria ensinar todas as linguagens artísticas mencionadas, acrescidas de desenho geométrico. Havia, naquele momento, os cursos preparatórios de professores para o ensino de desenho, em sua maioria, ensino de desenho geométrico.



### Refleta

Como um mesmo professor, sem formação específica, poderia dar conta de todos os saberes envolvidos no campo de artes visuais, dança, música e teatro? Você já parou para pensar que essa prática ocorre na atualidade? Para aprofundar saberes acerca da Reforma Educacional de 1971, confira o texto:

SALOMÉ, Josélia Schwanka. Ensino da arte e políticas públicas: entre objetivos reais e promulgados. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 19., 2010, Cachoeira. **Anais eletrônicos...** Cachoeira: ANAP, 2010. p. 2.150-8. Disponível em: <[http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/joselia\\_schwanka\\_salome.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/joselia_schwanka_salome.pdf)> Acesso em 10 jan. 2017.

Com o Parecer nº 1284/73 do CFE, são criados os cursos de Licenciatura em Educação Artística, com dois anos de duração (licenciatura curta) e uma nova perspectiva de ensino de arte é estabelecida: a polivalência. Tal nomenclatura designa o ensino de arte mencionado anteriormente, ou seja, as artes plásticas, a música e as artes cênicas (teatro e dança), as quais deveriam fazer parte do currículo da escola básica, portanto, deveriam ser ensinadas por um mesmo professor.

No livro *Teoria e Prática da Educação Artística*, publicado em 1975, ou seja, poucos anos após a promulgação da LDB nº 5692, Ana Mae Barbosa convoca os professores de arte a pensar o momento como um "período de justa euforia, provocada pela obrigatoriedade

da educação artística prevista pelo artigo 7º da Lei 5692 [...] e pela concepção humanística que reveste essa norma legal" (BARBOSA, 1975, p. 110), mas adverte: "dois perigos ameaçam a valoração da Arte [...] considerar a arte apenas como atividade [...] e entender a criação como fator afetivo, que intervém no ato de aprender" (BARBOSA, 1975, p. 111).

Na prática, a Educação Artística foi desenvolvida nas escolas brasileiras de forma incompleta, quando não insipiente, dentro de uma pedagogia conhecida como tecnicista, em que o professor e a professora passam a ser considerados "técnicos" responsáveis por um competente planejamento dos cursos escolares. Despreparados e inseguros, os professores de arte passam a se apoiar cada vez mais nos livros didáticos de Educação Artística, que em pesquisa realizada por Maria Heloísa Ferraz e Idméa S. Siqueira (1987) as autoras mostram que a maioria dos professores de Educação Artística entrevistados "atua equivocadamente, pois diz não adotar livros didáticos, mas os utilizam na preparação de suas aulas (muitas vezes até copiando o sumário). Além disso, conhecem poucas obras de fundamentação teórico-metodológica de ensino e aprendizagem da arte" (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 40).

Para Fernando Azevedo (2005), trata-se de um momento da história do ensino de arte que cristalizou a concepção de ensino da arte como atividade, pois nos anos em que "predominava na escola a concepção de educação artística, o educador artístico era tido como um fazedor de trabalhos elaborados a partir de técnicas". Essas, por sua vez, "se sustentavam em uma vaga ideia de criatividade". Seu principal papel, "além de fomentar a expressão pessoal dos estudantes, era o de organizar e decorar festas escolares que obedeciam ao calendário folclórico, cívico e religioso, não necessitando, por isso, buscar ser um conhecedor de Arte" (AZEVEDO, 2005, p. 1).

Em um tempo de incertezas, de atuações educacionais limitadas pelas possibilidades de formação da época, Ana Mae Barbosa alertou para a necessidade de se buscar sólidos conhecimentos teóricos acerca das teorias da arte-educação e de um modo de pensar acerca da arte que possa "definir as atividades artísticas na escola e a Arte na sociedade moderna, sua função e praticidade" (BARBOSA, 1975, p. 94).

Tempo de buscar novo pensar e fazer arte/educação diferente das ideias que norteavam o ensino de arte operado pela disjunção e redução modernistas da Educação Artística que chega aos:

Anos [19]80 sem rumo, completamente isolada e desqualificada dentro das escolas como resultado de seu processo histórico iniciado de forma verticalizada e antidemocrática, bem como, da falta de um arcabouço teórico/metodológico que desse corpo a uma área do conhecimento que passaria a se constituir enquanto disciplina do saber escolar. (COSTA, 2005, s/p)



Apesar de uma trajetória conceitual curta, a concepção de ensino da arte como atividade cristalizou, no ensino de arte dos anos iniciais do Ensino Fundamental, diferentes práticas pedagógicas, que encontramos, na atualidade, nas escolas brasileiras. Dentre essas práticas, a pesquisa realizada por Silva (2005) revela: “cantar músicas da rotina escolar e/ou canto pelo canto; preparar apresentações artísticas e objetos para a comemoração de datas comemorativas; fazer a decoração da escola para as festas cívicas e religiosas, entre outras” (SILVA, 2005, p. 60).

Nessa trajetória, no que se refere à formação de professores, Heloísa Ferraz e Maria Fusari (2010) salientam que os cursos de Educação Artística “vêm polarizando-se em atividades artísticas mais direcionadas para os aspectos técnicos, construtivos, uso de materiais, ou em um fazer espontaneístico, sem maiores compromissos com o conhecimento de arte” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 41). Desobrigadas de qualquer conteúdo de ensino, as práticas pedagógicas em arte, sob a designação de Educação Artística e baseadas na concepção de arte como atividade, contribuíram para relegar a arte a um lugar inferior na educação escolar, cenário que somente a partir da década de 1980 apresentou mudanças, conforme veremos, a seguir.

### **Ensino de arte como conhecimento ou arte/educação “pós-modernista”: movimentos de reflexão e resistências**

Destacamos aqui a **Semana de Arte e Ensino**, realizada na ECA/USP, entre os dias 15 e 19 de setembro de 1980, a qual reuniu cerca de 3 mil professores, estudantes e artistas de várias regiões do Brasil

interessados em discutir, refletir e buscar transformar o que as políticas governamentais vigentes haviam assentado para os arte-educadores e seu campo de atuação, por meio da Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/1971 e o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 1284/1973.

Para Ana Mae Barbosa, organizadora da Semana de Arte e Ensino, esse congresso fortificou politicamente os arte-educadores brasileiros, pois a partir dele foi criada a linha de pesquisa em Arte/Educação, na Pós-Graduação em Artes da Universidade de São Paulo (USP), pela própria professora Ana Mae Barbosa, entre 1982 e 1983.

Outro fator que influiu de maneira positiva na qualidade do pensamento sobre o ensino de arte no Brasil diz respeito às ações políticas desencadeadas pelos diferentes congressos e festivais realizados em território nacional. Dentre eles, destacamos: os festivais de Ouro Preto; o Festival de Inverno de Campos de Jordão de 1983, onde, segundo Ana Mae Barbosa, primeiro se trabalhou na arte/educação com leitura ou análise de TV (BARBOSA, 2011a, p. 30); assim como a atuação de associações regionais e estaduais reunidas na Federação de Arte Educadores do Brasil, a FAEB.



### Pesquise mais

Você conhece a história do Festival de Inverno de Campos do Jordão? Por que a edição de 1983 foi tomada como algo diferente? O que a diferenciou na concepção e na prática de ensino de arte as ações realizadas? A quem ela estava voltada? Quais eram seus principais objetivos?

Para aprofundar saberes acerca desse Festival e, especificamente, sobre a sua 14ª edição, tão importante para o campo de ensino da arte no Brasil, sugerimos a leitura do trabalho:

XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão: variações sobre temas do ensino da arte, de Rita Luciana Berti Bredariolli, disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-19112010-091513/pt-br.php>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

Esses eventos (Semana de Arte e Ensino; Festival de Campos do Jordão, entre outros já mencionados) marcam a Virada Pós-Moderna para o ensino de arte no Brasil. Em *Redesenhando o desenho: educadores, política e história*, obra lançada em 2015, Ana Mae Barbosa afirma que essa virada pós-moderna também pode ser chamada de "Virada Cultural". No Brasil, o pós-modernismo foi para os arte-educadores o que o "movimento de estudantes de 1968 foi para a França". As revoluções de "costumes, do comportamento, da arte e da escola dos anos de 1960 nos EUA e na Europa influenciaram pouco o ensino da Arte e educação em geral no Brasil porque a repressão da ditadura militar as impediu. Para nós do ensino da arte, a década de 1980 é que foi revolucionária" (BARBOSA, 2015, p. 20).

Outro aspecto de fundamental importância, dentro desse movimento de lutas por um ensino de arte como conhecimento, é o chamado "Movimento de Arte/Educação" que surgiu no Brasil entre o final da década de 1970 e o início da década de 1980. Pioneira no estudo e pesquisa sobre a história do ensino de arte no Brasil, a arte-educadora Ana Mae Barbosa luta, desde então, no sentido de divulgar a importância do resgate histórico.

Já em 1984, a arte-educadora organiza o Congresso sobre História do Ensino da Arte, em que primeiro se introduziu oficinas de arte e novas tecnologias na arte/educação, na ECA/USP. Em 1989, ela realiza o Simpósio sobre Ensino da Arte e sua História, no MAC/USP. Segundo Rejane Galvão Coutinho, esse movimento se "fortalecia, através das associações de classe, das inquietações dos professores em relação justamente da falta de credibilidade", de fundamentação, de suporte para as práticas pedagógicas, "o olhar para a história, o se encontrar na história, a credibilidade, portanto, da história, passou a ser o espaço possível de identidade" (COUTINHO, 1994, p. 24).

Portanto, o movimento que se estabelece a partir da década de 1980 buscava visitar os diversos projetos pedagógicos "procurando detectar suas fundamentações filosóficas, suas concepções estéticas e artísticas" (COUTINHO, 1994, p. 25). Naquele momento e ainda hoje, é necessário que, como professores de arte, venhamos a conhecer e compreender nossa história de forma contextualizada para, então, podermos, como propõe Maria Heloisa Ferraz e Maria F. Fusari, "saber o que é importante conservar, onde podemos interferir e o que transformar" (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 28).

## A abordagem triangular para o ensino de artes

Criado em abril de 1963, o Museu de Arte Contemporânea/USP é uma instituição voltada à produção artística nacional e estrangeira, que se destaca por sua ligação ao ensino, à pesquisa e à extensão universitária, constituindo-se como um importante núcleo de pesquisa e formação educacional, pois, na década de 1970, sob a direção de Walter Zanine, instituiu-se a arte/educação em um momento em que o trabalho de ateliê era predominante no ensino de artes em museus (BARBOSA, 1991, p. 87).

Em 1987, ocorreu uma reestruturação da equipe de arte-educadores do museu e a primeira preocupação da então diretora da instituição, a professora Ana Mae Barbosa, “foi dar um claro embasamento teórico através de cursos que foram organizados com os professores John Swift, Annie Smith, David Thistlewood, Robert Ott e Brent Wilson” (BARBOSA, 1991, p. 89), com a ideia de tornar a equipe flexível a ponto de poder ensinar história da arte, por meio do “trabalho de atelier e dar ao fazer artístico parâmetros históricos privilegiando, em ambos os casos, a leitura da obra de arte” (BARBOSA, 1991, p. 89).

Assim configurava-se a Abordagem Triangular, uma triangulação pós-moderna para o ensino de artes, que inicialmente foi nomeada como Metodologia Triangular, e que tinha naquele contexto o objetivo de aprofundar teórica e praticamente o trabalho dos arte-educadores, baseado na leitura da obra de arte, contextualização e fazer artístico, propostos a partir da deglutição de três outras abordagens epistemológicas, quais sejam, as *Escuelas al Aire Libre* (México), a *Discipline Based Art Education* (EUA) e o *Critical Studies* (Inglaterra).



### Exemplificando

A contextualização proposta pode ser histórica, antropológica, psicológica, social, cultural. Não há uma limitação. Por exemplo: diante de uma obra elaborada por Leonardo da Vinci, faz-se necessário saber em que momento histórico aquela obra foi criada e quais aspectos políticos, sociais e culturais influenciaram a composição da obra; não podemos ler essa determinada obra pensando nos aspectos políticos, sociais, culturais e educacionais da nossa época apenas. É preciso contextualizar!



As três ações propostas naquele momento para a Abordagem Triangular, ou seja, a **leitura da obra de arte**, a **contextualização** e o **fazer artístico**, por muito tempo foram confundidas como adaptação do *Discipline Based Art Education* (DBAE), uma proposta de ensino de arte norte-americana desenhada inicialmente pelo educador Manuel Barkan (1966), que, consciente do futuro que aguardava a “Educação Artística no contexto filotecnista, apresentou o documento que deu origem ao nascimento da corrente de disciplinas em Educação Artística” (ARRIAGA, 2005, p. 232, tradução livre nossa).

As ideias sugeridas por Ana Mae para ensinar/compreender arte por meio da leitura de imagens não agradaram muitos professores, que, apoiados no modelo de ensino de arte modernista, em que se privilegiava a “virgindade visual”, a “livre expressão” e o “desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade”, se depararam com uma proposta que seguia outras vias, quais sejam: a cognição como caminho para compreensão estética e a construção do objeto e sua concepção inteligível como elementos definidores da arte.

Podemos ponderar que no momento de difusão da Abordagem Triangular, os professores não estavam teoricamente preparados para compreensão das ações propostas nessa triangulação, pois sua formação de base modernista dedicava-se a metodologias pautadas na livre expressão, na criatividade e em um fazer artístico em ateliê com pouca fundamentação.

Em revisão da Abordagem Triangular, publicada em *Tópicos Utópicos* (1998), a professora Ana Mae Barbosa afirma que quem faz metodologia é o professor em sala de aula, assim propõe que o currículo escolar articule as dimensões da leitura, produção e contextualização, deixando a cargo do professor a construção metodológica de seu ensino. Fica evidente então que o que determinará a articulação e as possíveis relações entre as três ações é, em parte, o próprio conteúdo selecionado pelo educador e, essencialmente, suas próprias concepções de educação e de arte (COUTINHO, 2009, p. 173). Daí a variedade de metodologias que se articulam em nome da Abordagem Triangular, algumas fincadas em concepções de arte e de ensino de arte modernista e mesmo anteriores a ele.

Em 2010, a autora, em parceria com Fernanda Pereira da Cunha, lança o livro *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais* (editora Cortez). Se em 1998 a autora se propôs revisar a Proposta Triangular de modo conceitual, prático e incisivo, em 2010 ela propõe uma atualização também do nome para Abordagem Triangular.



### Refleta

Você sabe qual é a diferença entre apreciar e ler uma obra de arte?

Fica a sugestão de leitura para aprofundar saberes acerca destas concepções e suas aplicabilidades em contextos educativos. Na internet você encontrará inúmeros artigos científicos que abordam as concepções. Procure ler alguns desses artigos, analisando as diferenças e semelhanças entre os termos.

Aqui deixamos como sugestão de leitura o texto: *Abordagem Triangular: leitura de imagens de diferentes códigos estéticos e culturais*, de Fernando G. Azevedo, disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/53833/36216>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

## Diretrizes curriculares nacionais para o ensino de artes: que mudanças?

Como vimos, a organização política de arte-educadores no Brasil, por meio das associações estaduais e da Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB), criada em 1987, buscava discutir questões pertinentes ao ensino de artes, às políticas públicas voltadas para o ensino de artes, bem como sobre o estado e o que poderia ser feito em relação à formação de professores de artes (artes visuais, dança, música e teatro), nas diferentes modalidades de ensino, ou seja, do pré-escolar à universidade. O grupo se fortalecia e lutava.

A nova Constituição, de 1988, apresenta aspirações e conquistas educacionais, tais como, educação a partir de zero ano, a gratuidade do ensino público em todos os níveis, entre outras, e manteve como competência da União, conforme aponta Demerval Saviani (2004, p. 46), “fixar as diretrizes e bases da educação nacional”. Assim, foi iniciado o processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em dezembro de 1988, que foi sancionada em dezembro de 1996.

Foram muitas as lutas dos arte-educadores brasileiros para tornar a arte presente nesta LDB e, assim, manter a disciplina de arte obrigatória nos currículos das escolas públicas. Tais lutas chegaram a definir a arte no currículo e constando na LDB nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, onde podemos ler no art. 26, parágrafo 2: "O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica" (BRASIL, 1996).

Em 1997, são estabelecidos os Parâmetros Curriculares Nacionais, documentos criados com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que dê origem a uma transformação positiva no sistema educacional brasileiro.

Para a arte-educadora Maura Penna, em todos os ciclos da educação fundamental, os Parâmetros Curriculares dão à área de arte uma grande abrangência, "propondo quatro modalidades artísticas: (1) artes visuais – com maior amplitude que Artes Plásticas, englobando artes gráficas, vídeo, cinema, fotografia e as novas tecnologias, como arte em computador; (2) música; (3) teatro; (4) dança, que é demarcada como uma modalidade específica. Nos PCN-Arte, as propostas para essas diversas linguagens artísticas estão submetidas à orientação geral, apresentada na primeira parte do documento, que estabelece três diretrizes básicas para a ação pedagógica" (PENNA, [s.d.]).

É a partir dessas diretrizes que entendemos a necessidade de analisar criticamente esse documento, pois ele retoma as ações da chamada Abordagem Triangular, sem explicitá-las, como afirma Ana Mae Barbosa. Os PCNs brasileiros que foram, conforme salienta a autora, dirigidos por um educador espanhol, desistoricizam nossa experiência educacional para se apresentarem como novidade e receita para a salvação da educação nacional (BARBOSA, 2011a, p. 32). Ainda segundo Ana Mae:

a nomenclatura dos componentes da aprendizagem triangular designados como fazer arte (ou produção), leitura da obra de arte e contextualização foi trocada para produção, apreciação e reflexão (da primeira a quarta séries) ou produção, apreciação e contextualização (na quinta a oitava séries). Infelizmente os PCNs não estão

surtindo efeito e a prova é que o próprio Ministério de Educação editou uma série designada Parâmetros em Ação, que é uma espécie de cartilha para o uso dos PCNs, determinando a imagem a ser “apreciada” e até o número de minutos para observação da imagem, além do diálogo a ser seguido. A educação bancária de que Paulo Freire falava ronda a arte/educação hoje no Brasil. (BARBOSA, 2011, p. 32)

Mas, apesar de equivocadas políticas educacionais, temos experiências de alta qualidade tanto na escola pública como na escola privada e principalmente nas organizações não governamentais que se ocupam dos excluídos, graças a iniciativas pessoais de diretores, professores e até mesmo artistas.

A educação é pensada como elemento-chave para superar os desafios de promover uma sociedade com distribuição de renda mais igualitária, bem como fator de inclusão social. Nesse sentido, há algumas décadas, mais precisamente desde a década de 1980, percebe-se a expansão de ONGs no Brasil. Tendo como objetivo a integração social de crianças, jovens e adultos, as linguagens artísticas estão presentes nas diferentes ações promovidas por essas organizações.



### Assimile

O ensino de arte em ONGs é um direito das crianças e dos jovens. Nesses espaços de educação não formal, as linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) estão presentes nas propostas pedagógicas que, geralmente, têm como objetivo a inclusão social dessas crianças e jovens em situação de risco.

### Sem medo de errar

Caro estudante,

Como vimos nas situações anteriores, a solução aqui esboçada também não é o único caminho ou a única resposta, por isso entenda que o que apresentamos a seguir é uma possibilidade, uma via entre tantas. Então, vamos lá?

Pensando que já existe um corpo de imagens selecionadas para a exposição, vamos então incorporar aos espaços destinados a essas imagens, documentos (que podem ser copiados em tamanho maior, assim destacamos detalhes deles e oferecemos maior visibilidade) e cartazes com informativos acerca das concepções de ensino de arte, verificados e selecionados do acervo. Essa articulação entre imagens de arte, documentos e informações textuais (assim pensamos a apresentação das concepções de ensino de arte na exposição) aproxima a arte e seu ensino de experiências pessoais do público, potencializa discussões e articula o pensamento. Assim, a exposição se dá por meio das imagens de arte, dos documentos e de cartazes informativos, demonstrando o comprometimento com a ação educativa e artística.

Para a segunda questão, pensamos que é preciso contextualizar historicamente cada concepção de ensino de arte, portanto, ao se movimentar nessa direção de contextualização, a exposição, composta por imagens, documentos e informações educativas, já se mostra como um espaço de atualização e produção de conhecimentos. Cabe-nos realçar nos cartazes informativos as práticas desenvolvidas sob a égide de determinadas concepções, tais como a pedagogia tecnicista, em voga durante a ditadura militar. Ter contato com essa pedagogia, articulada a obras produzidas naquele período, pode possibilitar debates em que cada sujeito se encontre na história do ensino de arte, mesmo tendo se passado tantos anos desde a promulgação da LDB nº 5692 que cristalizou aquela concepção de formação profissionalizante sob as bases de um ensino de arte como mera atividade.

Para responder à terceira questão, pensamos que seja necessário retomar a ideia de produção de cartazes que enunciem as principais concepções de ensino de arte, assim, podemos, por exemplo, criar um cartaz sobre a concepção de ensino de arte como conhecimento. Qual a principal proposta de ensino de arte na época?

Tomando como exemplo a Abordagem Triangular, podemos criar, então, um cartaz que, uma vez fixado ao lado de uma obra de arte na exposição, pode ser o ponto de partida para a visita à exposição. Durante a trajetória na exposição vamos trabalhando os planos e ações propostos na abordagem: ler, contextualizar e fazer arte. Essa

pode ser uma possibilidade para discutir o momento histórico, a arte, as lutas, as políticas e a produção artística no contexto de uma exposição de arte (inclusive uma exposição sobre a história do ensino de arte, como é o caso aqui).

## Faça valer a pena

**1.** "Educação artística é termo instituído oficialmente no Brasil a partir da Lei nº 5.692/71, por meio da qual se implantou os cursos de licenciatura curta, com duração de dois anos." (FRANGE, 2012, p. 43)

Nos cursos de Licenciatura Curta em Educação Artística, observamos:  
Assinale a alternativa correta.

- a) Uma formação com duração de dois anos e conteúdos específicos em cada linguagem, o que assegurou uma formação significativa em artes.
- b) Uma formação com duração de dois anos e conteúdos específicos em artes visuais, o que assegurou uma formação significativa nessa linguagem.
- c) Uma formação com duração de dois anos e conteúdos polivalentes, o que assegurou uma formação significativa em artes cênicas e plásticas.
- d) Uma formação com duração de dois anos e conteúdos polivalentes e concomitantes, o que não assegurou uma formação significativa em artes.
- e) Uma formação com duração de dois anos e conteúdos polivalentes, mas não concomitantes, o que não assegurou uma formação significativa em artes.

**2.** "[...] entendendo a leitura, a interpretação e a contextualização se integram ao processo de interpretação e é quem irá tecer a trama dos significados, ao mesmo tempo em que situa todos os atores da ação interpretativa que operam com seus próprios contextos de referências." (COUTINHO, 2009, p. 177)

Na sentença acima, Rejane Galvão Coutinho trata da questão da mediação cultural realizada em ambiente de museus a partir da perspectiva da:  
Assinale a alternativa correta.

- a) Metodologia Triangular (apreciação, contextualização e fazer artístico).
- b) Metodologia Triangular (leitura da obra de arte e a contextualização).
- c) Abordagem Triangular (leitura da obra de arte, contextualização e fazer artístico).
- d) Abordagem Triangular (apreciação da obra, contextualização).
- e) Abordagem Triangular (apreciação da obra e fazer artístico).

**3.** A introdução da Educação Artística no currículo escolar foi um avanço, principalmente se se considerar que houve um entendimento em relação à arte na formação dos indivíduos, seguindo os ditames de um pensamento renovador. No entanto, o resultado dessa proposição foi contraditório e paradoxal. Muitos professores não estavam habilitados e, menos ainda, preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas (artes plásticas, educação musical, artes cênicas). Para agravar a situação, durante os anos 1970-1980, tratou-se dessa formação de maneira indefinida: “[...] não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (BRASIL, 1997, p. 24).

Podemos considerar que, como contraditório e paradoxal, o ensino de arte em voga na década de 1970 estava amparado pela concepção de arte como: Assinale a alternativa correta.

- a) Atividade (resultado do esvaziamento dos conteúdos específicos da área de arte na educação escolar).
- b) Conhecimento (resultado do esvaziamento dos conteúdos específicos da área de arte na educação escolar).
- c) Cultura (resultado do esvaziamento dos conteúdos específicos da área de arte na educação escolar).
- d) Atividade (resultado de uma formação significativa em que predominava a construção dos conteúdos específicos da área de arte na educação escolar).
- e) Atividade (resultado de uma formação não formal, mas significativa em que predominava a construção dos conteúdos específicos da área de arte na educação escolar).

# Referências

ARRIAGA, Imanol Aguirre. **Teorías y prácticas en educación artística**. Barcelona: Octaedro/EUB-Universidade Pública de Navarra, 2005.

AQUINO, Janine Honorato de. O conceito de experiência benjaminiano. **Caderno Walter Benjamin**. Fortaleza, v. 4, jan./jun. 2010. Disponível em: <[http://www.gewebe.com.br/pdf/cad13/caderno\\_04.pdf](http://www.gewebe.com.br/pdf/cad13/caderno_04.pdf)>. Acesso em: 9 jan. 2017.

AZEVEDO, Fernando Antônio G. Arte: linguagem que articula conhecimentos na construção de competências. In: SILVA, Everson Melquiades Araújo. **Arte como conhecimento: as concepções de ensino de arte na formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Recife**. 2005. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação, Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2005.

\_\_\_\_\_. **Movimento Escolinhas de Arte: em cena memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa**. 2000. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2000.

AZEVEDO, Fernando A. G.; ARAÚJO, Clarissa M. de. Abordagem Triangular: leitura de imagens de diferentes códigos estéticos e culturais. **Revista Gearte**, Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 345-358, dez. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/53833/36216>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

\_\_\_\_\_. **Arte-educação: conflitos e acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1984.

\_\_\_\_\_. **Arte/Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Arte/Educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

\_\_\_\_\_. **Ensino de Arte no Brasil: material do curso de especialização para o quadro docente do Magistério da SEESP, Ensino Fundamental II e Ensino Médio**. São Paulo: UNESP, 2011a.

\_\_\_\_\_. **John Dewey e o ensino de arte no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Recorte e colagem: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1982.

\_\_\_\_\_. **Redesenhando o desenho: educadores, política e história**. São Paulo: Cortez, 2015.

\_\_\_\_\_. **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

BARBOSA, Ana Mae; SALES, Heloisa M. (Orgs.). Ensino da Arte e sua história. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE O ENSINO DA ARTE E SUA HISTÓRIA, 3., 1989, São Paulo. **Anais**. São Paulo: MAC/USP, 1990.



BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n. 4/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://www.zinder.com.br/legislacao/dcn.htm>> Acesso em: 5 de nov. de 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, p. 27.833, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 6 mar. 2017.

BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. **XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão: variações sobre temas do ensino da arte**. 2009. Tese (Doutorado)–Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-19112010-091513/pt-br.php>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

COSTA, Fábio José Rodrigues. Ensino da arte e Proposta Triangular: do pós-moderno ao pós-modernismo. **Revista Digital Art&**, n. 4, out. de 2005.

COUTINHO, Rejane G. **Por que a História dos fundamentos da Arte-Educação? Reflexões**, 1º ENPEART, Recife, 1994.

\_\_\_\_\_. O que fazer com a cultura visual da escola? **VIS-Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte**. Brasília, v. 8, n. 1, p. 173, 2009.

\_\_\_\_\_. Estratégias de mediação e a abordagem triangular. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane G. **Arte/Educação como mediação cultural e Social**. São Paulo: Editora Unesp, 2009. p. 171-186.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **The School and Society**. Chicago: The University of Chicago Press, 1974.

EFLAND, Arthur. **Una historia de la educación del arte: tendencias intelectuales y sociales em la enseñanza de las artes visuales**. Barcelona: Paidós, 2002.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; SIQUEIRA, Idméa S. **Arte-Educação: vivência, experiência ou livro didático?** São Paulo: Loyola, 1987.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. **Arte na Educação Escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. Artes Liberais e ofícios mecânicos nos colégios jesuíticos do Brasil colonial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, set-dez 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/12>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

FRANGE, Lucimar B. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 37-51.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Sidiney Peterson F. **Escolinha de Arte de São Paulo**: instantes de uma história. 2014. Dissertação (Mestrado)–Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2014.

\_\_\_\_\_. **Escolinha de Arte do Brasil**: movimentos e desdobramentos. Comunicação apresentada na ANPAP, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <[http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio3/sidiney\\_peterson\\_lima.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio3/sidiney_peterson_lima.pdf)>. Acesso em: 11 jan. 2017.

LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W, Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

NAKASHATO, Guilherme. A história do ensino da arte no Brasil: reflexões sobre a importância dos estudos históricos para a formação do arte/educador hoje. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 24., 2014. **Anais eletrônicos...** Ponta Grossa, 2014. Disponível em: <[file:///C:/Users/Administrador/Downloads/01410708572%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Administrador/Downloads/01410708572%20(3).pdf)>. Acesso em: 15 de out. de 2016.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves. **Mudanças nos nomes da arte na educação**: qual infância? Qual ensino? Quem é o bom sujeito docente? 2005. Tese (Doutorado)–Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2005.

PENNA, Maura. **PCN nas escolas**: e agora? Disponível em: <<https://www.ensinonacional.com.br/to/curso/curso-arte-visuais-educa%C3%A7ao-infantil/p4.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

PERES, José Roberto. **A linha mestra e o mestre das linhas**: Nereu Sampaio e a história da formação de professores de desenho e artes no Rio de Janeiro (1927-1939). 2015. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <[www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes2015/dzeroberto.pdf](http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes2015/dzeroberto.pdf)>. Acesso em: 9 dez. 2017.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **A redenção do robô**. São Paulo: Summus, 1986.

RIZZI, Maria Christina de S. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 69-77.

RODRIGUES, Augusto. **Escolinha de Arte do Brasil**. Rio de Janeiro: INEP, 1980.

SALOMÉ, Josélia Schwanka. Ensino da arte e políticas públicas: entre objetivos reais e promulgados. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 19., 2010, Cachoeira. **Anais eletrônicos...** Cachoeira: ANAP, 2010. p. 2.150-8. Disponível em: <[http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/joselia\\_schwanka\\_salome.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/joselia_schwanka_salome.pdf)> Acesso em 10 jan. 2017.

SAVIANI, Dermeval (Org). **O Legado Educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 2004.

SILVA, Everson Melquiades Araújo. **Arte como conhecimento**: as concepções de ensino de arte na formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Recife. 2005. Dissertação (Mestrado)–Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. Filosofia e Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 75, p. 14-27, jul./set. 1959.

THISTLEWOOD, David. A história da ideia de utilidade social na educação da arte e do design na Inglaterra In: BARBOSA, Ana Mae. **História da Arte-Educação**: a experiência de Brasília. São Paulo: Max Limonad, 1986.



# Concepções de ensino e aprendizagem da arte

## Convite ao estudo

Caro estudante,

Nesta unidade, faremos um esforço para compreender as concepções de ensino e aprendizagem da arte, do ponto de vista da história do ensino de artes no Brasil. Os conteúdos foram especialmente escolhidos para que – por meio de um esforço de abstração, pois sabemos que as ideias e os conceitos de arte e seu ensino surgem em condições sociais, culturais, econômicas e pedagógicas particulares – possamos apreender os fundamentos pedagógicos, estéticos e culturais que os justificam. Nossa proposta é, nesta unidade, estudar o conceito de arte como conhecimento, mas sem perder de vista as relações que essa concepção tem com concepções anteriores, estudadas na Unidade 1, tal como a ideia de arte como expressão. Isso porque uma forma de ensinar arte e de entender a arte e seu ensino não descarta outras; todas em determinado momento se encontram ou se afastam. Dessa forma, enquanto professores, precisamos refletir sobre que aspectos dessas concepções serão válidos para nosso planejamento e nossa fundamentação de aula.

Na primeira seção, seguindo os estudos da unidade anterior, veremos a contribuição teórica de personagens da nossa história do ensino de artes. Destacam-se aqui Elliot Eisner, com a ideia de arte como cognição, e Paulo Freire, com a concepção de educação estética. Seguindo os estudos, veremos a cultura visual e a arte como relato aberto; nesse sentido, faremos uso das contribuições de diferentes autores que se debruçaram sobre as temáticas, entre eles: Ana Mae Barbosa e Imanol Aguirre. Das perspectivas culturalistas no ensino de arte, abordaremos o multiculturalismo, as histórias e culturas afro-brasileiras; buscaremos também discutir a presença e a ausência das culturas indígenas nos contextos

escolares e, ainda, abordaremos a questão da arte/educação e inclusão. Na terceira seção, abordaremos a interdisciplinaridade no contexto do ensino de artes, depreendendo questões sobre meio ambiente e práticas de arte/educação no terceiro setor.

Como já mencionado, nosso estudo será um exercício de abstração, considerando a dificuldade de encontrar arte-educadores que recorram apenas a uma das concepções apresentadas. No cenário educacional é comum encontrarmos práticas arte-educativas que mesclam as ideias e os conceitos de uma ou de outra época. Todavia, ao procurar as características de cada um, os fundamentos estéticos e epistemológicos, os objetivos formativos e as estratégias metodológicas mais comuns, avaliando sua atualidade, suscitaremos o debate sobre o devir do ensino de arte, conforme sugere Imanol Aguirre (2005).

Nosso objetivo é provocar estudos e pesquisas que estimulem a reflexão, discussão, crítica e criação de propostas no ensino da arte, bem como o desenvolvimento de exercícios de criação didática e a mobilização dos conhecimentos teóricos e práticos sobre a arte e o ensino da arte na concepção e aplicação de propostas pedagógicas.

Neste percurso, buscamos estimular os estudos e as pesquisas de novas objetividades, comprometidas com o passado, com o presente e, fundamentalmente, com o futuro de cada estudante como professor de Artes, consciente de suas ações didáticas na área.

Agora, pense na seguinte situação: você trabalha em uma universidade que realizará um congresso sobre a história do ensino de artes no Brasil. Até o momento, o grupo de professores que organiza o evento, do qual você faz parte, já conseguiu todos os recursos tecnológicos, pessoais e de infraestrutura, os quais foram disponibilizados pelo setor de coordenação de cursos da universidade. Junto da direção da instituição, a coordenadora do curso de Licenciatura em Artes Visuais solicitou uma reunião para apresentação e definição da composição desse congresso, ou seja, os objetivos, o público-alvo, a forma de avaliação e como o evento pode ser importante

para a formação de estudantes dos cursos oferecidos pela universidade. Considerando que você faz parte do comitê de organização, já parou para refletir sobre a amplitude da história do ensino de arte? Como articular debates sobre práticas de ensino de arte realizadas no passado de maneira que possam contribuir para a construção de pedagogias contemporâneas? Como é possível alinhar as ideias conceituais presentes na história do ensino de artes às concepções que regem a formação de professores de arte na atualidade, no contexto de um congresso?

# Seção 2.1

## Principais concepções de ensino e aprendizagem da arte

### Diálogo aberto

Agora é hora de retomar o contexto de aprendizagem: um congresso sobre a história do ensino de artes no Brasil será realizado na universidade em que você trabalha. Considerando que você faz parte do grupo organizador desse congresso, pondere sobre a seguinte situação:

A coordenadora do curso de Licenciatura em Artes Visuais e o diretor da instituição solicitaram uma reunião para serem apresentados à programação do congresso, às temáticas das mesas de debate e como estas se articulam à formação de professores de Arte, considerando que essa formação está em sintonia com os debates contemporâneos do campo de arte/educação. Assim, o desafio consiste em pensar como os temas para o debate podem ser articulados às práticas contemporâneas da arte/educação e ainda evidenciar a importância do saber histórico para a construção de uma prática docente crítica e reflexiva.

### Não pode faltar

#### **A arte como conhecimento: novos rumos, novas possibilidades de ensino e aprendizagem da arte**

A compreensão de arte como conhecimento, diferentemente das concepções que estudamos na primeira unidade – modernistas, liberais e positivistas –, está fundamentada na ideia de arte com importância em si mesma, ou seja, a arte é tratada em seus diferentes aspectos como área de conhecimento. Como aponta Lúcia Pimentel (2005), a produção de arte e seu estudo são refletidos a partir da “relação com a memória e na possibilidade de pensar registros imagéticos e imaginários, com referência ao seu contexto cultural.” (PIMENTEL, 2005, p. 176)





Arte como atividade e arte como conhecimento são duas concepções diferentes de ensino da arte no Brasil. Diferentes não apenas na nomenclatura, mas no modo de pensar e ensinar artes. Na primeira, observam-se práticas pedagógicas mais próximas à realização de atividades com o intuito de comemorar datas festivas, nas escolas. Diferente desse pensamento, a ideia de arte como conhecimento está relacionada à importância da produção artística e cultural local, a relevância de estudos da produção local para o entendimento da produção global. Arte é relevante por si só e não como caminho para aprendizagem de outras disciplinas ou como mera atividade extracurricular.

O conhecimento ocorre por meio de construção e não por aquisição. O conhecimento supõe, conforme analisa Lúcia Pimentel (2005), uma oportunidade de acesso à informação e supõe, ainda, um movimento interno que “torne significativa essa informação para que possam ser tomadas decisões não a partir do que está na moda ou do que outras pessoas fazem, mas com base nos pensamentos e na autonomia da vontade pessoal.” (PIMENTEL, 2005, p. 165)

Nesse sentido, “os saberes em artes pressupõem, portanto, um trabalho de informação e de conhecimento, a cargo do ensino de arte, que faz parte do trabalho de educação em arte” (PIMENTEL, 2005, p. 165). Arte, no ambiente educativo, é a oportunidade de as pessoas construir, explorar e significarem mais uma vez seus conhecimentos. É, ainda, uma possibilidade de articular e realizar trabalhos estéticos que proporcionem meios de conhecer, interpretar e simbolizar dentro de um contexto de leituras e valorizações dos sujeitos e suas produções.

Da literatura norte-americana, destaca-se o pensamento do arte-educador Elliot Eisner sobre a arte como conhecimento. Para ele, apurar os sentidos e alargar a imaginação é o trabalho que a arte desempenha no processo de potencialização da cognição, está entendida como ação pela qual o organismo se torna consciente do seu meio ambiente (EISNER, 2008).

Elliot Eisner já chamava atenção, na década de 1970, para a necessidade de, enquanto professores de arte, desenvolvermos uma

prática que considere nossa própria cultura, nossa produção artística. Essas ações de produção e apreciação ocorrem pelo fato de a arte estar presente em nosso cotidiano. O entendimento de arte e seu ensino, apontados por Elliot Eisner, podem ser compreendidos como reflexões contra as práticas educativas que se apegavam apenas às atividades artísticas sem tecer relações com o campo de conhecimento. Rejane G. Coutinho (2011) aponta que a natureza epistemológica do ensino da arte passou, desde as revisões teóricas realizadas desde o final da década de 1970, a ser uma exigência premente tanto do contexto cultural como do educacional.

Para Elliot Eisner, determinadas lições nos levam à compreensão daquilo que as artes podem ensinar, entre elas, devemos considerar que as artes ensinam a fazer bons julgamentos sobre as relações qualitativas. Ao contrário de grande parte das disciplinas curriculares em que prevalecem as respostas e regras corretas, nas artes é o julgamento que prevalece, em vez de regras; as artes ensinam que os problemas podem ter MAIS de UMA solução e que as perguntas podem ter mais de uma resposta; as artes celebram múltiplas PERSPECTIVAS. Outra das suas principais lições é que há muitas maneiras de VER e INTERPRETAR o mundo; as artes ensinam que nas formas complexas de resolução de problemas, as finalidades raramente são fixas, mas mudam com as circunstâncias e as oportunidades. O aprendizado nas artes requer a CAPACIDADE e DISPOSIÇÃO de entrega, diante das possibilidades imprevistas da obra que se descortina; as artes tornam VÍVIDO o fato de que nem as palavras em sua forma literal nem os números esgotam aquilo que podemos CONHECER.



### Pesquise mais

É muito importante que você pesquise e estude mais sobre Elliot Eisner, pois seus escritos são de fundamental importância para o entendimento quanto à ruptura do pensamento da Arte como mera atividade e a Arte como mola propulsora para o conhecimento. Diferentes trabalhos, disponíveis na internet, podem ajudar nessa tarefa de pesquisar mais sobre as ideias de Eisner. Aqui, deixamos como sugestão: *O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da Educação?*, de Elliot Eisner. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

As formulações de Elliot Eisner, para o campo de ensino da arte, têm como fundamento os estudos realizados por ele das obras do filósofo John Dewey. Suas ideias encaminharam o ensino de arte, antes pensado como mera proposição de atividades, para ações pedagógicas centradas na ideia de arte como conhecimento. O desenvolvimento artístico é resultante de formas complexas de aprendizagem e, portanto, não ocorre automaticamente à medida que cada criança cresce.

Nesse sentido, cabe aos professores de arte propiciar essa aprendizagem por meio de atividades que tenham a arte como objeto de estudo, com importância em si mesma. O contato com obras de arte desenvolve as habilidades, as diferentes maneiras de pensar e agir no mundo, transformando-o.

### **Conexões entre arte e educação: a proposta de leitura de mundo de Paulo Freire e a educação estética**

Paulo Freire (1981) nos diz que toda prática pedagógica é política. Na construção de práticas educativas, o ato de ler se desenvolve como processo de compreensão crítica daquilo que se propõe enquanto prática de ensino. Nesse processo, a leitura não se esgota na “decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1981, p. 9). Ler o mundo, na concepção freiriana, precede a leitura da palavra, “daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.” (FREIRE, 1981, p. 9)

Ainda seguindo o pensamento do educador, é possível afirmar que o entendimento de um determinado texto é alcançado a partir de sua leitura crítica, a qual implica na percepção das relações entre aquilo que lemos e o contexto em que o artigo, livro ou matéria de jornal ou revista foi escrito, bem como no contexto ao qual estamos inseridos, no momento da leitura. Textos não são criados ao acaso, fora de contextos históricos, sociais, econômicos e culturais, por isso a importância da leitura crítica.

Ler é atribuir significados, é interpretar o mundo tecendo sentidos, traduzindo fatos e imagens para sua própria codificação; é também a tentativa de recontar a aventura humana por meio das linguagens. “Ler

é tomar de empréstimo fragmentos de saberes com a perspectiva de coordenar, articular, juntar partes, tecer uma trama. Inventar um texto é recriação, processo de reinvenção em constante transformação, potencializando afetos, trabalhos e lutas.” (AZEVEDO, 2009, p. 335)

Ao reinventar seu próprio contexto, na obra *A importância do ato de ler* (1981), Paulo Freire nos coloca em contato com o contexto da sua infância. Diz o autor:



Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros – o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores – das rosas, dos jasmims –, no corpo das árvores, na casca dos frutos. Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos: o verde da manga-espada verde, o verde da manga-espada inchada; o amarelo esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga mais além de madura. A relação entre estas cores, o desenvolvimento do fruto, a sua resistência à nossa manipulação e o seu gosto. Foi nesse tempo, possivelmente, que eu, fazendo e vendo fazer, aprendi a significação da ação de amolegar.” (FREIRE, 1981, p. 9-10)

Ao ler o mundo, ao colocar em evidência nosso contexto e o contexto ao qual estamos expondo, realizamos um exercício de reflexão sobre nós e sobre o mundo. Trata-se da busca por compreensão sobre o nosso ato de ler e interpretar o mundo. Nesse exercício, recriamos, revivemos, revemos as experiências vividas. Conforme destaca Fernando Azevedo (2009), ler o mundo, em sentido freiriano, nos humaniza, nos religa ao outro e ao universo. Ler possibilita inventividade por exigir a criação da trama textual como expressão histórica e social que muda a face do mundo, desfazendo certezas e instaurando novos modos de perceber o real.

Assim como os textos, as imagens também não são criadas fora de contextos. Por isso, ler imagens, de acordo com Analice Dutra Pillar (2001), é algo como ler um texto, ler uma trama, de algo tecido com formas, cores, texturas, volumes. Assim como o texto escrito, a reinvenção de um texto imagético implica uma relação dialogal entre os contextos culturais do leitor e os do autor, e isso requer um intenso e rico processo de negociações que envolve seleção, classificação, recortes, conexões, comparações entre diferentes saberes culturais (AZEVEDO, 2009).



### Exemplificando

Leitura de mundo e contexto são conceitos presentes na obra de Paulo Freire e também na Abordagem Triangular para o ensino de artes. Não por acaso, pois Ana Mae Barbosa, sistematizadora da Abordagem Triangular, foi aluna de Paulo Freire, portanto, os conceitos freirianos são base fundamental na prática e na escrita da autora.

Na obra *Pedagogia da Autonomia* (2011), o educador Paulo Freire propõe que a educação deverá ser uma educação estética. O que podemos compreender disso? Ao estudar as obras de Paulo Freire, observamos que o conceito de educação estética diz respeito ao diálogo e ao estabelecimento de relações horizontais no exercício do fazer pedagógico. Para o educador,

[...] saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com meu desempenho. Se a minha opção é democrática, progressiva, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista. Não posso discriminar o aluno em nome de nenhum motivo. A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo mas também de como o aluno entende como atuo. (FREIRE, 2006, p. 97 apud OLIVEIRA, 2010, p. 12)

Percepção é um termo ao qual Paulo Freire recorre não apenas para falar sobre a visão dos alunos acerca da prática docente, mas de como a leitura de mundo realizada pelo professor é discutida em sala de aula. Para Eliane Oliveira (2010), essa visão, por si só, implicaria no ato estético.

A prática educativa, na arte/educação contemporânea, tem como ênfase a leitura de imagens, seja essa imagem uma obra de arte, seja um anúncio em uma revista ou jornal, seja um outdoor, isto é, as atuais práticas contemplam a leitura de obras de arte consagradas, mas também aquelas imagens que habitam o nosso cotidiano, práticas que desafiam o arte-educador e a arte-educadora a compreender essas imagens de diferentes maneiras, possibilitando, em sala de aula, o espaço para a diversidade de imagens. A maneira como realizamos nossas leituras, enquanto professores, e como abordamos essas imagens em sala de aula, considerando a concepção de educação estética, proposta por Paulo Freire, determinará se somos professores-mediadores ou meros reprodutores e transmissores de conhecimentos.

Compreendemos o arte-educador como um mediador que, na contemporaneidade, assume, como bem ressalta Fernando Azevedo (2009), um importante compromisso de mediar as relações de aprendizagem com a imagem, fomentando diálogos sobre os sentidos da arte em nossa vida. Para uma educação estética, fundamentada no pensamento freiriano, devemos ser corajosos, ousados e conscientes de que somos seres inacabados.

Aos arte-educadores, aqui entendidos como mediadores, cabe a criação de espaços de diálogos, a escuta sempre atenta com vistas a abertura de caminhos para a conscientização, que para Paulo Freire é o "belo". Caminhos que não são encontrados apenas em livros ou mesmo nos discursos dos professores, mas implicados em toda relação entre educadores e estudantes. Nesse sentido, preocupar-se com a "boniteza" é um exercício da prática cotidiana do professor, essa beleza implicará em lutas permanentes pela qualidade e melhoria da instituição e dos seus integrantes.

Boniteza, em Paulo Freire, significa esperança, alegria, solidariedade, amizade, bem-querer, decência e ética. A educação estética sonhada por Freire mostra-se desde o momento que o professor entra em sala e cumprimenta seus alunos, conhece e se interessa por sua história, pensa em cada turma de estudantes ao preparar suas aulas, faz relações entre os assuntos abordados, as imagens apresentadas em aula e suas turmas, suas necessidades, suas exigências, suas histórias.

O que Paulo Freire propõe como educação estética é, então, como bem analisa Oliveira (2010, p. 12), “uma prática educativa mais crítica frente ao mundo, onde os estudantes se emancipem, mas para que esta emancipação ocorra de forma plena e real, a educação exige uma inquietação apaixonada de educadores e educadoras, um envolvimento total com o belo ato de ensinar”.

### **Arte/Educação na pós-modernidade: Arte como cultura**

A concepção de arte como um fato cultural vem sendo formulada na contemporaneidade. Já não se concebe a arte como expressão, não há mais lugar para a arte como um saber normatizado, nem para o pensamento de arte como expressão interior ou como linguagem. Vivemos o momento de entendimento da arte como cultura e seu ensino como um campo de saberes específicos e significativos para a formação humana. Mas, aqui, se coloca uma questão: que entendimento de cultura norteia essa abordagem? Como não se trata de uma disciplina que trata especificamente dos conceitos de cultura, cabe situar que, ao falarmos de cultura, na perspectiva pós-moderna, não estamos assumindo um conceito de cultura como elemento aglutinador de identidades, como algo fixo e homogeneizador. Importa-nos aqui refletir, pensar sobre a cultura como “redes de significado”, conforme apresentado por Coutinho (2011), a saber: como “comunidades de sentido, de pertinência e de pertencimento que revelam heterogeneidade e contradições” (COUTINHO, 2011, p. 49). Assim, trata-se de uma abordagem de ideia mais “dinâmica em relação ao conceito de cultura, e esta comporta transfusões e mestiçagens nos trânsitos entre culturas.” (COUTINHO, 2011, p. 47)

Como encaminhamento frente às rupturas e transformações de modelos forjados no pensamento ocidental, desde meados do século XX, e mesmo em sintonia com a revolução que a pós-modernidade havia introduzido nos estudos sobre a arte, o campo de ensino da arte também passou a formular propostas que buscam pensar essas revisões epistemológicas, concretizadas pelos estudos culturais e da pedagogia crítica. Do contexto da cultura contemporânea é possível apontar três fatores de mudança que deram bases para essas novas abordagens, quais sejam: “a ampliação da ideia de arte, as mudanças no campo da pesquisa acerca das teorias e histórias da arte e a evidência e a crescente influência da cultura visual nas sociedades tecnológicas.” (COUTINHO, 2011, p. 48)

**A ampliação da ideia de arte:** ressaltamos que a arte contemporânea, de certa maneira, continuadora das propostas das vanguardas modernistas, se caracteriza por “ênfatar questões que se referem à narração de histórias, por abordar temas controvertidos ou que chamam atenção para aspectos sociais e políticos da vida cotidiana em sociedade. A ordem formal sede lugar às linguagens híbridas que se configuram em narrativas.” (COUTINHO, 2011, p. 48)

Quanto às **mudanças no campo da pesquisa acerca das teorias e histórias da arte**, concordamos com o pensamento de Rejane Galvão Coutinho, quando afirma que, diante da diversificação do campo das práticas artísticas:



Os estudos sobre a arte se viram diante de paradoxos que os levaram a questionar, por exemplo, as analogias e diferenças entre as artes canônicas e a cultura visual, entre o teatro e as produções dramatúrgicas dos meios de comunicação de massa, ou a legitimidade e hegemonia das formas de arte culta frente às formas populares. Houve um deslocamento de interesse da obra ou do artista para os processos de circulação, de recepção e de apropriação da arte. Passou-se a observar como a arte interatua com o social, o político ou o estético e como incita o olhar do espectador, não mais entendido como um sujeito passivo, mas como um interator. (COUTINHO, 2011, p. 48)

Sobre a **influência da cultura visual nas sociedades tecnológicas** é importante refletir que, na atualidade, tanto o saber como o entretenimento são expostos a partir de formas visuais. No contexto escolar, pensando nos alunos, a presença do visual em suas vidas cotidianas está provocando uma distância abismal entre suas capacidades e a dos próprios educadores, formados na cultura das letras e pouco habituados a manejar o mundo das imagens. Vivemos, segundo Imanol Aguirre (2005), não mais o momento da “pedagogia escolar”, ela vem sendo suplantada pela “pedagogia cultural”, ou seja, a pedagogia que advém dos meios de comunicação de massa (cinema, televisão, videogames, música popular, internet, publicidade etc.). Sob essa pedagogia cultural, as crianças e os jovens interatuaem em seus espaços, seus tempos de ócio, transmitindo, por meio dessa cultura massificada, valores e conhecimentos aos processos identitários. Na



atualidade, ela se mostra como uma questão fundamentalmente importante para todo e qualquer projeto educativo, no campo de educação formal ou não formal.

A seguir, ao examinarmos, de forma sucinta, a cultura visual como proposta pós-moderna de ensino de arte, será possível observar como ela se reveste com maior ou menor ênfase dos fatores anteriormente abordados.



**Refleta**

Vamos pensar na seguinte situação: você está fazendo uma viagem de férias e registra diferentes momentos. Essas fotografias são postadas em redes sociais e, a partir da visualidade destes registros, seus amigos curtem e comentam suas fotografias. Você está produzindo visualidades! É importante refletir sobre as imagens que compartilhamos em redes sociais, mas também imagens as quais nos baseamos para preparar uma aula: o que os estudantes pensam sobre aquela imagem? Qual é o repertório imagético desses estudantes? Isso é importante, pois é a partir desse repertório que os julgamentos e as curtidas ocorrem. Toda imagem tem uma história e não podemos nos esquecer de pensar sobre essa imagem e os diferentes impactos que ela pode ter no contexto ao qual a inserimos.

## **A cultura visual e o ensino de artes**

Foi na Inglaterra e na América do Norte, em meados do século XX, que se iniciaram os estudos culturais que originaram a educação para a cultura visual. No Brasil, a chamada educação para a cultura visual ou, conforme destaca Barbosa (2011), culturas visuais, vem se configurando como uma possibilidade pedagógica diante dos enredamentos das sociedades contemporâneas. De acordo com Coutinho (2011, p. 49), trata-se de um "campo de investigação transdisciplinar e transmetodológico, ou seja, é necessário o concurso e elaboração de diferentes disciplinas e estratégias metodológicas que reforçam a ideia de interdisciplinaridade".

Ao reforçar a necessidade de uma "pedagogia cultural", a educação para a cultura visual pressupõe uma transformação nos objetivos da educação escolar, refletindo sobre seu papel de "único transmissor de conhecimentos nas sociedades contemporâneas" (COUTINHO,

2011, p. 50) e levando em consideração a introdução dos estudantes no meio cultural e a reflexão acerca desses estudantes, sua inserção cultural e os trânsitos e trocas em distintos contextos sociais, culturais, políticos e educacionais. A partir desses deslocamentos, a escola passa a ser “vista não como um sistema reprodutor de saberes, mas como um espaço de preparação dos indivíduos para fazer um uso crítico e democrático das informações que atualmente todos os cidadãos têm à disposição.” (COUTINHO, 2011, p. 50)

A educação para a cultura visual tem como objetivo proporcionar aos estudantes “ferramentas para uma compreensão crítica do papel que cumprem em cada sociedade e a posição que ocupam no jogo das relações de poder” (COUTINHO, 2011, p. 50) e, ainda, proporcionar a eles os fundamentos para a compreensão crítica referente aos mundos sociais e culturais em que vivem e produzem suas relações de significados.

Tal proposição pode ser ponderada como uma abordagem que articula, de maneira aberta, propostas fundamentadas nos estudos culturais; não se trata de uma metodologia, mas uma abordagem baseada nos estudos da cultura material e na arte contemporânea, aberta, no sentido de ser atravessada por temáticas do campo educacional como questões de gênero, racismo, desigualdades sociais, entre outras. As críticas a essa abordagem, segundo Rejane Galvão Coutinho (2011, p. 52), enfatizam o distanciamento do fato artístico e da experiência estética.

## Sem medo de errar

Olá, estudante.

Reafirmamos aqui a necessidade de pensar na sugestão de resolução como uma provocação a novos modos de pensar, como uma possibilidade, mas não a única resposta. Bom, nosso desafio é criar para o congresso uma programação que possa, ao mesmo tempo, realçar historicamente a questão da formação de professores de arte e articular esses modelos formativos ao nosso cotidiano, ou melhor, aos paradigmas de formação atual, em suas bases conceituais e metodológicas.

Pensamos que a melhor maneira de resolver a questão seja investir em conferências que abordem as principais concepções de ensino

de arte e como elas refletiram na formação de professores de arte. Assim, sugerimos a criação de duas mesas de debates. Na primeira serão apresentadas conferências que discutam concepções de ensino de arte no período modernista e como essas ideias foram deglutidas no âmbito formativo. É importante pensar que, ao situar essas concepções, não estamos afirmando que elas sejam boas ou ruins, mas apontando a existência de cada uma e a sua importância, em cada época, para a realização de um projeto educativo. O congresso não é um espaço para certezas absolutas, mas um espaço produzido por pensamentos e ideias de formas diferentes de se encarar cada concepção. Assim, os conferencistas expõem seu pensamento e o público reflete sobre esse posicionamento, as concepções de ensino de arte e a história do ensino de arte estão em evidência e sendo refletidas; esse movimento de reflexão sobre a história é que deve ser evidenciado. Portanto, é de suma importância que se pense nos objetivos do congresso e na confecção de mesas (os temas, os convidados e seus posicionamentos, a abertura para o debate), os quais são relevantes para a construção de saberes históricos.

O próximo passo será a elaboração de uma mesa que possa não dar conta, mas provocar reflexões sobre a formação de professores de arte, na atualidade, considerando as abordagens vigentes. Nesse sentido, será muito importante convidar professores que possam falar de suas experiências (do planejamento à realização da aula, o esperado e o ocorrido). Também é importante que teóricos possam discutir, de forma profunda, os conceitos mais recorrentes na atualidade, no campo de ensino de artes; é também muito relevante discutir o próprio conceito de arte. A confluência desses debates acarretará, acreditamos, em um momento de discussão e reflexão fundamentais no processo formativo do público presente (estudantes em formação inicial, professores em formação continuada etc.).

Enquanto participantes, ao criar um espaço em que as pedagogias modernas e pós-modernas são apresentadas, abrimos possibilidades de confronto entre abordagens antigas e recentes, entre diferenças e semelhanças entre essas abordagens e as implicações de todas na nossa própria formação. O saber histórico é necessário à nossa formação e ao criar mesas de debates com temas que abordem questões teórico-metodológicas, do passado e do presente, criamos um espaço movente para o pensar a docência e a prática em artes.

## Faça valer a pena

**1.** “A escola, sendo lugar social de construção de conhecimento, de aprender e de ensinar, deve contribuir para promover o pensamento e construir conhecimento nas áreas nela presentes. Tem-se, pois, que arte está presente no currículo escolar porque é uma área de conhecimento e como área de conhecimento tem que estar na escola da mesma maneira que as outras áreas estão.” (PIMENTEL, 2005, p. 165)

A citação nos coloca diante de um pensamento ligado ao conceito de arte como conhecimento, uma concepção que investe no pensamento da arte

-----  
Assinale a alternativa que completa corretamente a frase.

- a) como meio de aprendizagem de outras disciplinas.
- b) como atividade extracurricular.
- c) como expressão de cada indivíduo.
- d) com importância em si mesma.
- e) com importância em si desde que ligada a outro campo de saber mais importante.

**2.** Ao estudar as obras de Paulo Freire, observamos que o conceito de educação estética diz respeito ao diálogo e ao estabelecimento de relações horizontais no exercício do fazer pedagógico. Para Freire (2006, p. 57 apud OLIVEIRA, 2010, p. 12), “saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com meu desempenho. Se a minha opção é democrática, progressiva, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista”.

Pondere sobre o texto acima e aponte, entre as opções abaixo, aquela que mais relação tem com a concepção de Paulo Freire acerca da educação estética.

- a) Proposta educativa que incentiva a ingenuidade.
- b) Proposta educativa baseada na transmissão de saberes.
- c) Proposta educativa baseada na divinação da ciência.
- d) Proposta educativa baseada nos saberes estabelecidos pelo professor.
- e) Proposta educativa que incentive a visão crítica do mundo.

**3.** A educação para a cultura visual tem como objetivo proporcionar aos estudantes “ferramentas para uma compreensão crítica do papel que cumprem em cada sociedade e a posição que ocupam no jogo das relações de poder.” (COUTINHO, 2011, p. 49-50)

Sobre a cultura visual, podemos afirmar que:

- a) trata-se de uma metodologia para o ensino de artes.
- b) trata-se de uma abordagem para o ensino de artes.
- c) trata-se de uma metodologia que visa ensinar como ler imagens.
- d) trata-se de uma abordagem que visa ensinar como ler imagens.
- e) trata-se de uma metodologia que visa ensinar interdisciplinarmente.

## Seção 2.2

### Perspectivas culturalistas no ensino da arte

#### Diálogo aberto

Olá, estudante.

Vamos relembrar nosso contexto de aprendizagem?

Um congresso sobre a história do ensino de artes no Brasil será realizado na universidade onde você trabalha. Você faz parte do grupo de professores que trabalha na organização do evento e até o momento vocês já conseguiram todos os recursos de infraestrutura, recursos tecnológicos e pessoais que foram disponibilizados pelo setor de coordenação de cursos da universidade.

Junto da direção da instituição, a coordenadora do curso de Licenciatura em Artes Visuais solicitou uma reunião para apresentação e definição da composição deste congresso, ou seja, os objetivos, o público-alvo, a forma de avaliação e como esse congresso pode ser importante para a formação de estudantes dos cursos oferecidos pela universidade. Considerando que você faz parte do comitê de organização, já parou para refletir sobre a amplitude da história do ensino de arte? Como articular debates sobre práticas de ensino de arte realizadas no passado de maneira que possam contribuir para a construção de pedagogias contemporâneas? Como é possível alinhar as ideias conceituais presentes na história do ensino de artes às concepções que regem a formação de professores de arte na atualidade, no contexto de um congresso?

A partir do exposto acima, considere, para nossa situação-problema, que, durante a reunião sobre o congresso de história do ensino de artes no Brasil, a coordenadora do curso de Licenciatura em Artes Visuais solicitou que o projeto tivesse uma abertura para outros campos de saberes. Com essa sugestão, a coordenadora espera que os professores trabalhem coletivamente e, também, que outros estudantes, de outros cursos de licenciatura da universidade, possam participar do evento. Assim, coloca-se um novo desafio:

como, ao mesmo tempo, integrar outras áreas de saber ao evento, de forma que seja clara essa composição e a importância dessa forma de organização para o evento e para a formação de professores de distintos cursos de licenciaturas, inclusive de artes? Interdisciplinaridade e multiculturalidade são conceitos que estearão os estudos e os caminhos para resolução da situação-problema.

Bons estudos!

## Não pode faltar

### A multiculturalidade e o ensino de artes na contemporaneidade

No contexto brasileiro, os termos pluralidade cultural e diversidade cultural têm sido empregados como sinônimo de multiculturalismo, o que indica, conforme aponta Ivone Mendes Richter (2001), múltiplas culturas atualmente presentes nas sociedades complexas. Contudo, na literatura especializada, é o termo multiculturalidade que se encontra consagrado no campo da Arte/Educação, pois, como afirma Richter (2001), é dessa maneira que a questão da diversidade vem sendo estudada e discutida há bastante tempo.

Enfoque importante no campo de ensino de artes, o multiculturalismo apresenta múltiplas facetas e interpretações, as quais vêm se colocando como pauta das agendas de discussões dos arte-educadores brasileiros. No contexto brasileiro, o multiculturalismo no ensino de artes tem aportado por muitos caminhos, procedente de preocupações e debates iniciados na Europa e nos Estados Unidos, a partir de problemas sociais que se acumulam naquelas sociedades.

Essas preocupações “se relacionavam, principalmente, com os conflitos étnicos presentes naqueles países, portanto, a educação multicultural enfocou especialmente esse aspecto” (RICHTER, 2012, p. 97). No entanto, tal enfoque foi sendo ampliado, considerando as numerosas culturas presentes em toda a sociedade, “baseadas em aspectos como religião, idade, gênero, ocupação, classe social etc. sendo que a questão étnica é apenas uma das características de um indivíduo” (RICHTER, 2012, p. 97). É importante considerar que, na esteira dessa ampliação de enfoques, a educação especial vem sendo incluída na visão multicultural, portanto, consideram-se os portadores de necessidades especiais como participantes da diversidade cultural, por meio de culturas especiais (RICHTER, 2012).

Mas o que vem a ser a educação multicultural no campo de ensino da arte? Para a arte-educadora inglesa Rachel Mason (2001), trata-se de uma questão que aponta a variação cultural por meio de representações no sistema escolar para que as crianças conheçam e respeitem em qualquer sociedade; assim, presume-se, que todos têm o direito de ser reconhecidos por suas próprias identidades. Na esteira desse pensamento, Barbosa (1998) destaca a relevância da ideia de reforçar a herança artística e estética dos alunos com base em seu meio ambiente, apresentando suas características próprias.

Ao abordar a questão da pluralidade cultural brasileira, como afirma Ivone Mendes Richter (2012, p. 100), não podemos nos limitar ao “estudo da riqueza de nossa diversidade cultural, tantas vezes decantada, mas precisamos levantar, também, o problema da desigualdade social e da discriminação racial”. Por séculos, a discriminação racial, acobertada pelo “mito das três raças”, vem sendo negada pela sociedade brasileira, fato que torna essa discriminação ainda mais cruel. Faz-se necessário, e urgente, “rever essa situação e buscar rever esse quadro, pois existe uma enorme diferença entre a diversidade cultural, fruto da diferenciação entre as culturas e da singularidade de cada grupo social, a desigualdade social, fruto da relação de dominação existente em nossa sociedade.” (RICHTER, 2012, p. 100-101)

Na obra *Tópicos Utópicos* (1998), a arte-educadora Barbosa nos convida, enquanto professores de arte, a eleger a pluralidade como princípio articulador do conhecimento. Desse modo, ao respeitar a pluralidade, as experiências artísticas multidisciplinares são analisadas e a liberdade avaliativa na vida cultural é defendida. A autora fala do termo **interculturalidade** que, segundo ela, significa a interação entre as diferentes culturas. Ainda segundo a autora, isso deveria ser o objetivo da educação interessada no desenvolvimento cultural (BARBOSA, 1998, p. 14).

No contexto escolar, há uma forte tendência, no ensino da arte, à reprodução de conceitos de arte modernista, largamente aceitos nos meios acadêmicos. Esse enfoque, diz Richter (2012), exclui todas as artes chamadas “menores”, e com elas toda a possibilidade de um trabalho multicultural em arte. Até muito recentemente, historiadores, críticos e professores de artes visuais têm sido relutantes em estudar



as artes populares, o folclore e o artesanato, que, por definição, não são "arte erudita" nem "design" (RICHTER, 2012).

Dentro da proposta de interação entre diferentes culturas, conforme já apontado, revela-se como de fundamental importância o estudo sobre o universo cultural da comunidade em que as instituições escolares estão inseridas, dessa maneira, os professores podem atuar nesse contexto eficientemente e não evasivamente (RICHTER, 2012). Como sublinha Barbosa (1998), as décadas de luta para salvar os oprimidos da ignorância sobre eles próprios nos ensinaram que "uma educação libertária terá sucesso só quando os participantes no processo educacional forem capazes de identificar seu ego cultural e se orgulharem dele. Isto não significa a defesa de guetos culturais, nem de excluir a cultura erudita das classes baixas." (BARBOSA, 1998, p. 15)



### Assimile

Cultura ou culturas, como se entender com essas questões? Tomamos de empréstimo do campo da antropologia o conceito de cultura como o conjunto de atividades materiais e simbólicas desenvolvidas pelo homem. Diante de um artefato indígena, podemos ou não admirar sua forma como um objeto de adorno, isso dependerá de nossos critérios de beleza. Contudo, se desejamos realmente conhecer esse objeto, precisamos adentrar a cultura na qual ele foi produzido, buscando situar seus usos e significados em seu próprio contexto no campo contextual, entendendo por que ele foi produzido com aquela específica configuração formal, com aqueles elementos, compreendendo os significados atribuídos a ele e por quem o usa. Precisamos estabelecer, para responder a questão apresentada, uma pesquisa em rede, relacionando as informações sobre a cultura material e a cultura simbólica.

O conhecimento, a apropriação e o orgulho por sua própria cultura não estão relacionados ao desconhecimento de outras culturas. Na educação multi ou intercultural, a demanda para a identificação, "isto é ser para um outro, assegura a representação do sujeito, diferenciado do outro em alteridade. Identidade é ser para si mesmo e para o outro, conseqüentemente, a identidade é encontrada entre nossas diferenças" (BARBOSA, 1998, p. 15). No contexto educacional, o papel das artes na formação da imagem da identidade lhe confere uma função característica dentre os complexos aspectos da cultura.

Identificação “é sempre a produção de uma imagem de identidade e transformação do sujeito ao assumir ou rejeitar aquela imagem reconhecida pelo outro.” (BARBOSA, 1998, p. 15-16)

Em nossas escolas brasileiras, existem muitos trabalhos referentes à questão da multiculturalidade, mas, como afirma Ivone Mendes Richter (2012), é preciso ter muito cuidado com o enfoque multicultural a ser utilizado. Simplesmente adicionar informações sobre outras culturas – ou, como afirma Graham Chalmers (2010), promover uma **arte/educação multicultural celebratória** – não afetará a supremacia do código dominante. Faz-se necessária uma prática que borre fronteiras existentes, a partir de ações que desestabilizem as ideologias que sustentam práticas de exclusão, marginalização e opressão, ações ligadas à **arte/educação multicultural crítica ou insurgente** (CHALMERS, 2010), que tenham como objetivo propiciar uma educação inclusiva no seu sentido mais amplo, respeitando as individualidades pessoais e as características culturais de todos os grupos presentes em sala de aula e que compõem a nossa sociedade, de forma a propiciar uma educação mais justa e um tratamento mais igualitário para todos (RICHTER, 2008).

### **As histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas, e o ensino das artes**

De acordo com Reck (2013), não se tem uma data precisa de quando o povo negro pôde se sentar nos bancos escolares no Brasil, em caráter oficial, já que isso, segundo a autora, mesmo antes da abolição, era prática não regulamentada de alguns senhores de engenho, os quais permitiam o estudo das crianças negras nas escolas de suas propriedades. No entanto, acesso e permanência são questões que ainda fazem diferença quanto à etnia do estudante, bem como os conteúdos abordados em sala de aula. Ao nos aproximarmos do processo histórico, podemos entender que os processos de violência e de exclusão pelo qual o povo negro, suas tradições e culturas passam, desde a definição de sua “raça” ou “cultura” enquanto inferiores, são ratificadas pela sociedade.



A arte africana representa os usos e costumes das tribos africanas. Nas pinturas, assim como nas esculturas, a presença da figura humana identifica a preocupação com os valores étnicos, morais e religiosos. Para conferir algumas produções artísticas africanas, acesse o site disponível em: <[https://www.faecpr.edu.br/site/portaLafro\\_brasileira/2\\_V.php](https://www.faecpr.edu.br/site/portaLafro_brasileira/2_V.php)>. Acesso em: 26 fev. 2017.

Em 9 de janeiro de 2003, por meio da Lei nº 10.639, passou a ser obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica. Com a referida lei, buscava-se adequação no rol dos conteúdos programáticos para a inserção do estudo da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, de modo a resgatar sua contribuição na área social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

A Lei nº 10.639 indica às instituições educacionais ações que não apenas redirecionem o foco, marcadamente etnocêntrico, de raiz europeia para um africano, mas, como aponta Borges (2010), ações que ampliem o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. A partir desse ponto de vista, a função das escolas é incluir, no contexto dos estudos, ações educativas que abordem cotidianamente as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes asiáticos, além das raízes africanas e europeias (BORGES, 2010). Por essa perspectiva, busca-se a interação entre as diferentes culturas, a cultura local, a cultura de vários grupos, as diversas culturas de cada país, a “ecologia cultural” (BARBOSA, 1998).

No Brasil, conforme aponta Arboleya (2009), os caminhos abertos pela Lei nº 10.639/03 foram fundamentais para a proposição de uma educação antirracista autêntica e para a promoção do multiculturalismo crítico nas escolas, inclusive pelo viés do ensino de artes. Entretanto, pondera Arboleya (2009), ainda é comum encontrar nas práticas educativas o agenciamento de uma educação antirracista pautada num multiculturalismo conservador, ou, como conceitua Graham Chalmers (2010), uma “Arte/Educação multicultural celebratória”, voltada para a realização de ações como “desfiles de trajes típicos,

preparo de comida típica, danças rituais ou construção de máscaras com material de refugo, sem que estas atividades reflitam sobre a realidade de suas condições étnico-culturais.” (ARBOLEYA, 2009, p. 2)



## Refleta

Durante as décadas de 1990 e início dos anos de 2000, a United Colors Of Bentton veiculou diferentes publicidades. Entre elas, uma reunia pessoas de diferentes etnias, sexos e idades. Sugerimos que você leia as diferentes imagens de campanha dessa marca de roupas, disponível em: <<http://www.alistgator.com/top-ten-controversial-united-colors-of-benetton-ads/>>. Acesso em: 26 fev. 2017. Agora que você já leu essas imagens, reflita sobre a campanha. Trata-se de educação multicultural, ou seja, a campanha chega a ameaçar o poder opressivo (do racismo, do preconceito) ou, ao invés disso, mercantiliza a diferença?

Essas ações estão relacionadas, em partes, ao fato de que alguns educadores e educadoras ainda tenham problemas quanto à renovação da abordagem cultural e curricular da África frente “à mácula da escravidão que terminou por rotulá-la como um ‘país’ de negros, um reduto de exotismos culturais espalhados num vasto território geográfico e também frente a um distanciamento cultural que promoveu e reforçou de forma etnocêntrica a ideia de um continente a ser civilizado.” (ARBOLEYA, 2009, p. 2)

Tais ponderações não apenas “denegriram” a imagem étnico-cultural africana, como se tornaram base para julgamentos feitos, geralmente, “a partir das premissas da cultura ocidental, caracterizando pejorativamente as culturas dos povos de etnias africanas como culturas primitivas, ausentes de conjuntura lógica em sua forma de explicar acontecimentos sociais, práticas religiosas e a própria relação com a natureza.” (ARBOLEYA, 2009, p. 2-3)

No campo de ensino da arte, é importante salientar o papel da leitura da obra de arte e o seu contexto de criação buscando seu entendimento como criações culturais, contribuindo assim para a compreensão e renovação das formas como olhamos e analisamos essas obras, respeitando o nosso próprio contexto de leitura e análise. Pensar o processo de aprender e ensinar artes, diante das culturas afro-brasileira e indígena, ancorado na mediação docente, é ponderar sobre a familiarização dos estudantes com as realizações de culturas

não dominantes, de maneira a aproximá-los de sua própria cultura, dos fazeres locais e globais, levando-os a enriquecer seu repertório cultural por meio das produções da humanidade.

De acordo com Ivone Mendes Richter (2012, p. 100), existe uma grande diferença entre a diversidade cultural, fruto da diferenciação entre as culturas e da singularidade de cada grupo social, e a desigualdade social, fruto da relação de dominação existente em nossa sociedade. Na contemporaneidade, práticas arte-educativas multiculturais críticas devem se propor intencionalmente significativas, por meio de ações de renovação do pensamento em relação às culturas afro-brasileira e indígena, entre outras, as quais podem ser introduzidas no ambiente educativo por meio de ações que abordem a arte desses povos

[...] não apenas demarcando os aspectos estéticos radicalmente diferenciados daqueles a que nossa cultura nos acostumou – pois isto seria uma forma de praticar um etnocentrismo ao avesso: celebrando a diversidade como algo excêntrico e incentivando seu consumo como produto sem desvendar seu valor cultural para quem o produziu – mas reconhecendo as peculiaridades culturais que marcam sua essência. (ARBOLEYA, 2009, p. 4)



## Refleta

Produzida essencialmente ao longo dos anos 1970 e parte dos anos 1980, a obra de Claudia Andujar sobre os **Yanomami** introduz questões da fotografia contemporânea dentro do espectro da iconografia dos povos indígenas no Brasil. Agora reflita: você se lembra de alguma exposição de arte sobre a produção indígena? Quais os principais fatores para a exclusão ou abordagem equivocada da arte indígena? Como sugestão, você pode verificar alguns trabalhos da artista Claudia Andujar, disponíveis em: <<http://povosindigenas.com/claudia-andujar/>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

Você pode também conferir algumas produções indígenas (pinturas, cerâmicas e plumagens) disponível em: <<http://www.museudoindio.org.br/arte-indigena-pinturas-ceramicas-e-plumagem/>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

Ainda de acordo com Arboleya (2009), a procura por um olhar crítico acerca de cada cultura que agrega as produções de artes visuais de povos de etnias africanas e indígenas pode ser verificado como uma forma expressiva de renovação didático-metodológica. Assim, faz-se necessário que os professores de arte abordem essas produções artísticas “não como arte utilitarista, nem tampouco, como obra material cujo significado possa ser analisado independente de sua existência cultural, ou seja, à parte das práticas rituais, pois é somente na coletividade que muitas destas obras encontram plena significação” (ARBOLEYA, 2009, p. 4). Portanto, mostra-se como de fundamental importância a não dissociação da arte de sua cultura e de sua história, pelo contrário, é imperativo que possamos reunir em sua análise o valor cultural que a caracteriza como arte a partir das aspirações e necessidades socioculturais.

### **Arte/educação e inclusão**

A “Educação é direito de todos e dever do Estado e da família”, assim prescreve o artigo 205, no capítulo III da Constituição Brasileira, de 1988. Seguindo documentos oficiais, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 1996, lê-se no capítulo V: “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades educativas especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender as suas necessidades” (BRASIL, 1996). A questão que se coloca aqui é, então, como a arte/educação e seu objeto de ensino, a arte, se inserem nesse campo de educação inclusiva?

Aqui, mais uma vez, recorreremos ao conceito de multiculturalidade, pois ele se traduz no respeito e na valorização das singularidades, realçando o caráter único e, ao mesmo tempo, plural de grupos sociais. Um debate que se faz urgente no espaço educacional, porque, conforme destaca Fernando Azevedo (2012), a abordagem multicultural impõe permutas, inter-relações entre diversas culturas e seus variados saberes, compreendendo o palco da vida e da escola como instâncias não neutras e carregadas de complexidade, portanto, campo de lutas, negociações e permutas, como enfatiza Ivone Mendes Richter, multiculturalismo não é de forma alguma um termo pacífico e de um sentido único (RICHTER, 2008).

Nesse sentido, uma das culturas minoritárias presente no espaço educativo é a do portador de necessidades especiais, um termo que se

transfigura diante da nossa fundamentação na ideia de multiculturalidade, passa, então, de pessoa com necessidades especiais para pessoa ou estudante diferente. Um conceito que, amparado nas análises de Azevedo (2012), é mais abrangente do que o conceito de especial, pois nele não se incluem apenas os portadores de necessidades especiais, mas todas as minorias que vêm lutando para afirmar suas diferentes construções culturais.

Esse entendimento de pessoa diferente articula a concepção de construção de saberes a partir de condições socioculturais. Assim, a multiculturalidade, ou melhor, a interculturalidade, enquanto verticalização de uma postura multicultural, propõe a “construção de saberes como interação e inter-relação de conhecimentos entre culturas diferentes que pulsam em nossa sociedade.” (AZEVEDO, 2012, p. 107)

Ponderamos que o maior desafio de uma pedagogia multicultural é aprender a lidar com a diversidade, “compreendendo que o portador de necessidades especiais pode criar e recriar sua própria cultura de maneira sincrética e dialógica, por não ser alguém impossibilitado para o aprender.” (AZEVEDO, 2012, p. 108)

Inclusão é definido como “fazer parte de; unir-se a”. Assim os dicionaristas conceituam a palavra que vem do latim *includere* (fechar, inserir, rodear). Incluir o outro, incluir a si mesmo por meio de ações arte-educativas que respeitem a diversidade, a forma de ser cultural e social de cada um, ações de onde surjam múltiplas identidades culturais.

A arte na educação, como expressão pessoal e como cultura, afirma Barbosa (apud CARVALHO, 2008), é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. É um importante instrumento inclusivo, o qual, no contexto educativo, possibilita a desconstrução para reconstrução, a seleção e a reelaboração, partindo do conhecido para modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade.

No ensino de artes, o professor procura ajustar a situação do aluno, buscando atender suas necessidades de aprendizagem. Por meio da arte, a criança amplia suas desenvolturas motoras e psicológicas, o que a auxilia na compreensão do seu eu em relação ao mundo ao seu redor.

Quando falamos em espaços educativos, nos referimos não apenas aos espaços de educação formal, mas às ONGs que têm desempenhado papel fundamental na inclusão de crianças e jovens marginalizados, por diferentes razões. As atividades artísticas realizadas nesses contextos, segundo Livia Marques Carvalho (2008), podem ser consideradas molas propulsoras para a integração dessas crianças e desses jovens. Continua a autora: no ensino artístico, como prática de inclusão em ONGs, os professores devem ter prática e postura compatíveis com a situação de ensino.

Em arte/educação inclusiva, parafraseando o artista e arte-educador uruguaio Luís Camnitzer (2011), arte não é realmente arte, mas um método para adquirir e expandir conhecimento.



### Exemplificando

Como exemplo de inclusão, destacamos o trabalho da arte-educadora Ana Amália T. Bastos Barbosa, que trabalha com crianças com lesão cerebral, na ONG Nosso Sonho, em São Paulo. Seu trabalho pode ser verificado no blog da arte-educadora disponível em: <<http://aatbb-diariodeaula.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 26 fev. 2017. Neste link você pode verificar os planos de aula, bem como o desenvolvimento de ações inclusivas em arte/educação.

## Sem medo de errar

Olá, estudante.

Inicialmente, desejamos que as proposições aqui esboçadas sirvam como ponto de partida para outras formas de pensar, para outras elaborações de propostas para nossa situação-problema.

Pensamos que o primeiro passo seja reunir os professores das diferentes áreas de conhecimento para conversar sobre a proposta. Democraticamente, precisamos ouvir sobre as contribuições que cada profissional pode oferecer. Nesse momento de diálogo, deixamos de ser um simples amontoado de pessoas conversando sobre algo e passamos a nos assumir como grupo com um objetivo mútuo.



Apresentada a proposta, faz-se necessário eleger coordenadores de ações, os quais desempenharão um importante papel na organização do evento, pois eles acompanharão todo o processo intervindo com ações que estimulem o pensamento e a elaboração do congresso. Entendam que aqui estamos falando de ações dentro do próprio grupo de professores e não ações no desenvolvimento do congresso.

Realizada a organização do grupo e a divisão de tarefas de cada um, é hora de pensar nos conteúdos a serem discutidos no congresso e qual será, hipoteticamente, o impacto desses conteúdos para a formação de professores. Em um congresso cuja presença maior será de estudantes de licenciaturas, como é o nosso caso, é importante que conhecimentos sobre história da educação, didática e pensamentos filosóficos sobre a educação estejam presentes, por isso, como o congresso terá como tema a história do ensino de arte no Brasil, será importante abordar, nas mesas de debates, pontos da história de cada disciplina, eleita pelo grupo de coordenadores e professores. Então, ao discutir sobre o período modernista no Brasil, é importante que o tema seja abordado não somente pelo viés da arte/educação, mas de outros campos. Como se desenvolveu o ensino/aprendizagem da filosofia no período modernista, por exemplo? Como se desenvolveu o ensino/aprendizagem da matemática nesse período? E, fundamental, como a matemática e a filosofia podem ser discutidas pelo viés da arte (objeto de estudo e ensino da arte/educação)?

Trata-se de um projeto complexo, que envolve muitos interesses e muita dedicação por parte de todos os envolvidos. Nesse processo, cada participante exercita sua fala, sua opinião, seus conhecimentos e se redescobre enquanto ser social e cultural, descobre suas diferenças frente aos demais participantes e suas concepções. É no confronto dessas reconstruções que o conhecimento se constrói coletivamente.

As ações mencionadas se refletem no evento, se refletem nas proposições teórico-práticas que possam ser realizadas no congresso de maneira que os participantes, estudantes, sejam levados a refletir sobre o seu papel naquele contexto e também em um contexto mais global.

## Faça valer a pena

**1.** No contexto brasileiro, o multiculturalismo no ensino de artes tem aportado por muitos caminhos, procedente de preocupações e debates iniciados na Europa e nos Estados Unidos, a partir de problemas sociais que se acumulam naquelas sociedades.

Essas preocupações “se relacionavam, principalmente, com os conflitos étnicos presentes naqueles países, portanto, a educação multicultural enfocou especialmente esse aspecto.” (RICHTER, 2012, p. 97)

A partir do exposto, podemos afirmar que a educação multicultural se preocupa em discutir:

Assinale a alternativa correta.

- a) apenas questões raciais.
- b) apenas aspectos religiosos e de gênero.
- c) apenas aspectos raciais, de gênero e religiosos.
- d) aspectos raciais, de gênero, idade, ocupação, classe social.
- e) apenas aspectos de gênero.

**2.** Em nossas escolas brasileiras, existem muitos trabalhos referentes à questão da multiculturalidade, mas, como afirma Ivone Mendes Richter (2012), é preciso ter muito cuidado com o enfoque multicultural a ser utilizado. Simplesmente adicionar informações sobre outras culturas – ou, como afirma Graham Chalmers (2010), promover uma **arte/educação multicultural celebratória** – não afetará a supremacia do código dominante. Faz-se necessária uma prática que borre fronteiras existentes, a partir de ações que desestabilizem as ideologias que sustentam práticas de exclusão, marginalização e opressão (CHALMERS, 2010), ações ligadas à **arte/educação multicultural crítica ou insurgente** (CHALMERS, 2010).

Indique a opção que não se relaciona aos objetivos da educação multicultural crítica:

- a) propiciar uma educação inclusiva no seu sentido mais amplo.
- b) respeitar as individualidades pessoais.
- c) respeitar as características culturais de todos os grupos presentes em sala de aula.
- d) adicionar aos conteúdos informações sobre outras culturas.
- e) propor ações que desestabilizem as ideologias que sustentam práticas de exclusão.

**3.** “Desfiles de trajes típicos, preparo de comida típica, danças rituais ou construção de máscaras com material de refugo, sem que estas atividades reflitam sobre a realidade de suas condições étnico-culturais.” (ARBOLEYA, 2009, p. 2)

As práticas mencionadas podem ser descritas como ações de uma \_\_\_\_\_.

Assinale a alternativa correta.

- a) multiculturalidade crítica.
- b) multiculturalidade insurgente.
- c) multiculturalidade celebratória.
- d) interculturalidade crítica.
- e) pluralidade cultural crítica.

## Seção 2.3

### Ensino da arte e a interdisciplinaridade

#### Diálogo aberto

Olá, estudante.

Relembrando nosso contexto: um congresso sobre a história do ensino de artes no Brasil será realizado na universidade onde você trabalha. Você faz parte do grupo de professores que organiza o evento e até o momento sua equipe já conseguiu todos os recursos tecnológicos, pessoais e de infraestrutura, que foram disponibilizados pelo setor de coordenação de cursos de licenciatura da universidade.

Agora, considere que durante a organização do referido congresso, o professor Rogério questionou a discussão acerca da arte em outros setores educacionais. Para esse professor é urgente a necessidade de debates sobre o ensino de artes em ambientes não acadêmicos. Você já refletiu sobre que outros espaços, como espaços potentes para o ensino de arte, podem ser incluídos no congresso? Outra questão é se as mesmas concepções de ensino de arte presentes no espaço de educação formal estão presentes na educação não formal, é possível indicar alguma para ser discutida nesse congresso? Qual? Dentre os conteúdos desta seção, mobilizados para a solução, contamos com: estudos acerca do conceito de interdisciplinaridade no campo de arte e educação, arte/educação e meio ambiente, e arte/educação e o terceiro setor.

Bons estudos!

#### Não pode faltar

##### **Interdisciplinaridade e educação: história, percursos, conceitos**

A década de 1960 é apontada como momento de inauguração dos estudos acerca da interdisciplinaridade. Nesse momento, os debates surgem entre teólogos e fenomenólogos na busca de um sentido mais humano para o campo da educação e estão fundamentados numa antropologia filosófica. Esses estudos, segundo Ivani Fazenda (2003),

nascerem não como oposição ao cartesianismo, mas como busca do humano em outros aspectos que não o racional. Ainda segundo a pesquisadora, é impossível a construção de uma única, absoluta e geral teoria da interdisciplinaridade, mas é necessária a busca ou o desvelamento do percurso teórico pessoal de cada pesquisador que se aventurou a tratar as questões desse tema (FAZENDA, 1994, p. 13).

Como é possível perceber, a interdisciplinaridade não possui uma definição estanque. A cada estudo e a cada texto, novos realces são sublinhados, novas formas de olhar, entender e aplicar a interdisciplinaridade são definidos, o que aponta para uma história de pesquisa acerca do tema, na qual pesquisadoras e pesquisadores, inclusive no Brasil, vêm buscando compreender o conceito ao longo de décadas.

No Brasil, Ivani Fazenda se destaca como um dos principais nomes da pesquisa acerca da interdisciplinaridade. Para ela, o movimento interdisciplinar pode ser dividido em três décadas, quais sejam, a década de 1970, 1980 e 1990. Como tentativa de organização teórica, Ivani Fazenda (1994, p. 13) destaca que na década de 1970, "procurávamos uma definição para a interdisciplinaridade; em 1980, tentávamos explicitar um método para a interdisciplinaridade e em 1990 estamos partindo para a construção de uma teoria da interdisciplinaridade." (FAZENDA, 1994, p. 13)

Ao analisar as práticas educativas na década de 1970, Heloísa Margarido Sales (1992, p. 10) afirma que a interdisciplinaridade surge como uma exigência contemporânea de resgatar a compreensão do fenômeno humano pelo inter-relacionamento dos conhecimentos. Naquele momento, segundo Ana Amália Tavares Bastos Barbosa (2007, p. 21), a categoria mobilizadora ou de reflexão na discussão sobre interdisciplinaridade foi a "totalidade" a partir de um dos principais precursores do movimento, Georges Gusdorf, mas não é essa a única razão para a existência de trabalhos e pesquisas interdisciplinares.

Para Hilton Japiassu (1976), citado por Ana Amália Tavares Bastos Barbosa (2007), um marco no estudo da interdisciplinaridade no Brasil ocorre pela demanda ligada ao desenvolvimento da ciência; às reivindicações estudantis contra um saber fragmentado, artificialmente cortado; à necessidade de se sentir mais próximo de uma formação

profissional; à demanda social crescente fazendo com que as universidades proponham novos temas de estudo que, por definição, não podem ser encerrados nos estreitos compartimentos das disciplinas existentes. Contudo, Hilton Japiassu destaca que não apenas as demandas levaram ao início de pesquisas sobre interdisciplinaridade, mas também as principais diferenças conceituais entre autores tais como Michaud, Heckhausen, Piaget e Jantsch (JAPIASSU apud BARBOSA, Ana Amália, 2007, p. 21).

Seguindo as análises de Japiassu (1976), destacamos diferentes formas de interdisciplinaridade: "interdisciplinaridade heterogênea", na qual encontramos uma espécie de enciclopedismo, ou seja, a combinação de diferentes programas com vistas à formação ampla e geral que na sua visão são, na verdade, geradoras de imobilismo. Na "interdisciplinaridade auxiliar", os métodos e procedimentos são tomados de empréstimo por outra disciplina, sem que para isso sejam levadas em consideração questões prementes da prática pedagógica, dos saberes concernentes àquela disciplina e como estes podem ser fundamentais para o projeto que se deseja; esse tipo de interdisciplinaridade é questionado por diferentes teóricos. Japiassu destaca a chamada "interdisciplinaridade estrutural" em que, ao



**[...] entrar num processo interativo, duas ou mais disciplinas ingressam, ao mesmo tempo num diálogo em pé de igualdade. Não há supremacia de uma sobre as demais. As trocas são recíprocas. O enriquecimento é mutuo. São colocados em comum, não somente os axiomas e os conceitos fundamentais, mas os próprios métodos. (JAPIASSU apud BARBOSA, 2007, p. 22)**

Como já mencionado, durante a década de 1970, pesquisadoras e pesquisadores buscavam por uma definição do conceito de interdisciplinaridade, na obra *Interdisciplinaridade: qual o sentido?*, publicada pela editora Paulus (2003), Ivani Fazenda revisa seus escritos da década de 1970, nos quais buscava levantar questões da interdisciplinaridade no ensino, destacando que enquanto proposta, a interdisciplinaridade no ensino exige a participação do educador na construção de uma política educacional que, ao invés de negar o passado e com ele suas propostas, o compreenda e reconstitua (FAZENDA, 2003, p. 64). É uma reflexão que se coloca como

fundamental quando pensamos em propostas interdisciplinares para o campo de ensino de arte, com foco na história.



### Assimile

Interdisciplinaridade, memória e história. Conceitos primorosos para a ação docente contemporânea no campo de ensino da arte. É importante pensarmos no exercício da memória como possibilidade crítica e com múltiplas perspectivas de fatos, ações e políticas ocorridas na prática docente. A prática interdisciplinar requer características fundamentais de uma forma de agir e de pensar interdisciplinares. Para tanto, é impensável negar o passado em educação e em arte/educação.

Na mesma obra, Ivani Fazenda analisa aspectos relevantes para propostas interdisciplinares, entre eles a parceria e as histórias de vida. Para a autora, o trabalho interdisciplinar fundamentado na parceria entre professores, pesquisadores e estudantes configura-se, de forma marcante, como uma necessidade de troca, surge da solidão dos profissionais em relação às instituições que habitam; solidão essa que vem sendo constatada em nossas pesquisas como uma constante entre os profissionais que já assumiram uma atitude interdisciplinar. A parceria, pois,

**[...] como fundamento da interdisciplinaridade, surge quase como condição de sobrevivência do conhecimento educacional. Na medida em que acreditamos que o educador precisa estar sempre se apropriando de novos e múltiplos conhecimentos, verificamos que o tempo para isso é curto, assim como curta é a vida. (FAZENDA, 2003, p. 69)**



A atitude interdisciplinar se relaciona à ousadia docente pela busca, pela pesquisa, pela transformação. Nesse sentido, os projetos interdisciplinares se configuram como caminhos constantes para pensar, perguntar, construir e reconstruir ações transformadoras dos ambientes e dos indivíduos envolvidos. Por meio de propostas educacionais interdisciplinares, cada professor e estudante revelam suas próprias potencialidades e competências (FAZENDA, 2003).

## Interdisciplinaridade e o ensino de artes

Interdisciplinaridade, termo que sugere a existência de disciplinas em separado, autônomas, que se pretende “inter-relacionar, estendendo fronteiras, sobrepondo contextos, explorando faixas intermediárias.” (BARBOSA, 1984, p. 70)

Como já mencionamos anteriormente, os estudos sobre interdisciplinaridade, no Brasil, ocorrem a partir da década de 1970. Momento marcante para o ensino de arte, quando recordamos que, em 1973 é promulgada a LDB nº 5.692/1971, que tornou a arte obrigatória nos currículos escolares. Com essa reforma, os currículos universitários foram – e vêm sendo, desde então – “organizados com base em variantes ou interpretações errôneas do princípio da interdisciplinaridade.” (BARBOSA, 1984, p. 69)

É importante refletir sobre o fato de que, não apenas a arte, no âmbito da LDB nº 5.692/1971, não figura como disciplina, mas como atividade, bem como também se percebe que as práticas pedagógicas para o ensino de artes, com base na referida LDB, se pretendem interdisciplinares, mas, na prática, se concretizam como polivalentes. Polivalência não é interdisciplinaridade.



### Exemplificando

Quando afirmamos que polivalência não é interdisciplinaridade, estamos considerando que, na prática polivalente, o professor organiza o conhecimento de diversas áreas na sua própria cabeça e passa essa organização para o aluno. No campo de ensino de arte, essa prática se mostra como um problema crucial, pois o professor tem que dominar não só conteúdos diversos, mas principalmente das diferentes linguagens artísticas, suas manifestações e materiais de representação. Ao professor polivalente cabe ensinar teatro, artes visuais e música, conjuntamente, a alunos que terão de deglutir como arte uma mistura malcozida pelo próprio professor – ideia completamente diferente do que estamos estudando com relação à prática interdisciplinar.

Para Barbosa (1984, p. 68), o estudo da interdisciplinaridade como abordagem pedagógica é central para o ensino da arte. A arte contemporânea é caracterizada pelo rompimento de barreiras entre o visual, o gestual e o sonoro. Diferentes práticas artísticas como a performance, o *happening* e a *body art* são manifestações artísticas



que “comprovam a tendência para o inter-relacionamento de diversas e diferentes linguagens representativas e expressivas” (BARBOSA, 1984, p. 68). Dessa forma, no entendimento da pesquisadora, a interdisciplinaridade deve ser “o meio através do qual se elaborem os currículos e a práxis pedagógica da arte.” (BARBOSA, 1984, p. 68)

Interdisciplinaridade, diferentemente do que já vimos aqui, é trabalho que envolve várias cabeças, trabalho em grupo, em parceria e tem como função, integrar a colcha de retalhos de competências altamente envolvidas e de interesses diversificados e muitas vezes antagônicos. Essa integração, pondera Barbosa (1984, p. 71), “é uma organização que tem lugar na mente do aluno, provocada pela forma como o conhecimento lhe é apresentado”.

Uma proposta interdisciplinar se faz com tempo, com parcerias e envolve estudos individuais e coletivos, debates e análises, para que haja interdisciplinaridade, não é preciso dois professores na mesma sala de aula, ao mesmo tempo. A sala de aula pode contar com a presença de apenas um professor de cada vez mas todos os docentes envolvidos na proposta interdisciplinar devem ter comunicabilidade de forma a explorar o projeto, avaliando-o constantemente, revendo o trabalho realizado.

No ensino de artes no Brasil, Ana Mae Barbosa identificou, em 1984, três tipos de propostas metodológicas, aqui revisitadas, pois podem ser encontradas como práticas atuais: polivalência, integração concêntrica e integração alocêntrica ou interdisciplinaridade.

**Polivalência:** síntese das artes que, tentada há décadas no sistema educacional para todos os níveis de educação, tem se mostrado impossível, produzindo um ensino inócuo, uma educação estética descartável, um fazer artístico pouco sólido e um apreciador de arte despreparado; **integração concêntrica:** que em geral é confundida com a polivalência, mas nesta proposta metodológica o professor usa uma determinada linguagem artística em função de outra, esta linha de trabalho deve ser incentivada na escola, mas sem prejuízo da **integração alocêntrica ou interdisciplinaridade**, que é a exploração dos princípios organizadores e da gramática articuladora da obra de arte na música, na expressão corporal, nas artes visuais e no teatro, separadamente, levando, entretanto, o aluno a perceber o que há de

similar e de diferente entre as linguagens artísticas (BARBOSA, 1984, p. 88). Interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação (FAZENDA, 2003, p. 75). Uma atitude interdisciplinar nos permite conhecer mais e melhor. Atitude interdisciplinar é de desafio, de perplexidade, atitude de envolvimento e comprometimento, de responsabilidade de encontro e de vida.



### Refleta

Quando pensamos em nossa história de vida educacional, especificamente nas aulas de artes, que metodologia vem a nossa mente? Em sua experiência, as aulas de artes foram marcadas por que tipo de metodologia? Polivalente? É importante refletirmos sobre nossas experiências, pois elas fundamentam nosso pensar e nosso fazer docente, na contemporaneidade.



### Pesquise mais

Como sugestão, para aprofundar seus estudos acerca dos diferentes tipos de propostas metodológicas empregadas historicamente no ensino de artes no Brasil, deixamos como leitura o artigo: BARBOSA, Ana Mae; PARDO, Mercedes Frígola. Arte na Educação: interterritorialidade, interdisciplinaridade e outros inter. **Revista Visualidades**, do Programa de Mestrado em Cultura Visual. v. 3, n. 1, 2005. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/17929>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

## Arte/educação e meio ambiente: alguns apontamentos

“E acima da liberdade, acima de certo vazio crio ondas musicais calmissimas e repetidas. A loucura do invento livre. Quer ver comigo? Paisagem onde se passa essa música? Ar, talos verdes, o mar estendido, silêncio de domingo de manhã.” (LISPECTOR, 1998, p. 82-83)

Em seu romance *Água Viva*, Clarice Lispector convida-nos a olhar a paisagem, o desdobramento do seu mar, várias extensões, onde se passa e se percebe a música em uma senilidade de bucólica liberdade. Em sintonia, nossa escrita propõe encontros com a arte e a educação que “desenham composições também abertas à escuta de paisagens” (SCHMIDLIN, 2015, p. 37). Nossa escrita propõe ainda

encontros reflexivos com a arte e a natureza, a arte e o homem, a arte e o meio ambiente. Como construir uma prática docente e artística estética e ecologicamente consciente?

O desenvolvimento da capacidade de construção estética e da capacidade de percepção do meio ambiente são objetivos inerentes às práticas em arte/educação. Arte/educação e meio ambiente foram temáticas de diferentes experiências educativas realizadas em diferentes momentos da história do ensino de arte no Brasil; revisitar essas experiências é uma forma de nos relacionarmos com a história, com o campo de conhecimento, as práticas e as teorias que fundamentaram essas práticas, bem como ter contato com as manifestações artísticas tomadas como ponto de referência para essas experiências.

Destacamos aqui duas experiências, temporal e espacialmente realizadas em diferentes situações. Ao trazê-las como territórios de reflexão, não desejamos que elas se tornem apenas exemplos, mas pontos de partida para análises, reflexões e ações futuras.

A primeira ação que aqui destacamos refere-se ao Festival de Inverno de Campos do Jordão de 1983, organizado por Ana Mae Barbosa juntamente com Glaucia Amaral e Claudia Toni, em que as ações desenvolvidas deram ênfase à decodificação e apreciação da cultura e do ambiente natural, tornando os cursos realizados no referido evento um marco histórico no ensino de arte brasileiro, de forma que essa edição do Festival de Inverno de Campos do Jordão passou a ser considerada como o primeiro evento de orientação pós-moderna no ensino da arte.

Nessa edição do Festival de Inverno de Campos do Jordão, a autora afirma: “tudo foi construção até o momento da avaliação” (BARBOSA, 1983, p. 3). É importante destacar que as ações empreendidas por diferentes arte-educadores, no evento, estavam voltadas para os professores e professoras da rede pública de São Paulo, os quais auxiliados por especialistas desenvolveram diferentes ações para crianças participantes do Festival. Ao avaliar as ações, Ana Mae afirma que os programas eram desenvolvidos para as crianças pelos professores orientadores com a consciência bem clara de evitar torná-los cobaias do ensino (BARBOSA, 1983, p. 5).

A autora segue destacando que, para aquela edição do Festival de Inverno, não se pretendia a homogeneização do conhecimento entre os professores-alunos, nem a homogeneização metodológica entre os organizadores e professores orientadores. Havia apenas uma determinação comum, desenhar o curso em torno de: leitura do processo criador de cada um, leitura da criança, leitura do meio ambiente, leitura da obra de arte (BARBOSA, 1983, p. 5).

Como podemos observar, já havia uma preocupação em trazer o meio ambiente como temática a ser discutida e analisada, uma temática a ser colocada como espaço de leitura, de discussões entre os educadores.

Seguindo a linha de pensamento que estruturou as ações desenvolvidas no Festival de Inverno de Campos do Jordão, outra experiência marcante na relação entre arte e meio ambiente ocorreu no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP), entre os anos de 1989 e 1993, quando a programação, elaborada pelo grupo dirigido por Ana Mae Barbosa, "se voltou para uma educação estética mais ampla que incluísse a natureza." (BARBOSA, Ana Mae, 1998, p. 114)

Na experiência do MAC-USP, grupos compostos por crianças e jovens participaram de oficina ministrada pelo artista brasileiro Octavio Roth (1952-1993). No museu, Ana Mae Barbosa afirma que "o artista esperava pelas crianças para trabalhar com elas na imagem de uma árvore [figura 2.1], na imagem figurativa do mundo fenomênico que elas tinham vivenciado no parque [do Ibirapuera]" (BARBOSA, Ana Mae, 1998, p. 118). A ideia de Roth, segundo depoimento de Ana Mae Barbosa, foi montar com as crianças uma instalação coletiva, "a partir do esqueleto de uma enorme árvore de longos galhos desenhados em preto numa superfície de acetato transparente. As crianças, depois de conversarem com Octavio Roth, recebiam folhas de árvore recortadas em papel adesivo que deveriam desenhar e pintar. Prontas as folhas, elas foram colocadas na árvore e cada criança assinou seu nome embaixo da imagem." (BARBOSA, 1998, p. 119)

Logo após o trabalho na imagem, as crianças passaram a analisar instalações de paisagens abstratas, dispostas no MAC-USP. Essas paisagens, de canaviais e cafezais em diferentes estações do ano,

levavam as crianças a um outro espaço/tempo de leitura. Essa experiência, realizada durante um único dia, levou as crianças a experimentar o processo de representação em sua globalidade, pois inicialmente conheceram, andaram pelo parque do Ibirapuera, em seguida conversaram com o artista, que propôs a produção de folhas de árvores que, reunidas, formaram uma enorme árvore, uma instalação, mas, como sabemos, um aspecto importante ocorreu após o fazer artístico: a contextualização, oferecida a partir da análise de trabalhos diferentes. Há nessa experiência uma relação se estabelecendo entre as crianças e a natureza, a criança e a ecologia, mediada pela arte/educação, em um museu que tinha como proposição, a partir das exposições e programas educativos, abrir espaço para o debate acerca do homem e da natureza, do homem e a ecologia, do homem e a vida.

Figura 2.1 | Octavio Roth trabalhando na Árvore – instalação participativa com crianças no MAC-USP



Fonte: Barbosa (1998, p. 119).

Quando falamos em arte/educação e meio ambiente, comumente nos vêm imagens de oficinas com resíduos, com sucata, com materiais descartáveis, reciclados. Como afirma Heloisa Margarido Sales (1992), todas essas instâncias têm grande impacto

em nossos dias e além delas é preciso discutir o tipo de mediação em arte/educação que fundamenta os saberes e fazeres.

As experiências destacadas aqui são apenas algumas de tantas realizadas por meio de projetos ou como plano de aula de um determinado professor, cada um com sua importância para a comunidade, para a escola, a educação, a sociedade e, nesse sentido, a arte/educação revela-se como espaço de mediação cultural e social.

### **Arte/Educação e o terceiro setor**

O trabalho de ações educativas e culturais mostra-se cada dia mais intenso, mais complexo, por conta da diversificação dos equipamentos culturais (CAILLET, 2009, p. 71). Como afirma Elisabeth Caillet, os métodos estão sempre em construção, eles cruzam exigências múltiplas dos criadores, dos educadores, cada vez mais bem formados. Os atores culturais da ação cultural no terceiro setor tornaram-se profissionais.

Tendo como lastro teórico-prático a pedagogia multicultural, que surge como uma nova perspectiva na Arte/Educação, ao indicar a necessidade de convivência dialogal entre diferentes atores sociais representantes de diversas culturas que coexistem na sociedade, ações arte-educativas em ONGs, programas educativos em exposições de arte, entre outros espaços de educação não formal, vêm se destacando e se tornaram presentes nas agendas educacionais.

A ação arte-educativa em espaços de educação não formal – como também em espaços de educação formal – tem como base a concepção de arte/educação contemporânea, que atribui um importante papel à formação do arte-educador, uma vez que busca prepará-lo para um convívio mais igualitário, “desconstruindo fronteiras culturais por meio de uma aproximação social mais inclusiva, criando vínculos identitários, buscando a ética da alteridade, num processo de valorização da cidadania através de uma atitude de mediação dialogal com o universo da arte”. (SARAIVA; AZEVEDO, 2010, p. 211)

Para reflexão de ações educativas no terceiro setor, é preciso ter em mente a necessidade de que uma educação democrática está

sendo reivindicada internacionalmente nos dias de hoje. Contudo, somente uma educação que fortalece a diversidade cultural pode ser entendida como democrática (BARBOSA, 2012, p. 20). Pensando nos espaços de desenvolvimento de uma arte/educação multicultural, estes devem ter como base o diálogo, a educação dialética, emancipatória e inclusiva. Dessa maneira, observamos uma arte/educação, como afirma o arte-educador Fernando Azevedo, que se apresenta, no terceiro setor (em espaços de ONGs, por exemplo), como um caminho para estimular a consciência cultural do ser humano, começando pelo reconhecimento da cultura local, pelo respeito à ecologia e ao outro (AZEVEDO, 2010), bem como as produções artísticas, como o grafite, que usa os espaços comuns da rua e da cidade, enquanto manifestações artísticas potentes para o debate social e cultural.

### Sem medo de errar

Como sabemos, a arte/educação enquanto epistemologia da arte é um importante campo de construção de saberes. Esses saberes podem ser desenvolvidos em salas de aula, seja em instituições públicas ou privadas, nas diferentes modalidades de ensino oferecidas nessas instituições. Contudo, a arte/educação se mostra como importante ferramenta social e cultural na construção de saberes teóricos e práticos em instituições de educação não formal, entre elas as Organizações Não Governamentais (ONGs), bem como em outros espaços como programas educativos em exposições de arte, comunidades etc.

Tomando isso como ponto de partida, nossa primeira ação para resolver a situação-problema é identificar, nas práticas de formação em nossa universidade, que projetos em arte/educação são realizados com o propósito de discutir e ampliar saberes acerca da mediação cultural, bem como os espaços onde eles ocorrem, quem é seu público-alvo, quem pensa e coordena esses projetos, suas ideologias acerca da arte, educação e mediação. Depois desse momento formativo, é preciso pensar em realizar entrevistas para termos materiais que possam fundamentar os debates que podem ser realizados no referido congresso.

Na arte/educação, a prática não se restringe à sala de aula, podemos considerar uma ação realizada na rua, por exemplo. Considere agora

um trabalho de grafite existente em uma comunidade que você pode escolher, desde que possa visitá-lo. Esse pode ser um potente espaço para se visitar tendo como ponto de partida as seguintes questões: frente ao trabalho existente na comunidade, que leituras podem surgir? Que análises? Por que aquela manifestação artística foi produzida ali? Qual é o diálogo existente entre aquela obra e a comunidade? A partir desses questionamentos, podemos pensar que uma ação arte-educativa não está estritamente ligada à sala de aula, mas aos espaços nos quais as produções artísticas provocam novos saberes e fazeres em arte/educação, criam condições de elaboração de novos pensamentos, de distintas práticas artísticas e de ensino. Por isso a importância de enfatizar os diferentes espaços onde a criação artística se coloca enquanto materialidade. Que artistas produzem nas ruas? É importante discutir com estudantes e com membros de uma ONG, por exemplo, as potencialidades desses espaços e dessas produções. Portanto, o grafite, enquanto produção artística presente nas ruas de diferentes cidades brasileiras e estrangeiras, pode ser colocado como produção artística e educativa na pauta do congresso sobre história do ensino de arte no Brasil. Aqui, destacamos como uma questão importante a ser discutida no congresso: quando o grafite passa a ser considerado arte? Quando ele é inserido nos programas de educação? Qual a relação entre grafite, arte e educação?

Ao pensar em discutir o grafite como produção cultural e artística no congresso, estamos trazendo as ONGs, bem como os espaços da cidade (ruas, avenidas, praças, comunidades) como espaços potenciais de produção, de ensino, de discussão dessa manifestação, assim, a ONG como território de saberes e fazeres em arte/educação é nossa escolha de espaço de educação não formal a ser introduzida na programação do referido evento, considerando todas as nuances desse espaço, dos fazeres, dos fundamentos teórico-práticos realizados nesse espaço de arte/educação, nesse espaço de atuação de arte-educadores.

## Faça valer a pena

**1.** “Eu trabalho na sala de aula com folclore. Quase sempre dou bumba meu boi. As crianças dançam, fazem as roupas e o boi, e tem música acompanhando.” (BARBOSA, 1984, p. 88)

Acima, um exemplo de prática de ensino em artes. A partir da leitura



desse exemplo, podemos afirmar que se trata de uma metodologia fundamentada na:

Assinale a alternativa correta.

- a) Integração alocêntrica.
- b) Polivalência.
- c) Integração concêntrica.
- d) Integração interdisciplinar.
- e) Integrativa.

**2.** “[...] se caracteriza pela intensidade das trocas entre especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um projeto específico da pesquisa.” (JAPIASSU apud BARBOSA, 1984, p. 76)

O excerto acima nos coloca diante de uma concepção que se refere a:

Assinale a alternativa correta.

- a) Polivalência.
- b) Integração concêntrica.
- c) Integração alocêntrica.
- d) Interdisciplinaridade.
- e) Integração polivalente.

**3.** A ação arte-educativa em espaços de educação não formal – como também em espaços de educação formal – tem como base a concepção de arte/educação contemporânea, atribui um importante papel ao arte-educador, uma vez que busca prepará-lo para um convívio mais igualitário, desconstruindo fronteiras culturais por meio de uma aproximação social mais inclusiva, criando vínculos identitários, buscando a ética da alteridade, num processo de valorização da cidadania por meio de uma atitude de mediação dialogal com o universo da arte (SARAIVA; AZEVEDO, 2010, p. 211). Ao destacar o excerto acima, estamos tratando de uma determinada pedagogia, empregada e valorizada, contemporaneamente, no campo de ensino de arte. Assinale abaixo a alternativa que corretamente apresenta a pedagogia a que nos referimos:

- a) Pedagogia tradicional.
- b) Pedagogia de projetos.
- c) Pedagogia multicultural.
- d) Pedagogia polivalente.
- e) Pedagogia nova.

# Referências

ADAMS, Eileen. Aprendendo a ver. In: BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998. p. 126-135.

AGUIRRE, Imanol. **Teorías y Prácticas em Educación Artística**: ideas para uma revisão pragmatista de la experiência estética. Barcelona: Octaedro, 2005.

ALVES, Roberta de Sousa. **Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana**: da lei ao cotidiano escolar. Bauru, 2007. 73 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)–Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2007. Disponível em: <[https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/849135/mod\\_resource/content/1/ALVES%2C%20Roberta.%20Tese%20final%20de%20gradua%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/849135/mod_resource/content/1/ALVES%2C%20Roberta.%20Tese%20final%20de%20gradua%C3%A7%C3%A3o.pdf)>. Acesso em: 26 fev. 2017.

ARBOLEYA, Valdinei José. Arte africana no currículo escolar: novos olhares e novas reflexões. **Revista África e Africanidades**, ano 2, n. 7, nov. 2009. Disponível em: <<http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/Arte-africana-no-curriculo-escolar.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

ARTE da África. **Portal da Cultura Afro-Brasileira**, [s.d.]. Disponível em: <[https://www.faepr.edu.br/site/portal\\_afro\\_brasileira/2\\_V.php](https://www.faepr.edu.br/site/portal_afro_brasileira/2_V.php)>. Acesso em: 26 fev. 2017.

ARTE Indígena: Pinturas, Cerâmicas e Plumagem. **Museu do Índio**, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.museudoindio.org.br/arte-indigena-pinturas-ceramicas-e-plumagem/>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

AZEVEDO, Fernando Antônio G. A arte possibilita ao ser humano repensar suas certezas e reinventar seu cotidiano. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane G. (Org.). **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009. p. 335-346.

\_\_\_\_\_. Multiculturalidade e um fragmento da história da Arte/Educação especial. In: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 105- 116.

\_\_\_\_\_. **Arte-Educação no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.

\_\_\_\_\_. Arte e Inclusão: construindo uma pedagogia crítica. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 14., 2003, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2003. p. 132-134.

BARBOSA, Ana Mae. Cultura visual antes da cultura visual. **Revista Educação do PPG em Educação da PUC**. v. 34, n. 3, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9288/6778>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

\_\_\_\_\_. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **Arte/educação**: conflitos e acertos. São Paulo: Max Limonad, 1984.

\_\_\_\_\_. Uma avaliação sem máscaras. **Revista ARTE**, São Paulo, ano 2, p. 3-8, 1983.

BARBOSA, Ana Mae; PARDO, Mercedes Frígola. Arte na Educação: interterritorialidade, interdisciplinaridade e outros inter. **Revista Visualidades**, Goiânia, v. 3, n. 1, 2005. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/17929>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

BARBOSA, Ana Amália T. Bastos. **Além do corpo**: uma experiência em arte/educação. São Paulo: Cortez, 2015.

\_\_\_\_\_. **O ensino de artes e de inglês**: uma experiência interdisciplinar. São Paulo: Cortez, 2007.

BLICKWINK. 10 Most Controversial United Colors of Benetton Ads. **Alistgator**, 22 mar. 2012. Disponível em: <<http://www.alistgator.com/top-ten-controversial-united-colors-of-benettonads/>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

BORGES, Elisabeth Maria de Fátima. A inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica. **Rev. Mest. Hist.** Vassouras, v. 12, n. 1, p. 71-84, jan./jun. 2010. Disponível em: <[http://www.uss.br/pages/revistas/revistaMestradoHistoria/v12n12010/pdf/05A\\_Inclusaodahistoriaculturaaafro.pdf](http://www.uss.br/pages/revistas/revistaMestradoHistoria/v12n12010/pdf/05A_Inclusaodahistoriaculturaaafro.pdf)>. Acesso em: 26 fev. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 19 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 19 mar. 2017.

CAILLET, Elisabeth. Políticas de emprego cultural e o ofício da mediação. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane G. **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009.

CAMNITZER, Luis. Art and Literacy. In: ALLEN, Felicity. **Education**. Londres: Whitechapel Gallery, 2011. p. 108-109.

CARVALHO, Livia Marques. **O ensino de artes em ONGs**. São Paulo: Cortez, 2008.

CHALMERS, Graham. Seis anos depois de celebrando o pluralismo: transculturas visuais, educação e multiculturalismo crítico. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/Educação contemporânea**: consonâncias internacionais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CLAUDIA Andujar. **O Índio na Fotografia Brasileira**. [s.d]. <<http://povosindigenas.com/claudia-andujar/>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

COUTINHO, Rejane G. **Ensino de Arte no Brasil**: material do curso de especialização para o quadro docente do Magistério da SEESP, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. São Paulo: UNESP, 2011.

EISNER, Elliot E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 5-17, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

- FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.
- FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papyrus, 1994.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1981.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- LISPECTOR, Clarice. **Água Viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- MASON, Rachel. **Por uma arte/educação multicultural**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- OLIVEIRA, Elaine Maria de. **A estética na educação**: a práxis freiriana na escola. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/39560/000823649.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 26 fev. 2017.
- INCLUSÃO. **Origem da palavra – site de etimologia**. 2010. Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/inclusao/>>. Acesso em: 26 fev. 2017.
- PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- PIMENTEL, Lúcia G. Formação de Professor@s de Arte: novos caminhos, muitas possibilidades, imensa responsabilidade. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 15., 2004, Rio de Janeiro. **Trajetória e políticas do ensino de artes no Brasil**: anais do XV Confaeb. Rio de Janeiro: FUNARTE; Brasília: FAEB, 2005.
- RICHTER, Ivone Mendes. A pluralidade cultural e o ensino de Arte. In: CORRÊA, Ayrton D. **Ensino de artes**: múltiplos olhares. Ijuí: Unijuí, 2001.
- \_\_\_\_\_. Multiculturalidade e interdisciplinaridade. In: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 95-104.
- \_\_\_\_\_. Arte e interculturalidade: possibilidades na educação contemporânea. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian. **Interterritorialidade**: mídias, contextos e educação. São Paulo: SESC, 2008.
- \_\_\_\_\_. A multiculturalidade no ensino da arte e sua influência na leitura dos códigos estéticos. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 3, p. 30-36, nov. 1999. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644065/11509>>. Acesso em: 27 mar. 2017.
- RECK, Daffine Natalina. Breve história da África e dos africanos e o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas: da historiografia africana à aplicação da Lei 10.639/03. **Revista Latino-Americana de História**. v. 2, n. 6, ago. 2013. Disponível em: <<http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/issue/current>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

SALES, Heloísa M. **Prática interdisciplinar no ensino de arte**: estudo de caso, Colégio Equipe anos 70. 1992. Dissertação (Mestrado)–Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

SARAIVA, Célia Ferrer; AZEVEDO, Fernando Antônio G. O ensino de artes visuais nas organizações não governamentais: uma proposta multicultural. In: ARRAIS, Izabel Concessa Pinheiro de A. **Arte na educação**: múltiplos olhares. Recife: SESC, 2010. p. 211-229.

SCHMIDLIN, Elaine. Por [entre] paisagens. In: GUIMARÃES, Leandro B. et al. **Ecologias Inventivas**: experiências das/nas paisagens. Curitiba: CRV, 2015. p. 37-44.



# Metodologias do ensino da arte

## Convite ao estudo

Caro aluno, você já parou para imaginar como será o seu primeiro dia de aula como professor de arte? Ou já viveu essa realidade? Tanto numa situação como na outra, ao colocar os pés pela primeira vez na sala de aula, damos o primeiro passo de um percurso que tanto almejamos: o de colocar em prática aquilo que sabemos e aprendemos ao longo de nossa trajetória acadêmica, ou seja, usar os conhecimentos sobre arte e educação que construímos. Você levará para esse trajeto uma bagagem de saberes e experiências que, muito provavelmente, serão transformadas e ampliadas.

Afinal, como você pode ter percebido nas unidades anteriores, a experiência de ser professor de arte está imbricada com a história do ensino da arte e com a diversidade de concepções teóricas, as quais, ao serem compreendidas, podem ajudá-lo a identificar as influências de certos modelos de arte e de ensino de arte em sua própria formação artística e estética. Tal conhecimento também auxilia a fazer escolhas mais conscientes, fundamentadas, criativas e críticas dos percursos que queira construir, trilhar e vivenciar no chão da escola. Esses podem ser trajetos ora mais estreitos e conservadores, ora mais amplos, profusos e flexíveis, levando você a manter a sua bagagem sempre igual ou a transformá-la constantemente.

Nesta unidade, daremos sequência à conversa sobre o profícuo campo da arte-educação, agora com maior foco nas questões teórico-práticas que se articulam à concepção e ao desenvolvimento do trabalho criativo do professor de arte na escola de hoje, entrando nas camadas que compõem os desenhos curriculares de ensino de arte, no planejamento pedagógico e na execução de práticas poético-pedagógicas para crianças e jovens no contexto escolar contemporâneo.

Para nos aproximarmos dessa realidade, vamos imaginar que você foi convidado como estudante de Licenciatura em Artes Visuais para participar da elaboração e do desenvolvimento de um projeto para alunos do Ensino Fundamental I e II, junto a um professor da disciplina Arte de uma escola pública em uma comunidade próxima da sua faculdade. Vamos supor também que a escola não possui atelier de arte; no entanto, ela foi recentemente reformada e ganhou novos ambientes, entre eles uma sala multiúso que poderá ser utilizada por todos os professores. O convite da coordenação é para você inaugurar esse novo espaço com uma proposta poético-pedagógica que deverá ser construída em colaboração e interação com os alunos e professores de Arte, valorizando a bagagem cultural de todos. Mas atenção! A coordenação sugere que você investigue os eixos norteadores de aprendizagem de arte do projeto pedagógico da escola.

Como será esse novo espaço da escola? Haverá necessidade de negociação com os professores de outras disciplinas quanto aos momentos e usos específicos desse espaço? Como serão esses estudantes? Que tipo de arte os estudantes gostam? O que é um projeto poético-pedagógico? Será que tudo isso tem a ver com a ideia de aula como ato criador? É possível “criar” uma aula em conjunto com outro professor de arte? E eixos norteadores de aprendizagem, proposta curricular, projeto pedagógico... qual o papel disso tudo, afinal, na prática de um professor de arte? Por onde começar esse projeto?

Nesse contexto geral, você conhecerá concepções de currículo, alguns documentos normativos – como diretrizes e propostas curriculares para o campo da arte – e como se materializam na escola por meio de seu projeto pedagógico, como norteadores dos percursos metodológicos de ensino de arte recontextualizados pela e na ação em sala de aula e em relação com as culturas dos educandos. Vamos compreender como essa ação do professor também pode ser nutrida por escolhas que envolvem “o que, por que, com quem e como” ensinar arte pautadas em suas próprias referências



pedagógicas e artísticas que vão sendo aprofundadas, apropriadas, adaptadas, ampliadas, refletidas, problematizadas, (re)inventadas, (re)planejadas, avaliadas diante da e na realidade em que estiverem vivendo com os alunos. Veremos também que parte do trabalho do professor é considerar o “onde ensinar”, nesse sentido vamos entender como os espaços da escola transformam-se em espaços lúdicos de criação e como a aula de arte pode ocorrer para além dos muros da escola, potencializando a formação estética e artística dos alunos ao mirarmos o “para quem” que é o sujeito em formação desse processo de ensinar e aprender arte.

# Seção 3.1

## O currículo e o ensino de arte

### Diálogo aberto

Em nosso contexto de aprendizagem, você dirigiu-se à escola onde irá desenvolver um projeto de arte e foi recebido pela coordenação, que compartilhou o projeto pedagógico – um documento da escola onde constam, entre outras informações, as atividades de arte desenvolvidas com os alunos organizadas nos seguintes eixos de aprendizagem em arte: produção em arte, fruição e reflexão. Você já ouviu falar nesses eixos? Eles têm a ver com as formas como você aprendeu arte dentro e/ou fora da escola?

O seu desafio será elaborar um projeto com atividades que articulem o produzir, o fruir e o refletir arte visando assim ao diálogo com o trabalho do professor de arte que já vem acontecendo nessa escola. Mas como será que a abordagem triangular está presente nas formas como esse professor concebe e ensina arte? Como você imagina que ele adequa sua forma de ensinar em resposta às diferentes realidades dos alunos de cada uma de suas turmas? Esse professor trata os 3 eixos como: fazer artístico, leitura de imagem e contextualização. Que tal investigar os motivos dessas diferenças?

Para ajudar a refletir sobre esses aspectos e a elaborar um projeto articulado com as vivências culturais e artísticas desses professores e estudantes, nós vamos conhecer um pouco mais dessa trama do ensino de arte na escola e, mais especificamente, compreender como a abordagem triangular perpassa e se reconfigura nos documentos oficiais como currículos e nas práticas dos professores. Também vamos refletir sobre alguns aspectos por vezes conflituosos dessa trama como a difícil tarefa de construir um currículo no campo da arte e as imbricações da diversidade cultural dos alunos com o currículo de arte. A porta da escola está aberta, vamos entrar?

Bons estudos!

### Concepções de currículo e o ensino da arte

Ao atuar numa escola como professor, você está situado no campo da educação, que em sua forma mais ampla é compreendida como o espaço institucionalizado onde ocorrem os processos formativos que visam “prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função das necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade” (LIBÂNEO, 1994, p. 17). Segundo esse autor, é na interação social que assimilamos, recriamos e transformamos para novas gerações os “conhecimentos, experiências, valores, crenças, modos de agir, técnicas e costumes acumulados por muitas gerações” (LIBÂNEO, 1994, p. 17). As influências que sofremos por meio de ações educativas informais em situações mais casuais e espontâneas como na família e na comunidade ocorrem no âmbito da educação não intencional e, em interação com esta, há aquelas influências em que há intencionalidade sobre aquilo que se quer ensinar ao outro, como é o caso de um professor com clareza de seus objetivos que concebe por meio de recursos e situações específicas formas para suscitar no outro “ideias, conhecimentos, valores, atitudes, comportamentos” (LIBÂNEO, 1994, p. 17).

Estamos falando, portanto, de uma ação pedagógica consciente, intencional e planejada que ocorre no âmbito da educação escolar, cuja finalidade é promover o processo formativo dos alunos em relação aos conhecimentos e às experiências humanas construídos e acumulados ao longo do tempo. A escola é assim o espaço de socialização de conhecimentos que se constroem e circulam na sociedade e de acesso dos estudantes a novos saberes. É nesse ponto que situamos o currículo, que em sua definição mais simples descreve o que, por que, como e quão bem os alunos devem aprender de forma sistemática e intencional, conforme o *Glossário de Terminologias Curriculares* da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), publicado em português em 2016 e disponível on-line.

A origem latina da palavra currículo é *curriculum*, que significa “corrida”, “carreira”, “lugar onde se corre” e do verbo *currere*, que

significa “correr”, “curso” que nos leva à imagem de percurso, processo, caminho e trajetória para pensar numa noção possível para currículo escolar de “ordem, unidade e sequência dos elementos de um determinado curso” (PILETTI; ROSSATO, 2010, p. 55). O currículo pode expressar, assim, a ordenação e coerência estrutural de um todo formativo, como um curso ou programa. Segundo esses autores, há uma tradição francesa que compreendia currículo como “plano ou programa de estudos” estava mais preocupada no “como” os conteúdos deveriam ser ensinados, e há uma tradição inglesa voltada ao “o que ensinar”. No entanto, o conceito de currículo hoje se tornou bastante flexível e elástico, pois abrange a totalidade de experiências e atividades de ensino e aprendizagem que ocorrem dentro de uma escola, organizadas em tempos e espaços, incluindo as experiências dos próprios alunos que são incorporadas nesse processo. Nesse sentido, outros pesquisadores, como Almeida e Valente (2011, p. 14) citando o teórico Ivor Goodson, trazem à tona uma importante reflexão a partir da ideia de currículo como uma construção social que se desenvolve em ato no âmbito da interação dialógica entre escola, vida, conhecimento e cultura e produz percursos diversificados.

Até aqui quero definir com você dois lados de currículo: um mais rigoroso expresso em sites e documentos oficiais, regimentos, planos, programas de ensino, projetos das escolas e materiais didáticos que definem e prescrevem os objetivos, conteúdos, métodos, recursos e formas de avaliação que orientam a ação do professor no contexto da sala de aula. O outro lado nos traz a ideia de um currículo em movimento e dinâmico, no qual os conhecimentos são constantemente recriados e ressignificados pelos professores em seus processos de planejamento e no seu fazer e refletir na ação em interação com os alunos, considerando as suas necessidades, seus interesses e potencialidades (ALMEIDA; VALENTE, 2011).

O que podemos compreender até este ponto da nossa conversa é que o currículo orienta a organização das práticas escolares, certo? Mas como isso acontece especificamente nas aulas de arte? O que, por que e como os professores ensinam arte? É possível criar formas diferentes de ensinar mesmo que haja um currículo como um “elo” ou “ponto comum” entre os professores? Essas perguntas não possuem respostas fechadas e prontas. A forma como cada professor ensina é definida pelos encaminhamentos educativos postos em prática

nas aulas, como entendem as pesquisadoras e professoras Maria Heloisa Ferraz e Maria Fusari no livro que escreveram juntas intitulado *Metodologia do Ensino da Arte: fundamentos e proposições*. Elas dizem que as nossas ações como professores são fundamentadas por ideias e teorias sobre arte e educação “transformadas em opções e atos e concretizadas em planos de ensino e projetos ou no próprio desenvolvimento das aulas” (FERRAZ; FUSARI, 2009b, p. 139), portanto, são processos sempre dinâmicos e singulares.

As autoras nos dizem que a metodologia educativa no campo do ensino da arte envolve dimensões pessoais e profissionais que se conformam a partir de suas escolhas, repertórios e condições de trabalho quanto aos (1) conteúdos de arte, contextualizados e organizados para que o aluno possa fazer, sentir, apreciar e refletir sobre arte; (2) métodos educativos: trajetórias pedagógicas, com procedimentos e proposições de atividades para se ensinar arte; (3) princípios e objetivos educacionais; e (4) materiais, técnicas e meios de comunicação para a produção artística e estética nas aulas (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 141). A articulação desses fatores no processo de ensino-aprendizagem intermediado pelo professor tem como objetivo favorecer processos de apreensão viva, crítica e significativa sobre os conhecimentos do campo da arte e da cultura.

Para essas autoras, são considerados Componentes Curriculares Básicos que se articulam nas aulas: professores, alunos, objetivos, conteúdos, métodos e meios de comunicação escolares em arte. Elas entendem que as formas como o professor pensa e articula os componentes curriculares podem ser recriadas e repensadas. Há pontos de partida que orientam o seu fazer; no entanto, a percepção e reflexão sobre o que pode ser melhorado, transformado, ampliado ou revisto dependem de como os seus conhecimentos sobre arte e ensino de arte são problematizados, atualizados, mobilizados e aprofundados. As autoras defendem que é desejável que o professor procure “agir de modo transformador, criativo e compromissado com a democratização cultural e no limite, a superação de desigualdades” (FERRAZ; FUSARI, 2009b, p. 149).



## Exemplificando

Para compreender as relações de interdependência entre os componentes curriculares, como nos pedem as professoras Ferraz e Fusari (2009b), você pode primeiramente investigá-los um a um e depois relacioná-los gradualmente. Por exemplo, para identificar os **objetivos** do professor para uma determinada aula, algumas perguntas podem ajudar: "o que ele quer promover aos alunos? O que deseja que os alunos vivenciem? Onde ele quer que cada aluno chegue?". A partir delas, você começa a perceber quais são as **intenções** do professor, que podem ser, por exemplo, desenvolver nos alunos **habilidades** como "operar com percursos de experimentação nos processos de criação de linguagens artísticas". Ao perceber o objetivo, você poderá identificar quais os **conteúdos** estão relacionados a ele, por exemplo: "percurso de experimentação, perseguir ideias, esboços, séries, cadernos de anotação, estudo e pesquisa, apropriações, combinações, processo coletivo e colaborativo" e ainda "Linguagens da Arte e procedimentos criativos de experimentação." (SÃO PAULO, 2012, p. 206)

### A difícil tarefa de construção de um currículo no campo do ensino da arte

Como você vem aprendendo nesta disciplina, temos no Brasil um marco legal como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e outros documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação e por secretarias de educação estaduais e municipais tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que norteiam em escala hierárquica a elaboração de propostas curriculares estaduais e municipais, os projetos político-pedagógicos das escolas e o fazer pedagógico dos professores. Em seu conjunto, esses documentos visam à democratização e qualidade do ensino público em nosso país e, em específico no campo do ensino da arte, representam os lugares e papéis que a arte foi ocupando na escola ao longo do tempo até a consolidação de seu reconhecimento na formação e desenvolvimento cultural de crianças e jovens. Segundo Ferraz e Fusari, em referência às ideias contidas nos PCNs-Arte, mesmo quando rebatidas no país,



[...] houve apoio a novas discussões e pelo acréscimo dos conhecimentos artísticos e estéticos. Fazer e conhecer

arte dentro de um trajeto sustentado de aprendizagem, ou seja, aprendizagem contextualizada, reflexiva e criadora, passou a ser considerada uma das principais metas das novas proposições curriculares. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 58-59)

Acerca do lugar da arte na educação e no currículo, percebemos que as discussões nem sempre são consensuais, como podemos acompanhar pelos recentes debates ao longo do processo de construção da atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo Ministério da Educação. No site disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base>>. (acesso em: 21 mar. 2017), temos informações de todo esse processo que inclui diversas versões oriundas de consulta pública, pareceres e seminários que discutem alterações sobre os princípios, forma como estão sendo organizadas as disciplinas em áreas e componentes e a distribuição de conteúdos nas diferentes etapas da educação básica. No tópico “Propostas curriculares pelo Brasil”, podemos acessar os documentos curriculares já construídos e em vigência no Distrito Federal e em todos os Estados. No início de 2017, o site informava que os documentos dos municípios estavam sendo coletados para compor o estudo de como podem confluir na elaboração da BNCC. Esse material é uma ótima fonte de pesquisa para coletar dados e formular questões que podem ser discutidas em sala de aula com colegas e professores da faculdade: como cada currículo concebe a ideia de educação pública? Como vinculam o papel do ensino básico com uma ideia de sociedade que querem para o país? Como entendem os sujeitos da escola pública? Valorizam dentro da escola os referenciais sociais e culturais dos alunos? Como definem o componente curricular Arte? São muitas as questões imbricadas nessa complexa trama, pois ela envolve múltiplas e por vezes divergentes ideias e caminhos de educação e de sociedade que se quer para o país e sobre os quais é preciso refletir.

Também é necessário refletirmos sobre a relação, nem sempre harmoniosa, entre as “duas faces” do currículo: como documento oficial e impresso e como prática docente, ou seja, como ele é **concebido** pelos órgãos oficiais e como ele é **vivenciado** na escola. Como uma instância está relacionada à outra? Será que apontam visões de educação e de ensino de arte numa mesma direção? Você

acha que há participação de professores na elaboração do currículo como documento oficial e institucional ou eles estão sempre à margem de suas discussões centralizadas e suscetíveis aos currículos impostos às escolas? Existem debates em torno da ideia de que sempre haverá tensão entre o currículo documento e o currículo como prática: o professor sempre criará novas formas de práticas, seja contradizendo ou transcendendo normas e critérios do currículo imposto, seja tendo sido sujeito de seu processo de elaboração e respeitando o seu ponto de partida teórico-metodológico (PARANÁ, 2008, p. 16). E você, como imagina que o professor de arte da escola relaciona-se com os documentos oficiais como currículos de seu estado e/ou município? Há discussões acerca da BNCC? Que tal conversar na faculdade sobre isso?



### Pesquise mais

A publicação *É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais* apresenta as bases e fundamentações históricas, conceituais e metodológicas dos PCNs-Arte e partilha de visões e experiências de professores especialistas em cada uma das linguagens (artes visuais, teatro, dança e música) que nos ensinam o quão importante é ter posicionamentos críticos e sensíveis em relação aos documentos oficiais. No capítulo 4, Lívia Marques Carvalho em seu artigo *Expandindo fronteiras: a proposta pedagógica para as artes visuais* problematiza os PCNs-Arte sobre aspectos tais como a escassez de recursos e equipamentos que as escolas dispõem para favorecer a interação dos alunos com diferentes técnicas; a formação dos professores dos primeiros ciclos que não é específica em artes e, portanto, eles desconhecem o fenômeno artístico e suas formas de interação pedagógica; a influência positiva da abordagem triangular como fundamento metodológico dos PCNs-Arte, porém a pouca familiaridade dos professores com ela, entre outras ponderações. O meu convite é que você leia o artigo de Lívia Carvalho (2001) dando atenção especial ao que ela escreve sobre as práticas de atelier pautadas nas ideias de Vincent Lanier, o que te dará pistas de como “resolver” as propostas de seu projeto num espaço da escola que não possui infraestrutura para aulas de arte, ao menos para determinadas atividades. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/129637505/PENNA-Maura-E-este-o-ensino-de-Artes-que-queremos-pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2017.



## As culturas e contextos dos educandos e o currículo de arte

“Não é fácil confeccionar uma roupa para quem não para de se mexer e muda de forma e lugar constantemente” é frase de Imanol Aguirre (2009, p. 157) que inspira a nossa conversa sobre relações entre os universos culturais dos educandos com os currículos de arte. Leia com dedicação o que autor continua a dizer:

Vivemos tempos de mudanças profundas em todas as dimensões de nossa vida em sociedade. E, em tempos de mudança, fica muito difícil fazer prognósticos confiáveis sobre o futuro e adotar medidas efetivas, ante as questões as quais enfrentamos em cada momento do presente. Mobilidade e aleatoriedade são as constantes deste tempo e não menos em educação. Mudanças de planos, reestruturações organizacionais, reconsiderações conceituais etc., tentativas contínuas de adaptação a realidades parecem configurar-se, diante de nossos olhos, de uma determinada maneira, mas que, quando preparamos a resposta educacional, já não estão onde estavam, já não são exatamente como eram. (AGUIRRE, 2009, p. 157)

O ser humano está em constante movimento, mudança, transformação, desenvolvimento. É inquieto, curioso, um ser desejante. Compreender que ele cria e produz artisticamente ao longo de sua vida, que ele tem as suas próprias leituras de mundo e pode transformá-las e que possui conhecimentos sobre a cultura de seu entorno são pressupostos que nos levam a reconhecer que os estudantes, crianças e jovens são aprendizes da arte como “um produtor e como um leitor que, embora não esteja inserido apenas em seu tempo e lugar, tem acesso a diferentes fontes de informações, pois a vida contemporânea, com os avanços da tecnologia, o coloca de outro modo em outra sintonia com o mundo” ((MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p. 85-86).

O que esses autores nos trazem para pensar é que existem modos diversos de ser e estar no mundo dos estudantes sobre os quais a escola tem o compromisso de respeitar e desenvolver as suas potencialidades como seres humanos – percepção, observação, imaginação, criticidade, sensibilidade etc. – para que

possam **poetizar, fruir e conhecer arte**, ou seja, desenvolver os seus percursos pessoais de criação, acessar, apreciar e interagir com a arte e, refletir criticamente sobre ela enquanto produto pessoal e das diversas culturas humanas. Ana Mae Barbosa (2001) chama a atenção sobre o assunto:



A expressão pessoal e cultural é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, Ana Mae, 2001, p. 18)

O compromisso com a diversidade cultural deve ser preocupação da arte-educação pós-moderna, seja como “pluriculturalidade” – como está nos PCNs – ou a partir de outros termos que pressupõem “a coexistência e mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade” e a “interação entre diferentes culturas” (BARBOSA, Ana Mae, 2001, p. 19), nos quais a escola deve ser espaço onde a cultura local, do aluno e de outras épocas e lugares convivam, sem exclusão ou segregação cultural. A pluralidade cultural tão presente em nossa sociedade também estará presente na escola acarretando “confrontos e conflitos, tornando cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação. No entanto, essa mesma pluralidade pode propiciar o enriquecimento e a renovação das possibilidades de atuação pedagógica” (MOREIRA, 2007, p. 20), na perspectiva de “currículos culturalmente orientados” em que a escola valoriza distintas manifestações culturais de seus estudantes. Afinal, cultura é direito dos estudantes, é discussão prioritária nos documentos oficiais e, portanto, deve estar explicitada nos desenhos e práticas curriculares das escolas.



Refleta

A nova Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB nº 9.394) de 1996 estabelece em seu artigo 26, parágrafo 2º, que “o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis

da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”, mas será que todos os documentos curriculares que se desdobram a partir dessas premissas garantem que os estudantes sejam respeitados como sujeitos produtores, fruidores e reflexivos no campo da arte e cultura? É difícil sabermos, não? Vale a pesquisa em alguns currículos, que tal no site da BNCC? Como concebem a cultura do aluno, seu papel e lugar na escola? Como essas premissas incidem em arte?

## A Abordagem Triangular como possibilidade de organização curricular

Você conheceu o contexto em que se originou a elaboração da **Abordagem Triangular** na Seção 1.3 desta disciplina. Deve lembrar-se da professora Ana Mae Barbosa, que elaborou a ideia do ensino de arte contemplar três eixos de aprendizagem em arte – fazer, leitura da obra e imagem e contextualização – que ela chamou inicialmente de Metodologia Triangular. Na edição de 2012 de seu livro *A imagem no ensino da Arte*, a autora revisou a nomenclatura para Abordagem, pois percebeu que os professores estavam usando a metodologia como uma receita. A autora ressalta em seu prefácio que, como abordagem “corresponde aos modos como se aprende, não é um modelo para o que se aprende” (BARBOSA, Ana Mae, 2012, p. XXVI), afinal, a metodologia quem faz é o professor. Historicamente, os três eixos são apresentados em documentos oficiais na década de 1990 e incidiram sobre as diretrizes metodológicas de ensino de arte utilizadas em muitos currículos de nosso país. Como pano de fundo desses documentos, a abordagem triangular, assim como estudos de outros teóricos, favorece a **organização do currículo de arte** a partir dos “três campos conceituais fundamentais de ensino da arte: criação/produção; percepção/análise e conhecimento e contextualização conceitual-histórico-cultural da produção artístico-estética da humanidade” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p. 39). Agora vamos aprofundá-la a partir de visões e experiências de alguns dos pesquisadores e professores que a investigam.

Ao destacar certos entendimentos acerca dessa abordagem de arte/educação pós-moderna que, segundo a própria Ana Mae Barbosa (1998, p. 40), “não se trata de fases da aprendizagem, mas

de processos mentais que se interligam para operar a rede cognitiva de aprendizagem”, primeiramente quero chamar a sua atenção para a diversidade de modos de articulação não hierárquicos dos três eixos dessa abordagem – fazer, ler e contextualizar – e o seu sentido na **construção de conhecimento em arte**.

Na visão da pesquisadora e professora Lucia Golvêa Pimentel, a abordagem não é um método a ser aplicado como se fosse um modelo a seguir pelo professor a partir de uma sequência fixada dos três eixos, mas uma abordagem de ensino da arte/educação pós-moderna que “favorece a ampliação de fronteiras culturais e interdisciplinares para o estudo da arte, pela compreensão histórica, social e cultural da arte nas sociedades e pela elaboração da experimentação artística” (PIMENTEL, 2010, p. 212). Ao tratar da presença da abordagem triangular nos Referenciais Curriculares da Prefeitura de Belo Horizonte, Lucia chama a atenção de como ela é referencial de trabalho para o arte-educador que deve “considerar as diversas possibilidades de expressão abordadas pela abrangência dos objetos artísticos e as especificidades educacionais de formação que pontue como relevantes” (PIMENTEL, 2010, p. 213). É possível perceber nessa fala que não há delimitação “do que” ou “como” o professor deva abordar em arte com os seus alunos, ao contrário, ele pode escolher quais objetos ou expressões artísticas irá abordar de acordo com as suas intenções educacionais com determinado grupo de alunos. A partir de então, o professor pode propiciar ao aluno uma “rede de construção de conhecimentos” em arte ao ordenar os três eixos definidos como: **contextualização**, discussão acerca dos elementos que circundam e constituem o objeto artístico e as relações com a contemporaneidade; **fruição**, como contato e percepção do tema de estudo e, **experimentação**. Não há uma ordem definida para esses três eixos serem propostos pelo professor aos alunos como “atividades” em separado, por exemplo, primeiro pesquisar gravura, depois ter contato com imagens de obras de artistas e por fim fazer gravura. Como expressão artística, a gravura pode ser produzida de forma que o aluno possa experimentar materiais e procedimentos, como objeto artístico, pode propiciar prazer ao ser fruído, percebido e investigado levando o aluno a uma “ampliação qualitativa do olhar discriminador e igualmente questionador” e, por fim, ao ser contextualizada, propicia ao aluno estabelecer redes de sentido e correlações com o seu próprio fazer artístico.

Na visão poética da professora-pesquisadora e contadora de histórias Regina Stela Machado, os três eixos também não são estanques, eles compõem um conjunto de ações, ou vários conjuntos de ações, pois, complementares e interconectados ao mesmo tempo “podem se manifestar concretamente em redes intermináveis de relações” (MACHADO, 2010, p. 64). Aprende-se arte em processos que conectam esses modos de contato com a arte, como um caleidoscópio em constante mutação em que possibilidades de ensinar e aprender por meio da produção, leitura e contextualização podem se mesclar. Mas Regina nos alerta que cada eixo “delinha campos e focos de ação distintos enquanto intenção e direção que se completam e que contribuem conjuntamente durante cada percurso de experiência da arte” (MACHADO, 2010, p. 68). Por exemplo, produzir um trabalho artístico, ir a um museu e pesquisar um movimento artístico são ações complementares, mas com propósitos diferentes. Você saberia dizer a qual eixo da abordagem triangular cada uma dessas ações está relacionada?

Maria Christina de Souza Rizzi, em seu texto *Caminhos Metodológicos* ao situar a sistematização da abordagem triangular por Ana Mae Barbosa no contexto de novas propostas de ensino de arte pós-modernas elaboradas em outros países, define-a como uma “concepção de construção de conhecimento em artes” em que se postula que o conhecimento “acontece quando há intersecção da experimentação com a codificação e com a informação” e propondo que o programa de ensino de arte “seja elaborado a partir das três ações básicas que executamos quando nos relacionamos com a Arte: ler obras de arte, fazer arte e contextualizar” (RIZZI, 2001, p. 66-67).

Segundo a autora, a formulação da abordagem triangular vem responder a inquietações no campo do ensino da arte provocadas por novos paradigmas da pós-modernidade no final do século XX, os quais são chave para pensarmos no papel da arte nos currículos e escolas hoje: “1. O que é importante ser ensinado em artes; 2. Como os conteúdos de aprendizagem em artes podem ser organizados; 3. Como os alunos aprendem arte”. Um dos paradigmas que essas questões tentam responder é a um novo entendimento de fazer artístico, visto pelo prisma contemporâneo que valoriza “a construção e elaboração como procedimento artístico, enfatiza a cognição em relação à emoção e acrescenta à dimensão do fazer artístico a

compreensão do patrimônio cultural da humanidade” em crítica ao paradigma da autoexpressão criativa vinculado aos ideais modernistas que enfatizavam “a visão pessoal como interpretação da realidade, a emoção como principal conteúdo da expressão e a busca do novo, do original como ideal a ser alcançado” que distanciado da Arte produzida naquele momento resultou no isolamento e defasagem da arte ensinada nas escolas nas décadas de 1940 e 1950 (RIZZI, 2001, p. 64-66).

Nesse sentido, ao aproximar o aluno do objeto artístico, há uma preocupação nas tendências contemporâneas da arte-educação a desenvolver o seu senso crítico e a sua visão de mundo que não é mais apenas promover a fruição e apreciação, conceitos mais próximos das ideias de prazer e de análise da obra de arte, mas leitura de mundo na concepção freiriana de interpretação cultural que fundamenta a abordagem triangular. Como podemos ver, esses termos são mutantes, a própria Ana Mae Barbosa amplia o sentido de apreciação para “apreciação interpretativa” como uma leitura da obra de arte ou da imagem de qualquer categoria (design, publicidade, cinema, etc.) que implicará sempre numa visão de mundo que atribui sentidos próprios ao que vê....



### Reflita

Em decorrência das “mutações” de conceitos e práticas e dos múltiplos entendimentos, apropriações e ampliações da abordagem triangular, percebemos que os três eixos nomeados por Ana Mae Barbosa como fazer, leitura da obra e imagem e contextualização ganham outras nomenclaturas nos diferentes desenhos curriculares brasileiros: produzir, fruir e refletir; poetizar, fruir e conhecer arte; experimentar, codificar e informar; experimentar, perceber e contextualizar. Olhe para cada um dos eixos em separado e em seguida estabeleça relações de sentido entre as nomenclaturas que são usadas para uma mesma ação, amplie os seus sentidos e entenda-as como modos de ensinar que o professor precisa conhecer para escolher e compor em função de suas **intenções (objetivos)**, dos **assuntos (conteúdos)** que irá desenvolver, das **características de seus alunos**, dos **métodos de ensino** que privilegia e dos **meios e recursos** disponíveis.

## Sem medo de errar

A partir do que você aprendeu nesta seção, agora será a sua vez de conhecer como atua o professor da escola onde irá desenvolver o seu projeto. Vamos rever algumas camadas que influem na atuação docente, de forma que você possa desvelar cada uma delas.

Uma das camadas é o currículo e é importante compreender que os conhecimentos que ele define não são conteúdos prontos a serem passados aos estudantes, pois o professor precisa reinterpretá-los em cada contexto em que irá atuar, o que significa dizer que o conhecimento precisa estar contextualizado para que faça sentido aos estudantes. Você precisará considerar em sua investigação com quais documentos oficiais a escola dialoga, como eles norteiam o currículo da escola, em especial na caracterização do componente curricular Arte e, por conseguinte, como o professor de arte relaciona-se com ele.

Outra camada consiste nos componentes curriculares em arte que, como vimos, não definem apenas os conhecimentos em arte, mas todos os elementos de um conjunto, os quais articulados entre si caracterizam como o processo educativo se desenvolve. Essa camada é densa e precisa ser observada por você antes de conceber o seu projeto, pois implica em se envolver meticulosamente nos processos de ensino e aprendizagem que se constroem ao longo do tempo pelo professor de arte com cada uma de suas turmas. É importante nesse momento de aproximação inicial que você identifique e qualifique: a relação professor-estudantes, o que e como está sendo ensinado-aprendido, como o professor encaminha as suas propostas e quais recursos são utilizados. Observe se há relações pertinentes entre os componentes curriculares nas aulas desse professor. Por exemplo: o que é mais evidente ou frágil? A objetividade da proposta ou uso de algum recurso, como uma imagem ou um filme que ajuda os alunos a envolverem-se com o tema tratado? Há ênfase em algum aspecto ou harmonia entre eles, por exemplo, entre o repertório do professor e dos alunos? Como a presença e a articulação desses componentes ocorrem aula a aula?

É fundamental considerar as várias camadas dos contextos culturais dos estudantes na elaboração de seu projeto. Na escola,

observe os estudantes, converse e interaja com eles. Descubra o que conhecem de arte. Será que conhecem artistas de outras épocas e lugares? E o que desconhecem? Há algum assunto “do momento” sobre o qual eles estejam comentando: um novo estilo de dança, uma exposição em cartaz, um filme estreando no cinema, um show musical na cidade, o personagem de um desenho animado na TV, um evento sociocultural na praça do bairro? Como eles expressam-se esteticamente: por meio das roupas, da gestualidade, do vocabulário, das músicas que cantam, dos acessórios que usam, das imagens que produzem e compartilham em suas redes sociais? Produzem algum tipo de arte: desenho, bordado, dança, poesia, colagem, fotografia, grafite, performance? Eles têm contato com algum projeto artístico fora da escola? Eles se posicionam criticamente em relação ao que conhecem e consomem em termos de cultura? E as crianças, como você percebe que a arte toma formas em suas brincadeiras, jogos, movimentos e conversas? O que elas oferecem para você de pistas quanto a suas bagagens e interesses em arte e a cultura do que seria potente desenvolver com eles?

Por fim, adentre na prática do professor de arte para descobrir como ele desenvolve as suas aulas tendo a abordagem triangular de ensino-aprendizagem. Investigue se ele considera a possibilidade de parcerias com museus, centros culturais ou outros espaços da cidade como praças e o entorno da escola onde os alunos possam ter contato com arte, patrimônio cultural, produções e intervenções artísticas. Exemplos de Ana Mae Barbosa, em seu livro *Tópicos utópicos*, temos professores que “começavam com o fazer e só então, a partir da semelhança formal ou conteudística com a obra da criança” escolhiam a obra que seria analisada ou apreciada. Em outros casos, ela continua, os professores se sentiam à vontade ao “começar analisando um contexto social e histórico para depois escolher as obras e os objetos a serem decodificados a partir das pistas dadas pelo contexto” (BARBOSA, 1998, p. 39). Para Ana Mae, o professor deve ser inventivo ao variar as sequências das ações em diferentes aulas já que não se trata de fases, mas, como vimos, “processos mentais que se interligam para operar a rede cognitiva da aprendizagem” (BARBOSA, 1998, p. 39-40). O que a autora quer nos dizer é que a arte é aprendida pelos estudantes ao **conversarem, produzirem e apreciarem** arte por meio das ações propostas pelo professor que articula, sem hierarquias, o contextualizar, o fazer e o ler arte.



Escolha o seu próprio caminho de investigação, crie e experimente recursos diversos de registro como anotação, desenho, fotografia e audiovisual e os incorpore em sua bagagem de arte/educação. Valorize as primeiras ideias que emergem dessas conversas e análises com o professor e os alunos para usar em seu projeto. Qual será o **ponto de partida** de seu projeto?

## Faça valer a pena

**1.** A partir de 1986, o Conselho Federal de Educação condenou a arte ao ostracismo nas escolas. Em novembro daquele ano aprovaram a reformulação do núcleo comum para os currículos das escolas de 1º e 2º graus, determinando como matérias básicas: português, estudos sociais, ciências e matemática. Eliminaram a área de comunicação e expressão. Que aconteceu com a educação artística que pertencia àquela área? Passou a constar de um parágrafo onde se diz que também se exige educação artística no currículo. (BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte:** anos 1980 e novos tempos. 7. ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2009)

O texto revela a contradição: arte não é básico na educação, mas é exigida. A década de 1980 foi revolucionária para o campo da arte/educação brasileira, pois foi uma década marcada por lutas para o reconhecimento da importância do ensino de arte na educação básica. Entre as alternativas a seguir, assinale aquela que, corretamente, corresponde a outra grande luta dos arte-educadores brasileiros, durante a década de 1980:

- a) O reconhecimento da arte como atividade.
- b) O reconhecimento da arte como campo de conhecimento, como disciplina curricular.
- c) O reconhecimento da arte como atividade extracurricular.
- d) O reconhecimento da arte como recreação.
- e) O reconhecimento da arte como meio de aprendizagem para outras disciplinas.

**2.** Qualquer pessoa, tendo sua escolarização lhe garantido ou não esse direito, pode vir a reconhecer o quanto do conhecimento, das leituras de mundo, das impressões e expressões da humanidade está registrado pela arte, presentificado pela arte, concretizado num trabalho de arte, mobilizado no fazer artístico. Pois bem: ter Arte na escola como disciplina obrigatória é dar acesso ao direito que todas as crianças, jovens e adultos têm a esse conhecimento universal. (MARQUES, Isabel A.; BRASIL, Fábio. Arte em questões. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014. p. 29).

Historicamente, podemos afirmar que a arte figura como disciplina obrigatória curricular a partir de qual Lei de Diretrizes e Bases da Educação? Indique a opção correta.

- a) LDB nº 5.692/1971.
- b) LDB nº 9.394/1996.
- c) LDB nº 4.024/1961.
- d) LDB nº 9.394/1971.
- e) LDB nº 5.692/1996.

**3.** A contribuição escolar na formação do estudante de arte resulta de processos pedagógicos que reúnam tanto as elaborações artísticas e estéticas pessoais como as interferências educativas necessárias ao andamento dessa aprendizagem. Pode-se dizer que as interferências ocorrem durante todo o percurso do ensino e da aprendizagem, considerando-se também os vínculos que se estabelecem entre educandos e educadores e a comunicação processada.

(FERRAZ, Maria Heloisa C. T.; FUSARI, Maria F. de Resende. Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições. 2 ed. rev. amp. São Paulo: Cortez, 2009. p. 143).

Considerando o exposto, podemos dizer que o professor compreende o seu papel de intervenção quando essa intervenção é realizada assegurando aos estudantes a possibilidade de refletir sobre seus trabalhos, mas também atuando sobre eles. Nesse sentido, dentre as alternativas a seguir, assinale a opção que, corretamente, define quando essa intervenção pode acontecer.

- a) A intervenção deve ocorrer somente antes do processo de produção artística e estética dos estudantes.
- b) A intervenção deve ocorrer somente durante do processo de produção artística e estética dos estudantes.
- c) A intervenção deve ocorrer somente ao final do processo de produção artística e estética dos estudantes.
- d) A intervenção deve ocorrer antes e durante o processo de produção artística e estética dos estudantes.
- e) A intervenção deve ocorrer durante o processo de produção artística e estética dos estudantes.

## Seção 3.2

### Planejamento pedagógico

#### Diálogo aberto

Caro aluno, na seção anterior, vimos que existem propostas curriculares desenvolvidas no âmbito do sistema educacional estadual e municipal e documentos tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que orientam as escolas a elaborarem o seu próprio currículo, tendo em vista a concepção de que ele representa não um rol de conteúdos a serem transmitidos, mas um conjunto de atividades que integram as “experiências pedagógicas a serem vivenciadas em sala de aula e na escola” (VASCONCELLOS, 2009, p. 99). Agora veremos como dentro da própria escola essas experiências são gestadas e construídas a partir de instrumentos que subsidiam a sua realização em consonância com a sua realidade, adentrando nos elementos que compõem o planejamento pedagógico como o **projeto político pedagógico da escola** e implicações da **gestão pedagógica** para com ele e com os professores.

Lembre-se de que você foi convidado a elaborar e desenvolver um projeto poético-pedagógico de uma escola pública de uma comunidade próxima da sua faculdade. O projeto tem algumas exigências: (1) inaugurar o novo espaço “multiúso” da escola, (2) valorizar a bagagem cultural do professor de arte e dos estudantes, (3) considerar diálogo com os eixos norteadores do projeto pedagógico da escola, pautados na abordagem triangular, e (4) ser elaborado em conjunto com os professores de arte como um projeto poético-pedagógico.

Assim, nesta seção, você também compreenderá algumas características de um **projeto poético-pedagógico** para lhe subsidiar na elaboração conjunta de seu projeto com o professor de arte que você está acompanhando. Vislumbraremos como um professor pode desenvolver percursos peculiares e criativos de ensinar arte seja valorizando-a como **eixo transversal** em propostas com professores de outras disciplinas, seja buscando **interações** com o contexto social e cultural do **entorno da escola**, onde a maioria dos alunos mora, em **ações extramuros**.

Você já tinha ouvido falar no termo “poético-pedagógico”? Quais ideias de práticas de ensinar arte imagina a partir desse termo? Quais seriam os possíveis caminhos para a criação de um projeto que articule dimensões poéticas e pedagógicas, junto com o professor de arte? E por que desenvolver ações além dos muros da escola? O seu desafio nesta seção será compreender mais camadas do contexto escolar para poder **conceber** esse projeto poético-pedagógico, ou seja, começá-lo **colocando as suas intenções no papel!** Vamos lá?

Bons estudos!

## Não pode faltar

### Gestão pedagógica e projeto pedagógico

Nesta nova seção, vou aprofundar com você o nosso olhar sobre o trabalho coletivo dos muitos sujeitos que atuam juntos dentro da escola. Atualmente, sabemos que é garantida às escolas a descentralização administrativa, oferecendo maior autonomia e envolvimento dos professores, alunos, pais e funcionários de maneira participativa e interdependente para agirem em direção aos objetivos estabelecidos por consenso por esses envolvidos. Estamos falando de um cenário contemporâneo do sistema da educação que apoia a ideia de gestão democrática, ou seja, a possibilidade de a escola criar vínculos com a comunidade, considerando a sua realidade local na construção de seu currículo e envolvendo todos os sujeitos nos processos de formação dos estudantes, com intenções em comum e responsabilidades compartilhadas. Trata-se de uma escola mais sensível às pessoas que fazem parte de sua realidade e às singularidades de cada contexto (PILETTI; ROSSATO, 2010, p. 169-170). Uma expressão de gestão democrática prevista pela LDB é a elaboração coletiva do **projeto político pedagógico (PPP)** da escola guiado por princípios tais como igualdade, qualidade, liberdade e valorização dos docentes.

Projeto político-pedagógico tem sido um termo mais amplo preferido pelos estudiosos ao invés de projeto ou proposta pedagógica por contemplar tanto as dimensões comunitárias, administrativas e pedagógicas da escola como outras mais amplas como políticas, culturais e econômicas que interagem em conjunto no seu desenho como um plano global da instituição escolar em direção aos objetivos educacionais que se quer alcançar. O PPP, como vamos chamá-

lo agora, é elaborado “coletivamente por todos os envolvidos na comunidade escolar, tendo como referência uma consciência crítica de seu cotidiano, de sua concepção de educação, de sociedade, do homem que se quer formar e de cidadania”, segundo nos dizem os professores Piletti e Rossato (2010, p. 171).

Para o professor Celso dos Santos Vasconcellos (2009), outro autor que trazemos para a nossa conversa, o PPP é um documento valioso da escola, pois é **referência** para a sua caminhada como um guia para a **ação** significativa e comprometida com aquilo que se quer mudar, **transformar**. É um instrumento para orientar a **intervenção** da realidade e **concretização** do que foi planejado. O PPP expressa o que a escola quer ser e alcançar, as suas necessidades e o que fará para alcançar o que deseja. Após ser elaborado coletivamente, não se torna um documento estático, ao contrário, é flexível e aberto a mudanças. Como o PPP é comprometido com a prática, ao ser posto em ação, a sua realização será constantemente avaliada e indicará mudanças de forma que o projeto da escola poderá ser constantemente reelaborado – o que se dá, em geral, uma vez por ano. Dentre os sujeitos que integram essa engrenagem que é a escola, o coordenador pedagógico tem o papel relevante na coordenação da elaboração e da realização do PPP como um trabalho coletivo constante. Vasconcellos defende a ideia de o coordenador ser um “intelectual orgânico” sensível à realidade e “competente para localizar os temas geradores (questões, contradições, necessidades, desejos) do grupo, organizá-los e devolvê-los como um desafio para o coletivo, ajudando na tomada de consciência e na busca conjunta de formas de enfrentamento” (CELSO VASCONCELLOS, 2011, p. 4) e concretização do que é planejado. Ele colabora na elaboração e execução do projeto de ensino/aprendizagem dos professores e coordena as reuniões pedagógicas semanais, entre outras funções.



### Pesquise mais

Sobre gestão pedagógica, convido você a ler a entrevista realizada com o professor Celso dos Santos Vasconcellos, publicada on-line no jornal do Portal do Professor, do MEC. Entre os temas abordados, estão o papel e as atividades definidas para o coordenador, os desafios perante a realidade escolar e o processo contínuo de formação e planejamento com os professores. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=53&idCategoria=8>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

Agora vamos conversar sobre o projeto de ensino/aprendizagem, que é o plano de ensino ou plano didático para o professor. O **projeto** remete à ideia de registro, mas também ao seu processo de reflexão, construção e prática. Como projeto de **ensino/aprendizagem** e não apenas projeto de ensino, ele traz a ideia de relação, reciprocidade, encontro entre esses conceitos de ensinar e aprender (VASCONCELLOS, 2009, p. 97-98).

Para a professora Madalena Freire (2008), essa dialética do processo de ensinar e aprender leva-nos a refletir que o ato de planejar não é cumprir burocraticamente atividades em datas marcadas, mas vivê-las significativamente, em uma concepção em que a interação entre sujeito e objeto de conhecimento seja permanente, devendo ser vivida em harmonia no compasso de cada aluno e turma, a partir de ações previstas e organizadas por meio de planos e projetos, mas que em seu desenrolar podem ser reelaboradas pelos professores. Como a autora nos diz, o desafio para o professor na construção do seu planejamento “é conhecer o que planeja – conteúdo da matéria e conteúdo do sujeito. Esse é o seu estudo. Para isso precisa estruturar os objetivos de sua prática que nortearão a organização de sua ação. Ação organizada não significa ação estática, mas ato constante de reflexão, de intervenção na realidade” (FREIRE, 2008, p. 172). Com a autora, compartilhamos da ideia de que o processo de educar é um ato de criação, pois envolve uma dimensão estética que é o ato de lidar com o imaginário e o inusitado, uma ação criadora que, como ela diz, “envolve o estruturar, dar forma significativa ao conhecimento. Toda ação criadora consiste em transpor certas possibilidades latentes para o campo do possível, do real” (2008, p. 64). Como você imagina então, no caso do trabalho do professor de Arte, por seu conteúdo ser a própria arte, que o seu **projeto** possa ser **poético-pedagógico**? O “conteúdo” influencia a “forma” de ensinar e aprender? Observemos mais algumas possibilidades.

A professora Sumaya Mattar Moraes nos convida a pensar que a construção de conhecimentos e vivências de experiências artísticas e estéticas – objetivo das aulas de arte – deve ser favorecida tanto para os alunos como para os próprios professores. Em sua tese de doutorado, intitulada *Descobrir as texturas da essência da terra: formação inicial e práxis criadora do professor de arte*, disponível on-line, a autora tece uma investigação acerca dos saberes nas pedagogias de duas

mestras ceramistas – seus modos de ensinar, conhecer e expressar – em relação às propostas contemporâneas para o ensino da arte. Entre alguns dos fundamentos de uma ampla e valiosa discussão, Sumaya nos traz o conceito de **professor propositor** inspirado na obra de Lygia Clark, em que a artista propõe uma ação ao espectador que por sua vez se torna participante, interator e não apenas observador passivo. Como essa ideia ressoa para você ao pensar na relação professor-estudante? Para o campo específico do ensino da arte, a autora pede uma reflexão sobre a necessidade de o professor de arte se colocar também como um propositor, "levando em consideração o valor da cultura, sensibilidade, experimentação, pesquisa e interação na formação humana e instaurando experiências artísticas e estéticas, no espaço escolar, fundamentadas nesses princípios" (MORAES, 2007, p. 144). Você já se imaginou como um professor propositor? E como professor artista? É possível tecer sentidos entre um e outro?

O conceito de professor propositor nos leva a outra investigação sobre o perfil do professor de arte na contemporaneidade, que é o de **professor-pesquisador-artista** que articula teoria/saber (docência), prática (práxis) e criação (*poiesis*) como papéis conectados em seu trabalho. Ao agregar ao seu modo de ensinar as dimensões da pesquisa e da produção de arte, o professor é impulsionado a questionar, investigar, imaginar, duvidar e a criar novas formas de interpretar o mundo em percursos de ensinar-aprender em que ele e os estudantes constroem conhecimento juntos. Segundo a canadense Rita Irwin (2008, p. 96), "viver a vida de um artista que também é um pesquisador e professor é viver uma vida consciente, uma vida que permite abertura para a complexidade que nos rodeia, uma vida que intencionalmente nos coloca em posição de perceber as coisas diferentemente". Como você imagina que essas concepções de professor de arte dão **qualidade poética** ao seu trabalho, ou seja, aos seus modos de conceber, projetar/planejar e ensinar arte?



### Exemplificando

Vamos tomar como exemplo o trabalho da professora de arte de uma escola municipal paulistana Clarissa Suzuki que, a partir da necessidade de registrar a sua prática em sala de aula como artista/professora, inspira-se em cadernos de artistas para criar os seus próprios cadernos. Descrições coloquiais de aulas, imagens, desenhos, colagens, registros

e reflexões sobre a sua práxis, sobre a escola e sobre o trabalho das crianças em seus cadernos lhe permitem abrigar as suas experiências de arte e dos seus alunos. Segundo Clarissa, os cadernos exercitam o seu potencial criativo e artístico como artista/professora e aos poucos começam a revelar a sua poética como educadora, como organiza informações e como atua como professora de arte. Rico em imagens, ideias e em vivências tecidas em reflexões sobre e a partir do contato com os seus alunos, o caderno a ajuda a organizar, encaminhar e refletir sobre seu trabalho docente. O caderno de artista como suporte da experiência criadora – de ensino e aprendizagem em arte – registra e guia os caminhos de uma ação **poética-pedagógica**.

Seguindo nossa conversa, agora vamos tratar do tema **arte como eixo transversal e possíveis relações com o projeto pedagógico da escola**. Arte é componente curricular obrigatório, de acordo com a legislação, que prevê o desenvolvimento cultural dos alunos. Mas será que a arte e a cultura como dimensões humanas ficam circunscritas apenas às aulas de arte? Arte pode ser um eixo do currículo conectado a outras disciplinas?

Na organização curricular da educação básica, as áreas de conhecimento estão separadas em componentes obrigatórios (disciplinas) que devem integrar a base comum das diversas etapas da educação básica com a complementação da parte diversificada que cada escola escolhe de acordo com as características locais e regionais culturais, econômicas, sociais e do perfil de seus alunos. Entretanto, podemos compreender as áreas do conhecimento como facetas da vida humana e que, portanto, podem interagir entre si, como um “corpo de conhecimentos”. A arte/educadora Ana Amália Barbosa (2001, p. 105) diz que “quando aprendemos algo, aprendemos melhor, ou fixamos melhor na memória, se o relacionarmos a um evento, pessoa ou até outro conhecimento. Raramente as pessoas irão aprender sem fazer relações com conhecimento já de antemão adquiridos”. É provável que você já tenha vivido algo assim: ter feito a relação entre um assunto tratado numa disciplina com o de outra, ou com algo que você já conhecia antes ou até mesmo com algo que vivenciou fora da escola. Vejamos algumas possibilidades de como essas relações com o conhecimento podem ser vivenciadas pelos estudantes a partir do contato da arte com as outras disciplinas.



Para a professora Ivone Richter (2001), a inter-relação entre duas ou mais disciplinas – o que chamamos de interdisciplinaridade – significa uma “relação de reciprocidade e colaboração, com o desaparecimento de fronteiras entre as áreas do conhecimento” (RICHTER, 2001, p. 85), na qual uma não está a favor da outra, mas ao abordarem um mesmo tema possibilitam ao aluno uma compreensão mais profunda e menos fragmentada do mundo. Por exemplo, interdisciplinaridade pode ocorrer quando os professores de Arte e Matemática desenvolvem um projeto sobre um tema em comum como formas geométricas a ser abordado por perspectivas diferentes, de cada uma das áreas, possibilitando ao estudante fazer “pontes” entre o que aprende numa aula e outra. Por sua vez, algumas temáticas por serem compreendidas pela sua complexidade e abrangência precisam ser abordadas por todas as disciplinas do currículo, são os chamados “temas transversais”. Você já ouviu falar nesse termo? Para Richter (2001, p. 86), o prefixo “trans” remete a um “movimento de través, de perpasso entre as diferentes áreas do conhecimento” e remete à ideia de dar um enfoque de transversalidade sobre o conhecimento, ou seja, um tema ser “objeto de estudo em todas as disciplinas”.

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem os seguintes temas transversais para os currículos escolares: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, trabalho e consumo, e pluralidade cultural. Outros temas podem ser definidos pelas escolas como “questões que a sociedade brasileira está vivendo e para as quais está buscando caminhos, soluções e/ou mudanças, problemáticas que atualmente constituem o centro das preocupações da população e dos responsáveis pelos governos, tematizadas na proposta curricular” (NOGUEIRA, 2004, p. 128), conforme o artigo *Os temas transversais no ensino de artes visuais*. Segundo a autora, temas transversais trazem à tona questões de relevância social, como cidadania e democracia que precisam ser vivenciados na escola como “valores e atitudes, tais como responsabilidade, respeito, justiça, diálogo etc. não são dons naturais – precisam ser aprendidos”. Para que façam sentido aos estudantes precisam ser “apresentados em situações reais” e “no interior das questões sociais que vivenciam” de modo que articulem o “aprendizado de conhecimentos universais” ao seu mundo. Por exemplo, “respeitar opiniões diferentes da sua” e “conviver com a

diversidade” são capacidades que precisam ser desenvolvidas ao longo de toda a sua formação escolar. Em arte, especificamente, o exercício coletivo de leitura de uma obra de arte pode ser oportunidade para os estudantes expressarem as suas diferentes interpretações, um espaço de diálogo e de convivência de diversidade de percepções e ideias que ajudam a desenvolver capacidade ética (NOGUEIRA, 2004, p. 130-131). Para você, que outros temas representam preocupações sociais nos dias atuais?

Existem escolas que definem temas para serem abordados por meio da metodologia de projetos de trabalho que são projetos de aprendizagem “desenvolvidos por um determinado período, geralmente de caráter interdisciplinar” (VASCONCELLOS, 2009, p. 96) e que podem dialogar com os ideais da escola expressos em seu PPP. Afinal, esse documento deve ter estreito vínculo com a realidade social e cultural dos estudantes, portanto, a escola deve preocupar-se em abordar temáticas que lhes interessem e estejam articuladas aos seus contextos de vida além de serem temáticas necessárias ao seu desenvolvimento integral como ser humano, permitindo que compreendam e transformem a realidade em que vivem; de modo que, seja interdisciplinar ou transversalmente, os valores e as atitudes que esses temas expressam sejam vivenciados pelos estudantes da forma mais ampla e integral possível.



### Refleta

O professor americano Michael Parsons (2008) diz que o campo da arte/educação com frequência trata de problemas sociais e sobre cidadania como “pobreza, violência, degradação do meio ambiente, gênero, utilização de novas tecnologias e conflitos étnicos de grupos religiosos”. São temas “complexos e multifacetados” geralmente tratados e questionados por muitos artistas contemporâneos e podem ser abordados e enfrentados pelos arte/educadores. Parsons defende a ideia de que são muitos os temas que transcendem qualquer disciplina isolada e podem ser abordados de forma integrada no currículo. Como exemplo ele situa a cultura de massa como grande fonte de experiência das crianças, hoje predominantemente visual e a qual traz imagens de guerra na TV, narrativas de videogames, publicidade de bebidas alcoólicas, quadrinhos e heróis, entre outros temas e questões que poderiam ser “assunto natural” de todas as disciplinas (PARSONS, 2008, p. 301-302). Seria esta uma possibilidade de a arte ser um eixo de todo o currículo? Ela

deixaria de ser um componente (disciplina) para ser um tema abordado por todas as outras áreas? Será que não fragilizaria a situação profissional do professor de Arte? Ou podemos pensar na possibilidade de tornar a arte/educação mais significativa ao desempenhar um papel importante no currículo, com função integradora, como defende Michael Parsons? Qual a sua opinião?

Vamos puxar um fio dessa conversa para concluir o último tópico desta seção: **A aula de arte além dos muros da escola: interações socioculturais** – aproveitando um dos temas transversais, “pluralidade cultural”, para ajudar você a compreender o papel do ensino da arte além dos “muros da escola” na formação artística e estética dos estudantes. Esse termo pode ser entendido como sinônimo de “multiculturalismo”, que indica as “múltiplas culturas presentes hoje nas sociedades complexas” ou denominado como “multicultural”, que é a “forma que a questão da diversidade vem sendo estudada e discutida há muito tempo” no campo da educação e da arte-educação, segundo Richter (2001, p. 86). Já outro termo, “interculturalidade”, é para essa autora mais adequado a “um ensino-aprendizagem em artes que se proponha a estabelecer a inter-relação entre códigos culturais de diferentes grupos culturais” (2001, p. 86), pois denota essa busca por reciprocidade entre culturas. Esses termos surgem de preocupações e discussões relacionadas a conflitos étnicos presentes em países como Estados Unidos ou na Europa, levando a uma “educação multicultural” voltada aos problemas sociais gerados por esse aspecto. Mas no Brasil, tendo em vista a nossa diversidade cultural, o que esses termos podem abranger? Para além da questão étnica, aspectos como “religião, idade, gênero, ocupação, classe social etc.” e inclusão (RICHTER, 2002, p. 86-87). Richter ao citar as ideias de Ana Mae Barbosa menciona a necessidade de desenvolvermos uma “visão multicultural para o ensino da Arte” que valorize as heranças artística e estética dos alunos com base em seus contextos e que também os ensine a decodificar outras culturas. Nessa perspectiva, não se trata somente de valorizar a diversidade cultural dos alunos, mas de abordar problemas sociais como desigualdade e discriminação.

Investir numa compreensão alargada de cultura pode ajudar você a posicionar-se de forma crítica e sensível em relação a sua própria bagagem cultural e às dos estudantes, de forma a compor repertórios diversificados nas aulas de arte que potencializem o desenvolvimento cultural das crianças e jovens. É muito comum, por exemplo, vincularmos cultura a identidade, mas por que não “heterogeneidade” para perceber o quão somos plurais e multiculturais e reconhecer criticamente as nossas diferenças e desigualdades ao invés de negá-las, como nos convida a pensar a professora Rejane Galvão Coutinho em seu texto on-line *A cultura ante as culturas na escola e na vida*? Essa autora nos instiga a uma reflexão acerca de nossas próprias vivências e concepções sobre cultura e desperta nosso olhar para uma investigação mais criteriosa das dimensões culturais que permeiam a nossa vida e as dos estudantes.

Esse encontro com a arte e com a cultura prescinde de um professor crítico e também sensível que crie situações em que, juntos, os estudantes troquem e ampliem leituras e compreensões sobre seu mundo e sua cultura, socializando seus saberes e e desejos como aprendizes que produzem e fruem arte, como nos instiga a pensar a professora Miriam Celeste Martins (2002). O professor não deve levar aos estudantes apenas as suas escolhas pautadas muitas vezes em artistas consagrados como Monet, Picasso, Volpi ou Tarsila, mas dar-lhes a perceber e conhecer sensível e criticamente como homens e mulheres de tempos e lugares diferentes falam “de seus sonhos e de seus desejos, de sua cultura, de sua realidade e de suas esperanças e desesperanças, de seu modo singular de pesquisar a materialidade por intermédio da linguagem da Arte” (MARTINS, 2002, p. 56-57). Para ampliar e nutrir as referências dos estudantes, também é preciso vivenciar arte e cultura fora da escola, proporcionando acesso a variedade e diversidade de produção artística e cultural de outros tempos e lugares e entrecruzá-las aos contextos das comunidades – locais, regionais, globais, virtuais – onde vivem e os quais acessam e compartilham. Quais ações fora da escola você imagina que podem proporcionar vivências com a arte e a cultura?



### Assimile

Tendo esse panorama em vista, veja que existem temas em comum a serem abordados na escola por vários ou todos os professores e que

alguns deles, como pluralidade cultural, não são exclusivos do campo da arte, mas certamente o professor de arte será um profissional competente para enfrentar esse tema. Perceba também que quando falamos em formação artística e cultural dos estudantes é importante que sejam valorizados os seus próprios universos de referência, de modo que as aulas de arte não se restrinjam às bagagens e escolhas do professor. Ações na escola e/ou fora dela que proporcionem contato “real” a bens e produções culturais contemporâneos e de outros tempos e lugares, por meio de convites a artistas para conversas dentro da escola ou saídas que contemplem, por exemplo, visitas educativas a museus, centros culturais e bibliotecas é garantir o direito dos estudantes à diversidade cultural e a múltiplos modos de ver, perceber, sentir, criar e representar o mundo.

### Sem medo de errar

Retomando o convite de conceber um projeto poético-pedagógico numa escola, vamos desvelar alguns caminhos possíveis para você planejá-lo. São muitas as “portas de entrada” que podem lhe ajudar a começar a esboçar as suas ideias, como aprofundar a investigação sobre os conhecimentos e interesses dos alunos e sobre a abordagem metodológica do professor que iniciamos na seção anterior. Você pode também estudar o projeto político-pedagógico da escola para compreender como a arte é vislumbrada e projetada nas ações realizadas pelos professores. Outra porta a ser aberta é **planejar** o seu projeto **poético-pedagógico** em consonância com a realidade da escola, ou seja, considerar o que o professor e os estudantes vivenciam, conhecem, desejam e necessitam aprender em arte. Vamos levantar algumas hipóteses sobre essa realidade para você pensar em possibilidades de intervir nela por meio de seu projeto.

Imagine que o professor de arte que você conheceu chama-se Vinícius e leciona para turmas do ensino fundamental I e II. Ele é formado em Artes Visuais e possui uma bagagem ampla em cinema. Esse repertório possibilita que ele desenvolva processos de leitura de imagens como conversas prazerosas e inquietantes com os seus alunos por meio de relações e contextualizações que estabelecem juntos entre as animações e filmes que conhecem e as obras e produções artísticas que estudam. Durante as aulas, você verificou

que os estudantes possuem celulares ou dispositivos móveis e que eles sabem como captar, editar e compartilhar material audiovisual com muita facilidade e que desejam explorar mais mecanismos para produzir minidocumentários para o *YouTube*.

Numa de suas idas à escola, você pôde participar de uma reunião com a coordenação pedagógica e os professores, na qual estudavam desenvolver na nova sala multiúso da escola um projeto que dinamizasse as relações interculturais dos estudantes, comunidade escolar e do entorno e cuja interface entre todas as disciplinas fosse um dos temas transversais que constam no PPP da escola: pluralidade cultural.

Sensível às potencialidades e limitações da realidade dentro da escola, você começou a vislumbrar que o seu projeto poderia promover encontros entre as bagagens e os desejos de professores e estudantes. Ao caminhar pelo bairro com olhar poético e contemplativo você notou a relação dos estudantes com diferentes estilos de grafites, os muitos gêneros de filmes e animações das salas de cinema que frequentam, os tipos de músicas que curtem, o modo de se vestir de cada um, a eclética arquitetura da região etc. Um cenário "multicultural" que lhe rendeu algumas ideias que registrou por meio de palavras e desenhos em seu caderno de bolso e por fotografias da região feitas com seu celular. Esse era o começo de um projeto poético-pedagógico que estava ganhando forma! Em casa, você pesquisou sobre artistas que abordam a temática do multiculturalismo e com esse material começou a esboçar e compor os **elementos** de uma **possível proposta** que seria percorrer, investigar e apreciar com os estudantes e o professor Vinicius os aspectos marcantes da diversidade cultural dos arredores da escola. No percurso desse trajeto seriam colhidas inspirações e referenciais visuais e sonoros para a criação de narrativas audiovisuais, com objetivo de valorizar e nutrir repertório cultural de todos por meio de uma ação extramuros e partilhar as produções dos estudantes por meio de uma mostra na nova sala da escola.

Observe que tendo a abordagem triangular presente nesse projeto por meio das ações de vivência e **apreciação** estética da ambiência cultural dos estudantes e **produção** autoral de conteúdo audiovisual, você estabelecerá diálogo com as ações de **contextualização** que o

professor Vinicius tanto valoriza em sala de aula, atendendo a uma das solicitações da coordenação, lembra-se?

Essas seriam algumas portas, pistas, brechas de como planejar o seu projeto poético-pedagógico com professores e estudantes dessa escola. Descubra outras, anote-as, desenhe-as, questione-as, investigue-as, aprofunde-as e defina as suas próprias **intenções e intervenções pedagógicas** e poéticas posicionando-se como professor-artista-pesquisador-propositor!

## Faça valer a pena

**1.** Os artistas e agentes culturais hoje se formam principalmente nas Universidades. A maioria delas ainda não percebeu que os currículos engessados pelas especialidades já não respondem às interconexões, interpenetrações e sincretismos gerados por valores culturais mais democráticos e pelas novas tecnologias. Do mesmo modo poucas Universidades se atualizaram no sentido da ampliação do seu repertório baseado no código europeu e norte americano branco que sempre as dominou para incluir outros códigos culturais na educação de artistas e atores culturais. Portanto queremos chamar a atenção para a interculturalidade, a interdisciplinaridade e a integração das Artes e dos meios como modos de produção e significação desafiadores de limites, fronteiras e territórios que reclamam uma visão rearticuladora do mundo e de nós mesmos. (BARBOSA, Ana Mae. Arte na educação: interterritorialidade, interdisciplinaridade e outros inter. **Visualidades**, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 39, 2005)

Interculturalidade, termo que, diferentemente da multiculturalidade e da pluriculturalidade, pressupõe a coexistência e mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade, significa a interação entre as diferentes culturas. Em um projeto pedagógico que se pretenda fundamentado na interculturalidade, seus elaboradores, necessariamente, precisam fornecer...

Escolha a opção correta:

- a) conhecimentos relacionados apenas à cultura local.
- b) conhecimentos relacionados apenas à cultura europeia.
- c) conhecimentos relacionados à cultura local e às culturas de vários grupos da mesma nação, apenas.
- d) conhecimentos relacionados apenas às culturas americanas.
- e) conhecimentos relacionados à cultura local, às culturas de vários grupos da mesma nação e às culturas de outras nações.

**2.** O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. (VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 14. ed. Campinas: Papirus, 2002. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br>>. Acesso em: 23 mar. 2017)

A partir de uma análise da perspectiva apresentada, assinale entre as alternativas a seguir aquela que, corretamente, aponta entendimento acerca da construção de um projeto político-pedagógico:

- a) A construção de um PPP deve ser entendida como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo.
- b) A construção de um PPP deve ser entendida como a organização do trabalho especificamente teórico introduzido nas aulas.
- c) A construção de um PPP deve ser entendida como a organização do trabalho especificamente prático introduzido nas aulas.
- d) A construção de um PPP deve ser entendida como uma tarefa dirigida especificamente aos professores.
- e) A construção de um PPP deve ser entendida como uma tarefa dirigida especificamente aos coordenadores pedagógicos.

**3.** A presença de artistas professores no ensino universitário vem sendo uma constante ao longo do último século. Artistas de renome internacional como Johannes Itten, Hans Hofmann, Joseph Beuys, Richard Hamilton e Victor Pasmore, entre outros, conciliaram a sua prática artística com a docência. Joseph Beuys, conhecido internacionalmente por sua obra plástica, ficou também famoso pela sua carreira de professor na Academia de Arte de Dusseldorf, Alemanha, onde a sala de aula se transformou em um local de experimentação de arte com o objetivo de educar e transformar os alunos (DaichEndt, 2010, p. 69). Por meio do seu modo pouco convencional de ensinar, Beuys desenvolveu novas interações com os seus alunos e novos meios de aprendizagem, marcando toda uma geração de artistas. (ALMEIDA, Tereza. O artista professor na faculdade de arte. **Revista Trama Interdisciplinar**, v. 3, n. 2, p. 75, 2012. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/5417/4000>>. Acesso em: 23 mar. 2017)

Contemporaneamente, diferentes perfis de professores de arte vêm se consolidando, o que não quer dizer que surgiram no século XXI, mas que, uma vez retomados, esses perfis têm sido discutidos, por meio das diferentes estratégias de ensino e aprendizagem da arte, pela literatura especializada.



Pensando no perfil "professor-pesquisador-artista", podemos dizer que se trata de um profissional que, em seu trabalho busca:

Escolha a opção correta:

- a) conectar a poiesis, a práxis e a teoria.
- b) conectar apenas a poiesis e a práxis.
- c) conectar apenas a teoria e a poiesis.
- d) conectar a teoria e a práxis, apenas.
- e) conectar a poiesis, a prática e a teoria, mas cada uma em seu tempo.

## Seção 3.3

### Prática educativa de arte

#### Diálogo aberto

Chegamos à última seção da unidade: “Prática educativa em Arte”! Vamos supor que você elaborou um projeto poético-pedagógico para desenvolver com as turmas do professor Vinícius e agora chegou a hora de colocá-lo em prática. Em decisão conjunta, optaram por experimentá-lo primeiramente em uma turma com quantidade menor de alunos, a do 8º ano do período da manhã.

Após duas semanas de andamento do projeto, o professor e a coordenação sentiram necessidade de reunirem-se com você para conversar sobre as experiências estéticas e artísticas implicadas no processo de aprendizagem e formação dos alunos. Você sabe a diferença entre uma e outra? Conhecer as qualidades dessas experiências com a arte o ajudará a reelaborar e recriar o mesmo projeto adaptando-o a uma proposta mais lúdica para outra turma, pois, dessa vez, o grupo de alunos será bem mais novo, do 2º ano. Como será que o seu projeto poderá contemplar aspectos lúdicos e ainda explorá-lo no novo espaço da escola? Esse será o seu desafio final!

Para ajudar você com o seu próprio projeto, nesta seção, vamos abordar aspectos que envolvem as experiências estética e artística na formação dos estudantes, assim como vislumbrar a aula de Arte como ato criador e os aspectos lúdicos que potencializam essas experiências. Por fim, observar aspectos que podem compor os espaços de criação, como atelier ou sala ambiente.

#### Não pode faltar

Para começar a primeira parte da nossa nova conversa, vamos pinçar algumas ideias de uma rica trama de significados que podem emergir ao tratarmos dos termos estética, artístico e experiência, considerando de antemão a visão de que **experiências estética e artística** são partes integrantes da cultura humana e conectadas na formação de crianças e adolescentes. Portanto, lançaremos

olhares sobre cada um desses termos, mas sempre nos esforçando para compreender como se articulam nos processos de ensino e aprendizagem em arte.

Para compreender o conceito de estética, podemos puxar alguns fios do passado em busca de sua origem etimológica *Aisthesis*, que vem do grego clássico e significa “conhecimento sensível, através dos sentidos, das sensações” e percorrer outras designações no decurso da história, de estética como uma linha de estudo da filosofia sobre o belo e a beleza e, nos dias atuais, a sua relação com os estudos sobre a subjetividade (MARTINS, 2004, p. 192). Em linhas gerais, essas referências nos ajudam a compreender que estética tem a ver com a nossa capacidade de “percepção corporal do mundo e pelo sentimento que as coisas nos despertam” seja de beleza, tristeza, solidão, alegria, estranheza etc. ao sentir um som, um cheio, um sabor... Um jeito para entender o que a estética representa para nós é pensar no contraponto da palavra *Aisthesis* que é o seu contrário, **anestesia**, que é o não sentir, ficar “congelado”, com nossa capacidade sensível bloqueada.

Para Ferraz e Fusari (2009a, p. 54), “o estético em arte diz respeito, dentre outros aspectos, à compreensão sensível-cognitiva do objeto artístico inserido em um determinado tempo/espaço sociocultural” que amplifica para nós a função da leitura, percepção, apreciação, fruição e contextualização do legado da arte e da cultura na “formação estética” dos estudantes como tratamos nas seções anteriores. Todavia, é rico compreender que “a **experiência estética** pode ser mais ampla e não necessariamente derivada da arte, embora a arte seja uma de suas principais fontes de aplicação” como o patrimônio cultural, a arquitetura ou tantas outras diversas manifestações culturais; a **natureza**, como frisam essas autoras, também é material para esse tipo de experiência. Suponho que você já tenha tido esse tipo de experiência ao visitar uma exposição, assistir a um espetáculo ou sentir-se imerso e envolvido numa linda paisagem ou no mar, não? Talvez porque proporcione experiência estética é que muitas pessoas dizem que “a natureza é uma arte”, já pensou nisso?

E o **artístico**? Esse termo tem a ver com o ato de **produção**. Produzir artisticamente é manifestar concretamente as nossas capacidades “imaginativa, cognoscitiva (de conhecer), comunicativa e cultural” por

isso um trabalho artístico pode revelar nossos valores, crenças, ideias, sentimentos... No campo da produção em artes visuais, o artístico é concepção que se relaciona “ao ato de criação da obra de arte, desde as primeiras elaborações de formalização dessas obras” pelo artista “até o seu contato com o público”, ou seja, envolve processo e não apenas o produto final (FERRAZ; FUSARI, 2009a, p. 56). Mas será que apenas os artistas **produzem artisticamente**?

Para Ferraz e Fusari, o fazer artístico ou criação “é a mobilização de ações que resultam em construções de formas novas a partir da natureza e da cultura” (2009a, p. 56) que, como um **percurso de aprendizado em arte para crianças e adolescentes**, envolve o conhecer, perceber, refletir-pensar, observar, analisar, comparar, imaginar, vivenciar, apreciar, discriminar, escolher, criticar, julgar... Nessa perspectiva, o professor deve estar atento ao andamento do processo artístico dos seus alunos e não somente preocupado com o excesso de técnicas ou valorização do produto final (muitas vezes um “modelo” a ser seguido!), mas dando a eles a oportunidade do aprofundamento de “conceitos, critérios e processos que levem a criança e o adolescente a admirarem a linguagem específica da arte” (FERRAZ; FUSARI, 2009a, p. 56-59) ao longo das aulas. Na prática, é estimular os estudantes a experimentações, preocupações e reflexões de ordens formalistas e interpretativas sobre o seu ato criador, tais como: qual forma produzir? O conteúdo nasce da forma? Qual material escolher? O que ele pode simbolizar? Quais procedimentos e técnicas conhecer? Quais suportes e ferramentas utilizar? Quais artistas que produziram com esse material e técnica provocam ressonâncias em mim?

Como as **experiências estética e artística** andam juntas? As professoras Ferraz e Fusari (2009a) falam em **práxis da arte** como um processo cultural em que as dimensões artísticas e estéticas se confluem, se integram, se complementam. Por exemplo: no processo de produção artística de uma pintura, a criança mescla atitudes e julgamentos artísticos e estéticos no percurso de seu fazer como: observar as produções dos colegas, escolher e experimentar materiais, perceber e compor linhas, formas e cores, sentir texturas, experimentar diferentes intensidades e movimentos com o pincel etc. Ao final desse processo, os trabalhos de toda a turma podem ser expostos no centro de uma roda ou na parede da sala de aula

para apreciação coletiva conduzida pelo professor, estendendo a experiência estética que iniciou-se no próprio ato de concepção da produção artística.

Essa integração pode ocorrer ao termos uma experiência estética no contato com produções artísticas presentes em museus e centros culturais como obras de arte. Na arte contemporânea, é muito comum que os artistas proponham que a obra se complete na interação com o público, ou seja, a experiência do espectador é estética porque ele a contempla e a aprecia, mas é **também** artística porque a obra acolhe a sua ação-participação-interação. Nessa perspectiva de uma obra sempre aberta a transformações, muitos teóricos definem espectador como “interator”. E você, já teve alguma experiência parecida com essa?



### Pesquise mais

Para saber mais sobre esse assunto, sugiro a leitura do artigo on-line Para pintar o retrato de um pássaro, no qual Regina Machado, professora da Universidade de São Paulo, compartilha a reflexão sobre o conceito de Apreciação como experiência estética relacionado ao processo de ensino e aprendizagem da arte na escola. Para aprofundar sua pesquisa, é fundamental conhecer a concepção de experiência estética do filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952). Em linhas gerais, ele dizia que a experiência é estética quando vivemos de forma integrada e completa, sem separação, as dimensões prática, emocional e intelectual de modo que o processo de criação (prática) se associa à ação intelectual. Essa ideia está no livro Arte como experiência, e você pode concentrar-se no estudo do capítulo “Tendo uma experiência”. Incrementemente seus estudos com o livro John Dewey e o ensino da arte no Brasil, de Ana Mae Barbosa.

#### Referências:

BARBOSA, Ana Mae. John Dewey e o ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

DEWEY, John. Arte como experiência. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

MACHADO, Regina Stela. Para pintar o retrato de um pássaro. In: ENCONTRO, 4., São Paulo, 1999. Íntegra das palestras... São Paulo: SESC Vila Mariana, 1999. (Projeto A Compreensão e o Prazer da Arte.) Disponível em: <[http://ww2.sescsp.org.br/sesc/hotsites/arte/text\\_4a.htm#regina](http://ww2.sescsp.org.br/sesc/hotsites/arte/text_4a.htm#regina)>. Acesso em: 23 mar. 2017.

Até aqui podemos vislumbrar que o objetivo do professor é o de propiciar o desenvolvimento e aprofundamento do fazer e apreciar da arte, levando seus alunos a experimentarem e construir modos variados de ver, ouvir, perceber, sentir, organizar, entender e representar o mundo (FERRAZ; FUSARI, 2009a) por meio de experiências estéticas e artísticas.

Vamos acrescentar a esse panorama a ideia de **aula de arte como ato criador**. Nessa perspectiva, **as aulas de arte** compõem um percurso de **invenção-criação** e também **investigação** na busca da poética pessoal dos alunos levando a concretização de uma “materialidade” artística. Mas atenção, não se trata de improvisação, partir do nada para qualquer lugar! É preciso investir na ideia da aula de arte como ato criador sim, mas assegurando-se de atitudes **inventivas, criativas e investigativas** em busca incansável de uma poética que é também, no caso do professor, a pedagógica. Para Martins (2010), para definir encaminhamentos pedagógicos, conteúdos, materiais e recursos que levará para o espaço e tempo de criação que é a aula de arte, o professor precisa **“ler” os seus alunos e suas produções**, o que significa conhecer e investigar os movimentos expressivos de cada criança e adolescente. “O que e como eles criam e produzem artisticamente em sua trajetória escolar e de vida? Quais são suas possíveis leituras de mundo? Como elas se transformam? Quais noções, conceitos, concepções vão construindo, experimentando, alimentados pela cultura de seu entorno?” São questões norteadoras para constante investigação, como propõe a autora (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p. 87)



### Refleta

Você já parou para pensar na sua visão de criação? A qual ideia de artista ela estaria associada? Em sua pesquisa sobre “Processos de Criação na Arte”, a professora Monica Baptista Sampaio Tavares coloca em xeque as ideias de criação como dom divino ou como apuro técnico, baseadas respectivamente em Platão e Aristóteles. Ela investiga teóricos que concebem a criação artística como uma relação dialética, em equilíbrio, entre as oposições espontâneo/reflexivo, intuitivo/racional, consciente/inconsciente, sensibilidade/razão. A autora diz que é muito comum separarmos esses polos em extremos, por exemplo, por meio das ideias de “artista intuitivo, que trabalha de forma exuberantemente,

'fácil', compulsiva e 'inspirada', ou do artista disciplinado e racional, que trabalha de forma regular, metódica, reflexiva e que burila a obra (TAVARES, 2012, p. 41-42). Esses extremos são modos que convivem na criação e, lógico, existem possíveis variações, como frisa a autora. Essas variações revelariam a princípio três modos ou tendências de criar/operar: (1) artistas que primeiramente concebem a ideia de seu trabalho, por exemplo, ao elaborar um projeto por meio de desenhos e depois investigar técnicas e materiais para solucioná-lo; (2) outros que reagem primeiramente à matéria, por exemplo, experimentando-a e sentindo-a com prazer no intuito de produzir uma forma inusitada; e (3) aqueles que criam a partir do foi criado, incorporando e transformando dados e repertórios preexistentes, como uma colagem ou bricolagem a partir de fotografias e poesias. Para Tavares (2012), o artista tem livre-arbítrio, ele pode mudar seus modos de criar, combiná-los entre si, de forma mais consciente ou mais imprevisível na busca por algo pretendido. Um fazer artístico que não está pronto, mas também se inventa. A partir desse ponto de vista, você acha que é possível relacionar processos criativos de artistas com os de crianças e adolescentes? Será que existem estudos que tratam da especificidade de seus processos de criação? Por que essa investigação é importante ao professor de arte?

Vamos agora dar um pouco mais de forma aos modos de ser e de se expressar das crianças e dos adolescentes dando ênfase ao papel do **lúdico nas aulas de arte**. Lúdico é palavra que associamos aos pares brincar/brinquedo e a jogar/jogo, assim, se você lançar um rápido olhar para a sua infância e adolescência talvez consiga fazer uma lista generosa do quê e com o quê brincava e jogava. Mas como você imagina a presença do **lúdico** nas aulas de arte? São muitas as perspectivas e as referências teóricas que abordam o tema, então vou trazer para você dois recortes: a associação do lúdico com a brincadeira e a **imaginação** no universo infantil e a relação do jogo com o humor e a diversão, que apesar de não remeter unicamente ao universo jovem poderá nos dar boas pistas de como valorizá-lo com eles.

Continuando com as professoras Ferraz e Fusari (2009b), que nos presenteiam com preciosas pesquisas sobre a arte e lúdico na infância, entendemos que



Com as atividades lúdicas, a criança exercita sua autonomia, sua criatividade e a imaginação; aprende o significado das coisas e a dar sentido a elas. Ao brincar e jogar, a criança explora e desenvolve a sua percepção, fantasias e sentimentos. A brincadeira favorece a apreensão de signos sociais e culturais e nas aulas de arte pode ser uma maneira prazerosa de a criança experimentar novas situações e ajudá-la a compreender e assimilar mais facilmente o mundo cultural e estético. (FERRAZ; FUSARI, 2009b, p. 122-123)

O lúdico, assim, associa-se ao prazer de um “jogo estético” da criança em interação com formas e imagens por meios artísticos e ao prazer estético em descobrir, experimentar, pesquisar, criar, transformar, configurar, construir e representar, por exemplo, a argila numa nova forma plástica, uma nova mistura de cores na pintura, um novo gesto gráfico num amplo papel na parede. Nesse jogo ou experiências para as quais ela está sempre aberta e curiosa, a criança vai percebendo e conhecendo o mundo, as coisas, as pessoas e si própria. Ao desenvolver-se, há tendência de as crianças tornarem-se mais críticas sobre o que produzem, pois estão atentas à realidade como ponto de partida para o imaginário. Para elas, nesse caso, o lúdico poderá estar associado, por exemplo, ao prazer de desenhar figuras cada vez mais verossímeis com a realidade, o que significará uma grande conquista.

Outro autor que contribui para nosso estudo é João-Francisco Duarte Junior, que nos provoca a pensar que a escola precisa deixar de ser somente lugar das “coisas sérias”, afinal, o brincar e o jogar nos constituem como *Homo ludens*, ou homem lúdico, homem que joga, segundo a tese do filósofo e historiador holandês Johan Huizinga. O lúdico está associado a nossa capacidade de criar coisas úteis como fazemos desde o tempo das cavernas ao confeccionar flechas, lanças e potes, mas também ao que é “inútil” que nesse caso poderia ser o enfeitar e decorar as coisas ou, como a moda, o design e a arte seriam nos dias de hoje. Essa capacidade lúdica, para Huizinga, seria inata ao homem. O jogo, a brincadeira, a diversão e o humor fazem parte da gente, então, por que não são “levados a sério” nas escolas, como frisa o professor João? Veja só o que ele diz sobre a arte:



[...] no fundo, a arte consiste num grande jogo, e a experiência estética provém de nos entregarmos a esse jogo. Alguns filósofos, inclusive, dizem que para se ter uma experiência estética é preciso que se suspenda a descrença, ou seja, esse lado sério, conceitual, lógico, pesado, grave [...] é preciso aceitar o jogo, acreditar. (DUARTE JUNIOR, 2011, p. 58-59)

É assim como quando vamos ao cinema assistir a um filme de super-heróis, temos que acreditar que o Superman existe, temos que aceitar o que o diretor nos propõe e não questionar se a personagem voa ou não. Mas então, como o professor pode valorizar o lúdico nas aulas de arte?



### Exemplificando

Convido você a assistir ao vídeo *Estudos sobre casas: formas de habitar a arte*, um projeto desenvolvido pelo professor Paulo Henrique Lorenzetti para alunos do Ensino Fundamental I da E. E. Prof.<sup>a</sup> Diva Gomes dos Santos, da cidade de Mauá, São Paulo, premiado pelo XV Prêmio Arte na Escola Cidadã. Observe como ele age como professor-artista e como valoriza em suas propostas a interação com os modos lúdicos de ser, estar, conhecer e expressar das crianças. “Brinque” com o vídeo, reveja-o eliminando o som, para atentar-se somente nas imagens e em como elas revelam outros assuntos sobre os quais conversamos nessa seção, por exemplo, o modo como o professor estimula a percepção das crianças sobre as formas da arte e da natureza. O vídeo está disponível no Youtube: <<https://www.youtube.com/watch?v=uxUdPwlXmul>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

Fonte: Estudos sobre casas: formas de habitar a arte. XV Prêmio Arte na Escola Cidadã – Ensino fundamental I. Realização Instituto Arte na Escola e Serviço Social da Indústria – SESI Nacional. 2014. 10’15”. Son. Color. Vídeo digital. Disponível em: <[http://artenaescola.org.br/premio/projeto.php?id=73445&id\\_projeto=74099](http://artenaescola.org.br/premio/projeto.php?id=73445&id_projeto=74099)>. Acesso em: 23 mar. 2017.

Chegando ao fim de nossa conversa, como você imagina o espaço que abriga professor-alunos-artistas nas aulas de arte? Vamos conhecer alguns aspectos que podem ajudar na **organização dos espaços de criação**? Atelier ou sala ambiente são lugares que contam histórias das experiências artísticas e estéticas de professor

e alunos, para muitos, espaço “do afinamento dos sentidos por meio da arte” com iluminação, materiais, cores, odores, sons que o tornam agradável e estimulante para criar e conhecer arte.

É lugar de **guardar e organizar** de forma acessível e sedutora aos alunos as “coisas” da arte – lápis, tinta, giz, papéis, madeira, goivas, argila etc. – e “outras coisas” do cotidiano e da natureza que também servem como **materiais artísticos** – latas, tecidos, fios, tampas, pedras, sementes, conchas, terra, água.

É lugar com **mobiliário** adequado a **produções diferenciadas**, ora mais dinâmicas em grupo ora mais silenciosas e introspectivas que ocorrem individualmente. Uma sugestão é ter mesas ou bancadas grandes para o apoio de trabalhos em grandes formatos e que tenham superfícies lisas e fáceis de limpar, no caso de trabalhos com materiais molhados.

Estantes, nichos e varais podem servir para organizar, compartilhar, guardar ou pendurar, se necessário, os trabalhos dos alunos em processo. Baús, módulos de apoio e painéis podem compor essas necessidades e também outras, como expor trabalhos finalizados, documentos, imagens, livros, revistas, objetos.

Janelas grandes para deixar a luz natural entrar, cortinas para quando o ambiente precisar ser escurecido. Pias, fornos de argila, prensas de gravura, computadores, scanners e outros recursos irão variar em função das possibilidades, necessidades e interesses não só dos alunos e professores de arte, logicamente, mas do papel que a arte assume na escola. Por vezes, esse espaço ideal só existe em nossas intenções, desejos e projetos, é preciso conquistá-lo, construí-lo, reinventá-lo. Para inspirar você a transformar ambientes da escola em espaços de criação, compartilho a palavra da artista e educadora Edith Derdyk:



A hora da aula de arte nas escolas é o momento eleito para a criança experimentar, brincar, construir, jogar, inventar, experimentar, criar: espécie de contrato subliminar entre o educador e as crianças anunciando que agora é a hora da invenção! Por outro lado, corremos o risco de institucionalizar e burocratizar o lugar e o momento do próprio jogo da criação. Aqui reside um impasse entre a

necessidade da existência de um tempo e de um espaço dentro das escolas para o ensino de arte, porém a própria arte, por sua natureza, parece querer quebrar estas regras e nos dizer que o espaço da criação pode residir em qualquer tempo e lugar. O conceito de ateliê, então, deveria ser revisitado. [...] Talvez possamos estender o espaço da criação para fora dos muros do ateliê, da escola, dos museus para também se instalar na própria vida e assim acordarmos os ingredientes essenciais do jogo da criação: desejo, intenção, observação, memória, imaginação, vontade, disponibilidade, curiosidade, disponibilidade, flexibilidade. (DERDYK, 2013)



### Assimile

Em sua prática pedagógica, o professor-criador percorre caminhos de ensino e aprendizagem artística e estética que levam os alunos a experiências com arte traçadas por ele com inventividade e liberdade ao romper com aquilo que ele já sabe e que o leva com segurança pelas mesmas aulas-caminhos de sempre, enraizadas e reproduzidas como modelos. Para a professora Miriam Celeste Martins, é preciso fazer perguntas sobre a própria prática para mover-se em direção a “outros modos de fazer-se professor” indagando-se, por exemplo, sobre os percursos-saberes ainda não vivenciados e as “trilhas e clareiras” que abrigam desejos dos alunos, mas ainda não foram descobertas. Fazer de sua aula um ato de criação é ser criador e perceber-se como um inventor tanto quanto os próprios alunos, é

[...] cartografar seu próprio fazer pedagógico, como um professor-propositor, é elevar-se à condição de criador dos próprios percursos de aprendizagem junto aos alunos, tecer a coautoria de seu pensar/fazer pedagógico com escolha de caminhos que possam abrigar e expressar também os desejos dos alunos. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p. 195).



Nessa perspectiva, o fazer pedagógico possui uma dimensão inventiva, pois não está preso a um “passo a passo” de trajetos de linhas retas predefinidas, mas imbuído de escolhas comprometidas com a **processualidade da aprendizagem** que professor e alunos

vivenciam e se faz “no percurso e no modo como o percurso é percorrido”. Nessa condição, na qual não há “lugar para ideias de permanência ou estabilidade” é possível pensar que professor e alunos--aprendizes são “nômades” e que seu ensinar-aprender nunca será uma “tarefa entediante de execução e reprodução de saberes para vir a ser um ato de investigação, de invenção”, como Martins (2004, p. 201) vem dizendo para nós ou um lugar “sério” na concepção do professor João-Francisco Duarte Junior (2012).

## Sem medo de errar

Ao longo das últimas semanas, você teve a oportunidade de colocar em prática algumas ideias de seu projeto poético-pedagógico com a turma do 8º ano. Ao apresentar a proposta de percorrer a região no entorno da escola para colher informações visuais e sonoras, você surpreendeu-se com o entusiasmo de todos desde o início: percebeu que a possibilidade de utilizar os seus próprios celulares foi fator-chave para envolvê-los. Nos trajetos que trilharam, eles se sentiram à vontade em captar imagens e sons, pois demonstravam muita habilidade com os seus “equipamentos audiovisuais”. Ao longo da caminhada, você percebeu que poderia contribuir com a qualidade estética das imagens produzidas pelos alunos ao sugerir enquadramentos mais inusitados e ao fazê-los descobrir que poderiam explorar a luz como “desenho”. Compreendendo que engajar-se na proposta era tão importante quanto conduzi-la, você e o professor Vinícius “entraram no jogo” de fotografar e filmar com os alunos, o que deu a essa experiência coletiva um significado peculiar – o de sentimento de cumplicidade e pertencimento – por oferecer a chance de conhecerem e apreciarem a diversidade cultural da comunidade onde vivem, uns pelos olhos dos outros.

Nas aulas seguintes, o professor Vinícius apresentou produções fotográficas e audiovisuais de artistas modernos e contemporâneos que abordavam temas próximos aos que os alunos desenvolveram, o que possibilitou a eles contextualizar a sua própria produção artística no campo estendido da arte. Os materiais coletados foram

compartilhados em grupos pequenos com o objetivo de os alunos os analisarem e editarem os trechos para compor o audiovisual final. Agora, o resultado desse processo prevê vídeos de cerca de 1 minuto a serem mostrados para os colegas na nova sala ambiente, onde um “clima de cinema” está sendo criado por todos. Para esse dia especial de estreia, como uma brincadeira, os alunos querem fazer cartazes de divulgação para convidar moradores do bairro, confeccionar uma bilheteria com enormes caixas de papelão, vender pipoca e realizar entrevistas com os diretores e produtores dos filmes que fizeram para compartilhar em suas redes sociais.

Na reunião com a coordenação e o professor Vinícius que ocorreu antes de desenvolverem o projeto com os alunos mais novos, vocês levantaram algumas hipóteses para adequá-lo ao perfil e necessidade dessa turminha. Muitos não tinham celulares, de modo que vocês consideraram prudente repensar o uso dos recursos audiovisuais para outros modos de registro, como o desenho. Propuseram a eles uma brincadeira: a de serem arqueólogos em visita a uma cidade desconhecida cujo objetivo seria coletar vestígios e realizar registros de cenas com moradores do bairro, detalhes de arquitetura, dos automóveis, da vegetação etc. como se estivessem visitando aquele lugar pela primeira vez. O dia dessa saída ocorreu com sucesso, o professor de História os acompanhou e percebeu que poderia vincular assuntos de sua aula a essa proposta, como abordar as múltiplas histórias e memórias dos moradores do bairro. Você e Vinícius notaram que, em contato com novas referências para desenhar, as crianças produziram registros extremamente minuciosos, até fizeram uma “competição” entre elas de quem incluía mais detalhes em seus desenhos a partir do que estavam observando a ponto de nos papéis não “sobrar nenhum pedacinho em branco”! Ficou evidente que vocês haviam integrado experiência estética e artística.

Sensível aos resultados gráficos dessa etapa de criação das crianças, com olhos de professor-criador você começou a vislumbrar com eles e com o professor novos desdobramentos para essa produção que ainda não haviam cogitado. Retomando a intenção inicial de investigar com eles os elementos de uma narrativa visual, agora a partir do desenho e não mais com recursos audiovisuais, vocês inventaram juntos uma variedade de histórias compondo sequências e arranjos diferentes com os desenhos

que eles já haviam produzido, incorporaram novos personagens e elementos pictóricos por meio do uso da cor etc. Esse processo de criação coletiva durou mais do que o previsto, o interesse deles por detalhes arquitetônicos foi uma oportunidade para o professor Vinícius aprofundar alguns conteúdos. Pesquisaram juntos estilos e técnicas construtivas em arquitetura colonial, neoclássica e moderna e os compararam com os das suas próprias casas, questionando-se como aspectos geográficos, sociais e econômicos tanto quanto culturais também determinam modos de morar diferentes. Ao final do projeto, além dos próprios desenhos das crianças organizados visualmente como narrativas visuais, as paredes da sala multiúso foram “invadidas” com reproduções de aquarelas, fotografias e pinturas de artistas de outros tempos e de agora, tendo como ponto em comum a diversidade da arquitetura de seu bairro e de outras regiões do país. Imprevistos e percalços ocorreram, mas isso já é outra história! E a sua bagagem, o que mais você incorporou a ela?

## Faça valer a pena

**1.** Confrontando passado e presente, não há dúvida quanto ao fato de a criança continuar a brincar – desde a criança da cidade, até a criança do interior ou do campo, desde a criança mais estimulada e com melhores condições econômicas até a criança de rua ou institucionalizada – todas elas procuram espaços e formas de expressar-se e descobrir o mundo através do brincar, seus significados. (FRIEDMANN, A. A evolução do brincar. In: FRANCOIO, M. A. S. **O direito de brincar**: a brinquedoteca. São Paulo: Edições Sociais/Abrinq, 1998, p. 34)

Associados aos pares brincar/brinquedo e jogar/jogo, o lúdico nas aulas de artes tem sido abordado por diferentes teóricos que buscam desenvolver práticas educativas que visam à construção de conhecimentos que o ensino de arte busca ante as demais áreas de saberes. Assinale a seguir a opção que não se configura como perspectiva de abordagem do tema “lúdico” na aula de artes:

- a) imaginação.
- b) interação.
- c) laissez-faire.
- d) experiência.
- e) descoberta.

**2.** No ato criador, o artista passa da intenção à realização, através de uma cadeia de reações totalmente subjetivas. Sua luta pela realização é uma série de esforços, sofrimentos, satisfações, recusas, decisões que também não podem e não devem ser totalmente conscientes, pelo menos no plano estético. O resultado deste conflito é uma diferença entre a intenção e a sua realização, uma diferença de que o artista não tem consciência. Por conseguinte, na cadeia de reações que acompanham o ato criador falta um elo. Esta falha que representa a inabilidade do artista em expressar integralmente a sua intenção; esta diferença entre o que quis realizar e o que na verdade realizou é o "coeficiente artístico" pessoal contido na sua obra de arte. (DUCHAMP, Marcel. O Ato Criador. In: BATTCKOK, Gregory (Org.). **A nova arte**. São Paulo: Perspectiva, 1975)

Em aproximação ao "ato criador" de Marcel Duchamp, a relação entre artista, obra de arte e espectador muda. No ensino da arte, essa mesma relação deve ser repensada. Indique a opção a seguir que reflete essa proposição:

- a) O artista não é o único proponente; o professor não é o único que detém conhecimento; o espectador é participante do trabalho de arte, do mesmo modo que o aluno não é receptor passivo e sim participante.
- b) O artista é o único proponente; o professor é quem detém conhecimento; o espectador não necessariamente é participante do trabalho de arte, do mesmo modo que o aluno não é receptor, mas também não participa da criação de uma aula.
- c) O artista não é o único proponente; o professor não é o único que detém conhecimento; mas tanto espectador quanto aluno são entendidos como receptores.
- d) O artista não é o único proponente; nem o professor é quem detém conhecimento; o espectador é participante do trabalho de arte, do mesmo modo que o aluno não é receptor, mas a ambos não cabe o papel de intervir nas ações propostas pelos artistas e professores.
- e) O artista não é o único proponente; o professor não é quem detém conhecimento; o espectador não necessariamente é participante do trabalho de arte, do mesmo modo que o aluno não é receptor, mas também não participa da criação de uma aula.

**3.** Na Escola Básica, as artes visuais centram-se nas atividades de manipulação e exploração dos materiais. O contacto com as obras é raro. A explicação estética está ausente. Geralmente, a "expressão plástica" ocupa uma área marginal dos currículos escolares, desvalorizando-se a sua importância. (FRÓIS, MARQUES, GONÇALVES, 2000, p. 204)

Qual é o espaço ideal para desenvolver ações com o objetivo de desenvolvimento estético e artístico? Ao refletir sobre o excerto destacado, vemos a importância de uma prática docente que privilegia não apenas

o fazer, mas a reflexão sobre este fazer artístico que está relacionado ao objetivo de desenvolvimento estético. Considerando o exposto, assinale a alternativa que, corretamente, aponta espaços de desenvolvimento de ações com vistas ao desenvolvimento de experiências artísticas e estéticas.

- a) Museus e galerias de arte, apenas.
- b) Museus e escolas de educação formal, apenas.
- c) Museus e ONGs, apenas.
- d) Escolas de educação formal, apenas.
- e) Museus, oficinas de expressão plástica e corporal, ambientes de educação formal.



# Referências

AGUIRRE, Imanol. Imaginando um futuro para a educação artística. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011. (Coleção Questões fundamentais da educação, 10).

BARBOSA, Ana Amália. Interdisciplinaridade. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2001.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

\_\_\_\_\_. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Inquietações e mudanças no ensino da arte** (Org.). São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

CARVALHO, Livia Marques. Expandindo fronteiras: a proposta pedagógica para as artes visuais. In: PENNA, Maura (Coord.). **É este o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: CCHLA; PPGE; Ed. da UFPB, 2001.

CELSO Vasconcellos: coordenador pedagógico deve estar sempre atento à realidade escolar. **Jornal Portal do Professor**, n. 50, p. 4, fev. 2011.

COUTINHO, Rejane Galvão Coutinho. A cultura ante as culturas na escola e na vida. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Horizontes culturais: lugares de aprender**. São Paulo: FDE, 2008. Disponível em: <<http://www.stelabarbieri.com.br/edu/pub/horizontes.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

DERDYK, Edith. O espaço da criação e a criação do espaço: arte na escola, no museu, em casa. **Arte na escola**, 26 abr. 2013. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=70240>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

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

ESTUDOS sobre casas: formas de habitar a arte. XV Prêmio Arte na Escola Cidadã – Ensino fundamental I. Realização Instituto Arte na Escola e Serviço Social da Indústria – SESI Nacional. 2014. 10min15s. Son. Color. Vídeo digital. Disponível em: <[http://artenaescola.org.br/premio/projeto.php?id=73445&id\\_projeto=74099](http://artenaescola.org.br/premio/projeto.php?id=73445&id_projeto=74099)>. Acesso em: 23 mar. 2017.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. Brincar, jogar, tocar e atuar: conexões estéticas. In: SEMINÁRIO MULTIDISCIPLINAR DE ESTUDO E PESQUISA EM ARTE E EDUCAÇÃO, 1., 2012, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Escola de Comunicações e Artes/USP, 2012.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Resende e. **Arte na educação escolar**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do ensino da arte:** fundamentos e proposições. 2. ed. revisada e ampliada. São Paulo: Cortez, 2009b.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor.** São Paulo: Paz e Terra, 2008.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte:** sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

IRWIN, Rita. A/R/Tografia: uma mestiçagem metonímica. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (Org.). **Interterritorialidade:** mídias, contextos e educação. São Paulo: Editora Senac São Paulo; Edições SESC SP, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez Editora, 1994. (Coleção Magistério. Série formação de professor).

MACHADO, Regina Stela. Para pintar o retrato de um pássaro. In: ENCONTRO, 4., São Paulo, 1999. **Íntegra das palestras...** São Paulo: SESC Vila Mariana, 1999. (Projeto A Compreensão e o Prazer da Arte.) Disponível em: <[http://ww2.sescsp.org.br/sesc/hotsites/arte/text\\_4a.htm#regina](http://ww2.sescsp.org.br/sesc/hotsites/arte/text_4a.htm#regina)>. Acesso em: 23 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da abordagem triangular. BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira de (Org.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais.** São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Teresinha Telles. **Teoria e prática do ensino da arte:** a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2010. (Coleção teoria e prática).

MARTINS, Miriam Celeste. A estética no “espaço social” da escola. In: TOZZI, Devanil (Coord.). **Educação com arte.** São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais, 2004. (Série Ideias, 31).

\_\_\_\_\_. Aquecendo uma transforma-ção: atitudes e valores no ensino de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, Sumaya Mattar. Descobrir as texturas da essência da terra: formação inicial e práxis criadora do professor de arte. 2007. Tese (Doutorado)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27112007-150820/pt-br.php>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

NOGUEIRA, Neide. Os temas transversais no ensino de artes visuais. In: TOZZI, Devanil (Coord.). **Educação com arte.** São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais, 2004. (Série Ideias, 31).

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares.** São Paulo: Cortez, 2005.

PARANÁ (Estado). Secretaria da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Arte**. 2008. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_arte.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_arte.pdf)>. Acesso em: 23 mar. 2017.

PARSONS, Michael. Currículo, arte e cognição integrados. Tradução de Leda Guimarães. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Geovanio. **Educação básica: da organização legal ao cotidiano escolar**. São Paulo: Ática, 2010.

PIMENTEL, Lucia Golvêa. Fruir, contextualizar e experimentar como possível estratégia básica para investigação e possibilidade de diversidade no ensino da Arte: o contemporâneo de vinte anos. BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira de (Org.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

RICHTER, Ivone. Multiculturalidade e interdisciplinaridade. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2001.

RIZZI, Maria Christina de Souza. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2001.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias. 2. ed. São Paulo: SE, 2011. 260 p. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/237.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

SUZUKI, Clarissa Lopes. Caderno de artista: registros que revelam olhares da arte e da educação. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES, 24.; CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES, 2., 2014, Ponta Grossa. **Anais eletrônicos...** Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa; Federação dos Arte/Educadores do Brasil, 2014. Disponível em: <[www.isapg.com.br/2014/confaeb/down.php?id=329&q=1](http://www.isapg.com.br/2014/confaeb/down.php?id=329&q=1)>. Acesso em: 23 mar. 2017.

TAVARES, Monica. Processos de criação na arte. In: SEMINÁRIO MULTIDISCIPLINAR DE ESTUDO E PESQUISA EM ARTE E EDUCAÇÃO, 1., 2012, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Escola de Comunicações e Artes/USP, 2012.

VASCONCELLOS, Celso. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. São Paulo: Libertad Editora, 2009.



# Arte/educação em espaços formais e não formais de ensino

## Convite ao estudo

Olá, caro aluno,

Chegamos na última unidade e vamos conversar sobre a **arte/educação em espaços formais e não formais de ensino**. Ampliaremos o estudo iniciado na unidade anterior que foi centrado no ensino de arte no contexto escolar para abarcar, agora, temas que falam das relações singulares de crianças, adolescentes e jovens com as artes visuais que podem ocorrer tanto no espaço da escola como em museus e instituições culturais.

A intenção desta unidade é convidar você a aprofundar o seu olhar sobre como os estudantes produzem e se desenvolvem artisticamente, como interpretam a arte e os bens culturais a partir dos seus próprios contextos de aprendizagem e de vida, e em relação a eles e ainda como refletem sobre eles. Por exemplo, como as animações que a criança assiste na televisão influenciam nos desenhos que ela produz? Como jovens que estão conectados virtualmente com o mundo interpretam a arte contemporânea? Por que levá-los a uma exposição de arte em um museu? Ao percorrer temas que procuram desvelar essas e outras questões que interpenetram o campo da educação e da arte, ao final desta unidade, você será capaz de situar e compreender o papel do arte-educador na perspectiva da **mediação cultural** no âmbito da educação formal e da não formal. Você já ouviu falar nesses termos?

Para nos aproximarmos desses assuntos vamos imaginar que você foi contratado como professor de Arte pela escola onde estagiou durante sua graduação, o que lhe dá a chance de

aprofundar o conhecimento sobre as crianças e os adolescentes com os quais conviveu recentemente. Logo na primeira semana de planejamento do ano letivo, a escola recebeu o convite para ser parceira de um projeto educativo desenvolvido por um museu de arte da cidade. O seu papel nessa parceria será de suma importância, pois você será desafiado a testar um material educativo que está sendo produzido por eles para ser usado na escola e posteriormente visitar o museu com seus alunos e alunas. As suas primeiras inquietações permeiam questões tais como: será que eles já visitaram um museu de arte? Como envolvê-los com produções artísticas que talvez ainda não tenham visto? O uso de materiais educativos pode contribuir para aproximá-los da arte? Por que é importante levá-los em uma exposição em um museu? Como possibilitar, afinal, esse novo encontro significativo com a arte?

Para ajudar você a responder a esses desafios e inquietações, primeiramente é preciso conhecer melhor os seus estudantes: como eles se expressam e se relacionam com as artes visuais ao longo de seu desenvolvimento, desde a infância até a juventude? Para tanto, faremos alguns recortes temáticos, tais como tratar do desenvolvimento gráfico e expressivo da criança e da sua recepção estética de imagens e produções artísticas, na Seção 4.1. Em seguida, na Seção 4.2, lançaremos olhar sobre a cultura jovem no cenário contemporâneo e suas imbricações na construção de sentidos em artes visuais. Por fim, na Seção 4.3, adentraremos no universo do ensino de arte em museus e centros culturais para compreender como a perspectiva da arte/educação como mediação cultural pode favorecer o encontro significativo do professor e dos alunos com a arte.

# Seção 4.1

## Artes visuais para crianças

### Diálogo aberto

Caro aluno, no nosso contexto de aprendizagem, você é o novo professor de Arte de crianças e adolescentes que estudam no Ensino Fundamental 1 e 2 da mesma escola onde você estagiou durante a sua faculdade. No período de planejamento que antecede o início das aulas, os professores receberam a visita de educadores do museu de arte da cidade para uma conversa sobre determinada parceria que desejam construir, com o objetivo de conhecer o acervo de obras de arte moderna e contemporânea e desenvolver, juntos, ações pedagógicas que promovam o contato dos estudantes com a arte e os estimulem a frequentar o museu. Essas ações envolverão encontros de formações com os professores, experimentação de um novo material didático para ser usado na escola e no museu e, por fim, visitas com os estudantes às exposições de arte. Como aproximá-los do universo da arte? Será que o acervo desse museu interessará a eles? Como estimulá-los a interagir com os vários tipos de arte que provavelmente estarão na exposição a ser visitada? Afinal, qual sentido o contato com essas obras terá na formação das crianças e dos adolescentes?

Neste momento, o seu desafio inicial será aprofundar a compreensão sobre o repertório artístico, estético e cultural de seus alunos e alunas do Ensino Fundamental 1, que ofereçam bagagem para prepararem-se para essa nova experiência com a arte que está por vir. Como eles se expressam artisticamente? Como interpretam, conversam e entendem a arte a partir de seus conhecimentos e de suas experiências de vida?

Para ajudar você nesse desafio, vamos conhecer concepções de **desenvolvimento gráfico e expressivo da criança** e compreender o papel do **desenho de memória, de observação e imaginação** na formação das crianças para que você possa ampliar e diversificar a relação delas com essa linguagem. Também vamos conhecer concepções de desenvolvimento estético para compreender como

ocorre a recepção da arte pelas crianças e problematizar a influência da cultura visual em que elas estão imersas nas suas visões de mundo de forma que você tenha recursos mais precisos para promover experiências significativas com a arte na escola e no museu.

Bons estudos!

## Não pode faltar

Para você compreender como as crianças desenvolvem-se artística e esteticamente, trago para o início desta conversa as abordagens de alguns estudiosos sobre o **desenvolvimento gráfico das crianças**. Você já observou crianças desenhando? O que mais lhe chama a atenção? Percebeu como agem e o que falam enquanto desenham? O que os desenhos podem nos dizer sobre as crianças que os produzem? Desenho se aprende? É espontâneo e natural ou recebe influências externas? Essas são algumas das indagações que estudiosos do tema vêm procurando responder, instigados pela espontaneidade e originalidade da produção gráfica e pictórica da criança como resultado do modo prazeroso, descontraído e ousado como lidam com o desenho e a pintura. Vamos conhecer alguns desses estudos?

Um dos pioneiros no século XX a pesquisar o desenho infantil foi o francês Georges-Henri Luquet (1876-1965) que observou os seus filhos Simone e Jean desenharem dos três aos oito anos e percebeu “o desenhar como um ato de representação da realidade”, como conta a professora Maria Lúcia Batezat Duarte (2007, p. 966). Ela explica que, para ele, o conceito de **realismo** é chave em sua teoria que distingue o desenvolvimento do desenho infantil em quatro estágios: o *realismo fortuito* é o estágio que ocorre por volta dos 2 anos, quando a criança descobre a analogia formal entre o objeto e o seu traçado, mesmo sem intenção inicial de representação, ela começa a dar nomes ao que desenha. A partir da descoberta da analogia entre forma e objeto, ocorre por volta dos 3 aos 4 anos o estágio do *realismo fracassado*, período em que a criança tentará, tendo fracassos ou sucessos (do ponto de vista do adulto que valoriza o realismo), reproduzir essa forma. É quando ela desenha um círculo e pode nos dizer que é uma bola ou a lua. O *realismo intelectual* ocorre por volta dos 4 anos e estende-se até os 10 ou 12 anos, quando a criança desenha a sua “imagem mental” das coisas, ou seja, aquilo que sabe e não daquilo que vê.



Veja, na Figura 4.1, xícaras desenhadas por crianças de 5 aos 8 anos e 6 meses de idade: na coluna à esquerda são desenhos de imaginação, ou “de cabeça”, apesar da variedade de formatos e estilos, quase todas as crianças incluíram uma asa em sua xícara; na coluna à direita, o exercício proposto era de desenho de observação de uma xícara cuja asa não estava à vista, entretanto, repare que a tendência é quase todas as crianças a desenharem com a asa, ou seja, a imagem “de cabeça” ou mental, aquilo que sabem, afinal, xícaras têm asas!

Figura 4.1 | Desenhos de xícaras imaginadas e copiadas, a partir de estudos do Dr. Norman Freeman, da Universidade de Bristol, Reino Unido

Idade do Indivíduo	Xícara Imaginada	Xícara Copiada
5 anos		
5 anos e 5 meses		
6 anos		
6 anos e 2 meses		
7 anos e 4 meses		
7 anos e 5 meses		
8 anos		
8 anos e 6 meses		

Fonte: Cox (2012, p. 110).

Nessa fase, podemos perceber alguns recursos como o da transparência ou representação simultânea de um objeto e seu conteúdo, como se os objetos estivessem em simbiose. Veja na Figura 4.2, um desenho do “gato que engoliu a velha e o papagaio”: a criança sabe que o que engolimos vai para dentro da barriga, então, é essa informação que ela desenhará.

Figura 4.2 | Fenômeno da transparência: o gato engoliu a velha e o papagaio



Fonte: Mèredieu (1974, p. 21).

Por fim, o *realismo visual* é para Luquet o fim do desenho infantil, quando a criança submete-se às leis e convenções das produções dos adultos, como a perspectiva. Duarte acrescenta que, nesse último estágio entre final da infância e início da adolescência, há crescente comprometimento com a **percepção visual**, ou seja, com o **que se vê**, como você poderá observar no desenho de observação de uma xícara de uma criança de oito anos e seis meses de idade, na Figura 4.1.

Outro importante estudioso do tema foi o austríaco Viktor Lowenfeld (1903-1960), para quem “cada desenho reflete os sentimentos, a capacidade intelectual, o desenvolvimento físico, a acuidade perceptiva, o envolvimento criador, o gosto estético e até a evolução social da criança, como indivíduo” (LOWENFELD, 1970, p. 35). Na sua visão, as crianças não precisavam ser habilidosas para serem criadoras, pois entendia que o desenvolvimento artístico era um processo estimulado pela liberdade, autonomia e envolvimento emocional de explorar e experimentar a sua própria criação, como um processo de autoexpressão (LOWENFELD, 1970). Essa visão explica a defesa que ele fazia da criatividade não poder ser inibida por regras ou modelos alheios que levariam as crianças a adotar ou copiar estilos de outros. Como para ele a **expressividade** é referência, o termo “rabisco” soa como pejorativo e é substituído por “garatuja”, sendo esta denominação que ele usa para a fase dos primórdios da autoexpressão, que ocorre por volta dos 2 aos 4 anos. Segundo o autor, nessa fase, a satisfação (da criança) deriva inicialmente “da experiência de movimentos cinestésicos, depois de controle visual

das linhas e, finalmente da relação entre linhas e o mundo exterior” (LOWENFELD, 1977, p. 126). Da etapa das *garatujas desordenadas* à etapa das *garatujas controladas*, a criança transfere-se do **pensamento cinestésico** – em que seus traços terão relação com os movimentos de seu corpo – para o **pensamento imaginativo**, quando ela começará a desenhar com intenção, anunciando o tema que irá desenhar ou, ocasionalmente, desenvolvendo e transformando esse tema a partir da exploração de traçados. Com as primeiras tentativas de representação, ocorre a fase *pré-esquemática* dos 4 aos 7 anos, quando um jeito diferente de desenhar tem início, com a criação consciente da forma. É fase em que a criança terá enorme prazer ao estabelecer relações entre o que desenha com o mundo a sua volta, não só aquilo que vê, mas aquilo que sente e percebe. Assim, Lowenfeld (1977, p. 151) nos diz que “o sentido do tato, quando se passa a mão num objeto, pode ser tão importante, nesta fase, quanto a percepção visual desse objeto ou a compreensão de sua finalidade”. Dos 7 aos 9 anos ocorre a fase *esquemática*, quando há a conquista do conceito de forma, em que a criança cria os seus próprios esquemas, ou modelos de desenhos, por exemplo, de uma casa, de um corpo humano, de um cachorro e os utiliza com intenção e frequência. Esse esquema pode ser “determinado pelo modo como a criança vê alguma coisa, pelo significado emocional que ela lhe atribui, pelas suas experiências cinestésicas, pelas impressões táteis do objeto ou pela forma como o objeto funciona ou se comporta” (LOWENFELD, 1997, p. 183). Nesse momento, desenvolvem-se de forma complexa as elaborações espaciais no desenho, por exemplo, quando a criança começa a organizar e a criar relações entre os esquemas (ou figuras) para narrar histórias. A fase seguinte, dos 9 aos 12 anos, é da cooperação, da descoberta de interesses em comum com os amigos, é a fase da “turma”, quando ocorre o alvorecer do *realismo*. Da mesma forma como estão interessadas sobre o seu meio social, mais conscientes de seu mundo real e de suas emoções, as crianças também demonstrarão interesse naquilo que elas percebem ao desenharem, por exemplo, o acúmulo de pormenores a ponto de desenhar a mão direita diferente da mão esquerda. A fase *pseudonaturalista* ocorre dos 12 aos 14 anos, é a idade do raciocínio, quando os jovens tornam-se mais críticos acerca de suas produções e cada vez mais conscientes do que veem, esforçam-se em realizar desenhos naturalistas. E, por fim, a fase dos 14 aos 17 anos

é a que Lowelfeld (1997, p. 337) chamará de *a arte da adolescência* e a considerará como o período da decisão, pois é momento que assinala “o início da aprendizagem intencional e deliberada” em arte em que o jovem irá desenvolver-se caso tenha “oportunidade ou empenho em aperfeiçoar seus dons artísticos”. Bem, mas sobre essa etapa conversaremos mais na próxima seção.

Vale destacar a pesquisa a partir de desenhos de mais de 147 estudantes de 1º e 2º grau feita pelos professores americanos Brent Wilson e Marjorie Wilson, publicada em 1982, que integra o livro *Arte-educação: Leitura no subsolo*, organizado por Ana Mae Barbosa. Eles investigam a ideia do desenho não ser uma representação, mas um signo, baseado no conceito de More Peckan. O que isso quer dizer? Eles explicam que “uma nuvem, por exemplo, é chamada de signo natural, enquanto o desenho de uma nuvem e a palavra “nuvem” são ambos *signos artificiais*” sendo que um “posterior desdobramento dessa categoria delimita os desenhos de objetos como signos configuracionais” (WILSON; WILSON, 2002, p. 62). Os Wilson entendem que o processo de aprender *signos configuracionais* é semelhante ao de aprender a falar – usar signos verbais –, em que as palavras são aprendidas ao se ouvir outras pessoas falando essa palavra e depois imitando os sons ouvidos e, não a partir do próprio signo, ou seja, não se aprende a falar a palavra “nuvem” olhando uma nuvem (WILSON; WILSON, 2002, p. 62-63). Assim, dizem, a criança aprende a desenhar – a formar os seus próprios signos configuracionais – inicialmente ao ver o que outras pessoas desenham, por meio da **observação** de como os outros desenham, o modo como são feitos, os motivos pelos quais são feitos, as situações em que cada desenho é feito e as formas desses signos em sua cultura. Eles afirmam: “sim, estamos dizendo que, sem modelos para serem seguidos, haveria pequeno ou nenhum comportamento de realização de signos visuais nas crianças!” (WILSON; WILSON, 2002, p. 63). Assim, o que você acha que ocorre com uma criança que cresce em uma cultura em que esses signos não são realizados e oferecidos para ela imitar? Brent e Marjorie Wilson dizem que essas pessoas não ultrapassarão os estágios iniciais de maturação.



Ora contraditórias ora complementares, essas abordagens formam um mosaico de interpretações sobre criança, desenho, arte e seu ensino influenciadas pelo pensamento da época em que foram formuladas. Tanto quanto discutir a pertinência ou não dessas pesquisas para os dias atuais, o nosso esforço é o de compreender de qual ponto de vista partem para que possamos nos apropriar delas com critério a nosso favor, nos valendo de fatura de pontos de vistas em vez da presença de uma única visão. No Brasil, situado no contexto do Modernismo, Mário de Andrade, que se interessava pelas qualidades estéticas e pelo processo criador da produção artística das crianças, foi um dos pioneiros a lançar olhar sobre a gênese e construção da imagem pelas crianças e jovens de tal forma que pesquisou e colecionou mais de 2.000 desenhos produzidos entre os anos de 1926 e 1941. Leia mais sobre esse vasto e instigante assunto tendo como sugestão o artigo *Mário e os desenhos de crianças*, de Rejane Coutinho, na revista do Iphan, nº 30, publicado em 2002. Disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=RevIPHAN&PagFis=10903&Pesq=>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

Bem, mas quais são as outras pistas para ensinar desenho nas aulas de Arte? Brent e Marjorie Wilson dizem que, diferentemente dos signos verbais que não se parecem com seus signos naturais (a grafia da palavra mesa não se parece com a forma da mesa) e que a sua sintaxe é governada por regras rígidas (a gramática), os signos configuracionais assemelham-se em termos de formas com os seus referenciais naturais. Entretanto, dizem, existe “grande variedade de formas, não padronizadas e sempre cambiantes que oferecem um convite aberto para que sejam alterados e para que se elabore sobre suas formas” (WILSON; WILSON, 2002, p. 64). Entretanto, eles acreditam que esse processo de invenção é extremamente difícil e raro e geralmente ocorre em torno dos 8 e 9 anos de idade. Para essa fase, contrapondo a visão de Lowenfeld, Brent e Marjorie Wilson entendem que o professor precisa, sim, influenciar os estudantes a expandir as suas habilidades de construir signos configuracionais, por exemplo: variar formas de configuração de partes do corpo, aperfeiçoar configurações conhecidas de uma pose variando ângulos e perspectivas, realizar novas combinações de configurações a partir das já conhecidas, completar informações nas configurações dos alunos comparando-as com as de artistas etc.



## Pesquise mais

Convido você para uma leitura sobre a ideia de experiência poética da criança investigada pela professora e pesquisadora Sandra Richter, a partir da fenomenologia bachelardiana da imaginação poética, para compreendermos como o ato de figurar por meio das linguagens plásticas como desenho, pintura e modelagem é ato lúdico de descobrir e conhecer em que se dá a interação do corpo com o mundo.

RICHTER, Sandra. Bachelard e a experiência poética como dimensão educativa da arte. **Revista Educação**, v. 31, n. 2, jul./dez. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1541/853>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

O que todas essas informações sobre o desenho da criança lhe dizem sobre o que o professor de Arte pode propor aos alunos? É preciso que ele diversifique suas proposições para estimular a ampliação do repertório gráfico dos alunos, por exemplo, ao propor exercício de **desenho de imaginação, de observação e de memória**. No campo da arte, os processos de criação de muitos artistas são deflagrados pela **relação entre essas formas de desenhar**. Você conhece exemplos de processos de criação nos quais existem relações entre o que se vê e percebe, o que se sabe e se guarda na memória e o que se cria e imagina? Como a arte moderna e contemporânea pode atualizar e expandir tanto as suas formas e a de seus alunos de desenhar e de compreender o desenho?



## Exemplificando

Assista ao documentário *Desenho: arte e criação* como exemplo de diferentes processos de desenhar dos artistas Di Cavalcanti, Silvio Dworki e Carla Caffé. O vídeo apresenta obras e depoimentos de artistas, alunos e curadores sobre a linguagem do desenho.

DESENHO: arte e criação. Direção: Maria Ester Rabello. Produtora: Rede Sesc Senac de Televisão, São Paulo. Ano: 2000. 23'00". Série: O mundo da arte.

Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/dvdteca/catalogo/dvd/91/>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

Adentramos no universo de produção pelo viés do desenho da criança, mas como a leitura e contextualização favorecem o aprendizado em arte? Como ocorre a **recepção da arte pelas crianças**? Como interpretam, conversam e entendem arte a partir de seus conhecimentos e suas experiências de vida? O desejo de compreender as habilidades das crianças para interpretar arte levou muitos pesquisadores a investigarem como elas se desenvolvem **esteticamente** ao ler e interagir com arte, como a professora de arte Maria Helena Wagner Rossi, da Universidade Caxias do Sul. Observando as falas, ideias e intuições dos seus alunos do Ensino Fundamental ao lerem e conversarem sobre imagens na sala de aula a partir de reproduções de obras de arte em material impresso ou projetadas por *data show*, Maria Helena percebeu que eles avançavam gradualmente no seu desenvolvimento estético em três níveis de leitura. Vejamos o que ela tem para compartilhar conosco.

O primeiro nível seria a *leitura realística* que revela o pensamento concreto que tende a ocorrer quando as crianças consideram os aspectos concretos da imagem. Ao descreverem e argumentarem sobre o que é visível nela, são capazes de demonstrar interesse em decifrar o que veem e relacionar com o que conhecem do mundo real: se o artista pintou uma maçã de azul, as crianças acharão isso engraçado ou esquisito, pois maçãs azuis não existem. Paulatinamente, no nível 2 começam a reconhecer a subjetividade do artista e a expressividade na obra, mas o “interior do artista” ainda é uma realidade que é transferida para a obra: diante de uma pintura triste a criança poderá dizer que o artista estava triste. Até aqui as crianças tendem a misturar julgamento estético com moral: uma obra triste costumará ser feia e ruim e uma pintura colorida será alegre e boa. E, por fim, a *leitura mentalística* é o nível 3, que Rossi considera a do pensamento mais elaborado e sofisticado das crianças e dos adolescentes, quando a “leitura transcende a concretude das coisas representadas na imagem, deixando para trás determinações do real. Os significados deixam de ser buscados no mundo, ou na interioridade do artista, para emergirem das subjetividades, primeiramente do artista e depois do próprio leitor” (ROSSI, [s.d.], p. 5). Nesse nível, inicialmente, o desafio das crianças e dos adolescentes será encontrar os significados da obra a partir da intenção do artista e, depois, a tendência é que assumam um papel mais ativo na construção de significados da obra, valorizando a sua própria subjetividade no processo de interpretação.

Aprofundaremos compreensão sobre a relação dos adolescentes com a arte na próxima seção.



Refleta

Mas será que crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental são capazes de ler qualquer tipo de arte? Quais imagens escolher e como conduzir as conversas com os alunos sobre elas? Leia o artigo *O desenvolvimento do pensamento estético-visual na escola*, de autoria da própria Maria Helena, no qual ela compartilha as falas detalhadas das crianças sobre imagens da arte de diferentes artistas, estilos e períodos nos desafiando a compreender as nuances de cada nível de leitura. Ela nos mostra o que elas podem perceber, dizer, interpretar, sentir, expressar, filosofar, imaginar e, por fim, aprender lendo arte de todos os tempos e lugares.

ROSSI, Maria Helena Wagner. O desenvolvimento do pensamento estético-visual na escola. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 23., 2013. **Anais eletrônicos...** Porto de Galinhas: UFPE, 2013. p. 198-209. Disponível em: <<http://faeb.com.br/admin/upload/files/2013atualCONFAEB.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

## A cultura visual da infância: problematizações

Imagens de revistas, embalagens, televisão, videogames e *tablets* também entram nessa enorme lista de imagens com as quais as crianças interagem desde seus primeiros anos de vida. É a **cultura visual da infância**, sobre a qual vamos levantar algumas **problematizações**. A professora Jocielle Lampert, da Universidade Federal de Santa Catarina, diz que cultura visual é constituída por “tudo que pode ser visto ou sentido, ou que seja comunicado por meio de visualidades” (LAMPERT, 2010, p. 444) – pintura, gravura, fotografia, escultura, história em quadrinhos, desenho, design, moda, propaganda, televisão, games, internet, redes sociais... – e entendidas como “artefatos culturais” ou formas de produção cultural, incluindo as digitais e virtuais, que afetam a nossa experiência humana. Em outras palavras, além de percebermos que em artes visuais amplia-se o leque de conteúdos para abordarmos, a cultura visual é um



campo de estudos que trata de pensar em como a visualidade da vida cotidiana contemporânea condiciona nossas “práticas de ver, mostrar e retratar”, práticas sobre as quais precisamos lançar mão de reflexão crítica.

Como a Abordagem Triangular, a cultura visual é uma tendência educativa que começa a tomar força na década de 1980, momento em que o ensino de arte está preocupado com a leitura crítica de imagens que já não são apenas as da produção artística consagrada como “obra de arte”, mas todas as outras formas de produção como as da cultura popular e da cultura de massa. E por que a insistência em “lançar mão de reflexão crítica”? No mundo contemporâneo, convivemos com “artefatos visuais” como os da publicidade veiculados na televisão, nas ruas, na moda e nas redes sociais, os quais nos incitam a sentir prazer e transmitem informações e mensagens que influenciam o nosso consumo, nossas atitudes, crenças e também nossos valores.

Como diz Jociele (2010, p. 450), esses artefatos “envolvem outros códigos que não são os visuais e comprometem outros modos sensoriais que não são a visão”, ou seja, influenciam o nosso modo de ser, de se comportar, de pensar, de perceber, de sentir... Portanto, nossas subjetividade e identidade! Por exemplo, pense em como a trama e os personagens de uma novela podem influenciar nossas opiniões e nossos comportamentos acerca de gênero, política, moda etc. Agora, pense no contexto da visualidade cotidiana da criança. Qual a cultura visual com a qual ela convive na escola e além de seus muros? O que pode significar o uso “ingênuo” de personagens da Disney ou de outros desenhos famosos usados como forma de decoração nas escolas? É preciso parar para pensar em como essas imagens são consumidas! Como formas visuais que fazem parte da cultura da criança poderiam propiciar uma reflexão sobre o que e como ensinar em artes visuais? Para Jociele (2010, p. 450), o professor precisa “prover os estudantes com um conjunto de ferramentas críticas”, por exemplo, como a formação de problemas sobre o que veem, “para a investigação da visualidade humana e não ‘transmitir’ informações ou valores” sem parar para perceber e pensar em como nos afetam. Assim, por exemplo, como imagens do índio brasileiro poderiam gerar reflexão para as crianças sobre a sua própria identidade ao invés de transmitir uma visão idealizada sobre ele, como se costuma ver na comemoração do Dia do Índio?

## Sem medo de errar

Vamos voltar ao nosso contexto de aprendizagem, imaginando que você fez sondagem inicial com uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, crianças que têm por volta de 8 e 9 anos de idade. Querendo perceber em que momento de seu desenvolvimento gráfico elas estavam, você propôs uma atividade de desenho em que elas tivessem liberdade para escolher tanto os materiais como os temas para os seus desenhos, organizando assim um ambiente agradável e estimulante, com diferentes recursos como lápis grafite, lápis de cor, giz de cera e canetinhas hidrocor além de papéis de múltiplos formatos e cores. Apesar de notar que elas conversavam animadamente enquanto desenhavam, você interferiu apenas pontualmente nesse processo, lembrando-as do cuidado com os materiais e do tempo que estava terminando. Com inspiração nos pressupostos de Lowenfeld, você quis respeitar a liberdade delas em criar.

Próximo do final da aula, você pediu para as crianças colocarem os desenhos finalizados no centro de uma roda para conversarem a respeito do que haviam produzido e “você gostaram de desenhar?” foi a sua primeira pergunta. Em seguida, as crianças disseram “sim, nós gostamos quando podemos escolher nossos próprios temas de desenho!”, disse um, “e quando podemos usar giz de cera e canetinhas ao mesmo tempo para colorir num mesmo desenho”, disse outro. “Eu gosto muito de desenhar aqui na escola e em casa”, disse outra criança, e muitas concordaram contando que tinham cadernos de desenho em casa também. “E o que vocês têm a dizer sobre as coisas que desenharam? São bons desenhos?! O que acham?”, você perguntou, analisando que a maioria dos desenhos estava da fase do *realismo intelectual* de Luquet. “Eu gosto de desenhar carros”, disse um menino, “eu desenho carros também, mas sei desenhar melhor foguetes e navios”, disse outro, “eu já tentei fazer um cachorro correndo, mas achei muito difícil, então o desenhei em pé mesmo”, “eu sei fazer um bicho correndo! É só colocar pequenos tracinhos ao lado das patas deles que isso quer dizer que eles estão em movimento!”, “eu desenhei eu e minhas amigas dançando num show de música, vestidas com roupas divertidas como os cantores de rock” e “eu também desenhei pessoas, elas estão jogando vôlei numa praia, mas achei difícil”, disse uma das crianças analisando a

sua própria produção. E assim a conversa foi andando.

Dessa conversa que para nós é imaginária, sabendo que muitas outras falas poderiam ser inventadas por mim, o que você conclui da relação dessas crianças com os seus desenhos? Eu as elaborei buscando mostrar que nessa fase as crianças querem que os seus desenhos pareçam com as coisas que conhecem do mundo real e que já possuem um repertório gráfico para isso. Interessadas nos detalhes, elas podem demonstrar preocupação quando não conseguem desenhar certas coisas, como um cachorro correndo, mas, buscam ajuda em outras fontes visuais, como nas histórias em quadrinhos ou mesmo nas soluções que os colegas dão a esses desafios. Os desenhos também mostram o que elas valorizam, como a família, os amigos, a música. Mostram que nessa fase as crianças podem desenhar coisas que nunca viram de verdade, mas a partir de outras fontes visuais, como o foguete que pode ter sido visto em um filme ou em uma revista. Elas desenhavam cenários imaginários como arranjos inusitados a partir do que conhecem e sabem desenhar. Ao final da aula, você estava intrigado em como poderia ensinar desenho às crianças.

Como professor dessa turma, apoiado nessas ideias de Brent e Marjorie Wilson, você sabia que precisava ensiná-los a aprender a desenhar pessoas e animais em movimento, então, planejou aulas de desenho usando recursos que os instigassem a partir do que estivessem interessados em aprender, tal como mostrar como os artistas e desenhistas de histórias em quadrinhos representam o movimento e estimular a troca de repertório entre eles, nas quais as crianças pudessem ampliar as suas **configurações visuais** a partir de outras configurações, as dos artistas e designers, e das suas próprias investigações visuais. Mas você ainda estava intrigado em como prepará-los para essa visita, será que se envolveriam na exposição? Assim, ao recorrer aos estudos de Maria Helena Wagner Rossi, você percebeu que deveria ser criterioso tanto na escolha de imagens que levaria aos alunos quanto na condução desse processo de leitura, de forma que as habilidades de leitura visual dessa faixa etária fossem respeitadas e estimuladas. Esse foi o início de sua investigação sobre como os seus próprios alunos relacionam-se com as imagens e ao registrar as suas falas você pode compará-las com as da pesquisa realizada por Maria Helena Wagner Rossi. Na escolha das imagens, você considerou que também deveria contemplar a

cultura visual, “puxa, quanta coisa pra ensinar”, pensou! Mas não foi difícil, combinou com as crianças que fariam juntos uma pesquisa sobre como o movimento era representado no corpo humano e elas foram buscar essas imagens em fontes da cultura de massa e você nas obras da coleção do museu de arte que iriam visitar. E esse foi, então, o disparador para uma série de conversas, descobertas e discussões em sala de aula sobre as visualidades do cotidiano e aquelas que ficam, às vezes, “escondidas nos museus”, como um de seus alunos disse.

## Faça valer a pena

### 1.



Apesar de não considerar o desenho infantil como arte, o olhar de [George Henri] Luquet sobre a produção infantil transparecia toda sua conceituação estética que se aproximava da representação mimética platônica onde o modelo não estaria na realidade objetiva, mas sim, em um modelo ideal e perfeito. Pela insistência com que se referiu aos ‘defeitos’, ‘fracassos’, ‘imperfeições’ da inabilidade da criança, sua concepção de arte apontava para a representação realista com ênfase nas habilidades técnicas. (COUTINHO, 1997, p. 66)

Na concepção de Luquet, o desenhar é compreendido como um ato de representação da realidade. Em seus estudos, George Henri Luquet desenvolve sua concepção de desenho infantil em quatro *estágios*, entre eles, o *realismo fortuito*.

Das opções a seguir, escolha aquela que corresponde, corretamente, à ideia de realismo fortuito desenvolvido pelo teórico.

- a) Realismo intelectual ocorre por volta dos 4 anos e estende-se até os 10 ou 12 anos, que é quando a criança desenha a sua “imagem mental” das coisas, ou seja, aquilo que sabe e não daquilo que vê.
- b) Realismo intelectual é o estágio que ocorre por volta dos 2 anos, quando a criança descobre analogia formal entre o objeto e o seu traçado, mesmo sem intenção inicial de representação, ela começa a dar nomes ao que desenha.
- c) Realismo intelectual ocorre quando a criança tentará, tendo fracassos ou sucessos (do ponto de vista do adulto que valoriza o realismo), reproduzir

essa forma. É quando ela desenha um círculo e pode nos dizer que é uma bola ou a lua.

d) Realismo intelectual ocorre por volta dos 6 anos e estende-se até os 15 ou 16 anos, que é quando a criança se submete às leis e convenções das produções dos adultos.

e) Realismo intelectual é o estágio que ocorre por volta dos 5 anos quando a criança descobre analogia formal entre o objeto e o seu traçado, tendo como intenção inicial a representação, ela começa a dar nomes ao que desenha.

## 2.



Para a criança, a arte não é a mesma coisa como para o adulto. Embora seja difícil dizer, exatamente, o que a arte significa para qualquer adulto, em particular, o termo 'arte' tem, geralmente, conotações bem definidas. [...] Para a criança, a arte constitui, primordialmente, um meio de expressão. Não existem duas crianças iguais e, de fato, cada criança difere até do seu eu anterior, à medida que constantemente cresce, que percebe, que compreende e interpreta o seu ambiente. (LOWENFELD; BRITAIN, 1970, p. 18-19)

Como outros autores, Viktor Lowenfeld e W. L. Brittain realizaram estudos do desenho infantil a partir de fases. Na obra *Desenvolvimento da capacidade criadora* (Mestre Jou, 1977), os autores destacam quatro fases: no 1º estágio há a rabiscção desordenada ou garatuja, e ainda a rabiscção longitudinal e a rabiscção; já o 2º estágio trata sobre figuração pré-esquemática; o 3º, sobre figuração esquemática; e por fim o 4º estágio, com a figuração realista.

As opções a seguir oferecem diferentes definições da fase de figuração esquemática, escolha a opção correta:

a) Na figuração esquemática, a figuração está presente, pelo fato de a criança estabelecer relações entre desenhos, pensamentos e a realidade. Nessa figuração, as garatuja não perdem seus sentidos, apenas se transformam em elementos reconhecíveis e com significados. Isso porque a criança experimenta todos os seus símbolos e repete diversas vezes para chegar a um conceito de forma.

b) Na figuração esquemática, a criança desenha sem intenção nenhuma de escrever ou desenhar, apenas pelo prazer de rabiscar. Nessa fase, a criança está vivendo seus gestos instintivos, ou seja, é o responsável pelo prazer orgânico "causando expansão às necessidades motoras".

c) Na figuração esquemática, a criança se encontra mais detalhista,

desenhando tudo o que vê. Além do mais, também se percebe como ser integrante de uma sociedade, iniciando a exploração de seus pensamentos a respeito do mundo, descobrindo a importância do trabalho coletivo, que é mais produtivo em grupo do que individualmente.

d) Na figuração esquemática, as crianças fazem as figuras humanas e de objetos de acordo com seu mundo, ou melhor, elas representam o que está em seu entorno sem intenção figurativa simbólica.

e) Na figuração esquemática, as crianças já conseguem fazer relações de referências socioculturais, para desenharem casas, pessoas, animais etc., encontrando a existência de uma ordem definida nas relações espaciais. Nesse estágio, a criança cria um sentido por meio dos seus desenhos, os quais, por sua vez, estão no seu lugar e no seu espaço seguindo uma ordem correta.

### 3.



Há todo um arcabouço visual de formas, cores, tamanhos, texturas, aromas que sinalizam para percebermos a primeira infância como um lugar sem conflitos, suave, pacífico, calmo, confortável; enfim, há um conjunto de elementos visuais que nos levam a formar determinadas visões sobre infância. Nesse sentido, há um consenso sobre o universo infantil. Ele é aceito e compartilhado em várias instâncias sociais e, assim, passa a ser naturalizado como se fosse parte constitutiva das infâncias contemporâneas. Das pastas de dentes aos lençóis, dos jogos pedagógicos aos talheres, dos relógios às camisetas, há uma parafernália de objetos/imagens que se constituem como associados, colados, representativos da infância, ou sendo a própria infância. (CUNHA, 2010, p. 134-135)

A partir da década de 1980, a cultura visual da infância passou a ser compreendida como uma tendência educativa. A que se refere a cultura visual?

Escolha a opção correta:

a) Cultura visual: campo de estudos que trata de pensar, especificamente, nas manifestações populares e em como estas condicionam nossas “práticas de ver, mostrar e retratar”, práticas sobre as quais precisamos lançar mão de reflexão crítica.

b) Cultura visual: campo de estudos que trata de pensar, especificamente, nas artes maiores e em como estas condicionam nossas “práticas de ver, mostrar e retratar”, práticas sobre as quais precisamos lançar mão de reflexão crítica.

c) Cultura visual: campo de estudos que trata de pensar em como a visualidade da vida cotidiana contemporânea condiciona nossas "práticas de ver, mostrar e retratar", práticas sobre as quais precisamos lançar mão de reflexão crítica.

d) Cultura visual: campo de estudos que trata de pensar, especificamente, o artesanato e em como este condiciona nossas "práticas de ver, mostrar e retratar", práticas sobre as quais precisamos lançar mão de reflexão crítica.

e) Cultura visual: campo de estudos que trata de pensar, especificamente, as "instalações" e "performances" e em como estas linguagens artísticas condicionam nossas "práticas de ver, mostrar e retratar", práticas sobre as quais precisamos lançar mão de reflexão crítica.

## Seção 4.2

### Artes visuais para adolescentes e jovens

#### Diálogo aberto

Caro aluno, dando continuidade ao nosso contexto de aprendizagem, agora chegou o momento de você, como professor de Arte, aprofundar a convivência com os seus alunos e alunas do Ensino Fundamental 2 para ampliar a compreensão acerca da arte e das culturas presentes na vida deles de tal forma que isso te ajude a planejar as suas aulas de arte. Além disso, está chegando o dia da visita que realizará com eles no museu de arte da cidade, e é preciso incluir essa saída como parte de seu planejamento. Afinal, como iremos compreender melhor, o aprendizado com a arte pode ocorrer em outros espaços além da escola.

Em visita prévia ao museu, você e outros professores foram acolhidos pelos educadores da instituição para conhecer o acervo com obras de artistas representativos da arte brasileira moderna e contemporânea e a exposição em vigor sobre arte e tecnologia. Eles também compartilharam de uma proposta interativa de visita mediada que pretendem desenvolver com os estudantes da escola, visando discutir com vocês conexões entre as experiências estéticas e artísticas no museu com as vivenciadas na escola. Mas será que o acervo desse museu interessará aos seus alunos? Como estimulá-los a identificar-se e interagir com os diferentes e inusitados tipos de arte dessa exposição? Afinal, qual sentido o contato com essas obras terá na formação desses jovens?

Assim como fizemos com as crianças, agora o seu desafio será aprofundar a compreensão acerca de aspectos atualmente relevantes da relação desses adolescentes e jovens com a arte, de tal forma que você adquira bagagem para preparar as suas turmas do Ensino Fundamental 2 para essa nova experiência com a arte e tecnologia que está por vir. Como potencializar os processos de construção de significados em arte desses estudantes, valorizando os seus conhecimentos e suas experiências de vida no contato com novas formas de arte?



Vamos puxar alguns fios da seção anterior como a cultura visual que continuará sendo uma temática a ser considerada no ensino das artes visuais com os adolescentes e ampliar campos de estudo como a arte contemporânea, as novas mídias e as tecnologias de comunicação que, como veremos, não só estão presentes no cotidiano dos estudantes como podem assumir papel significativo em seu aprendizado em arte. Também percorreremos os seguintes temas: leitura da imagem, sistemas de interpretação em arte e o conceito de comunidades de interpretação dos jovens nas artes visuais para ajudar você a significar novamente o papel da contextualização nessa tessitura de sentidos da arte.

## Não pode faltar

Nessa nova seção, vamos tratar da **cultura visual dos jovens e da arte contemporânea** no ensino das artes, percebendo intersecções entre uma e outra e sua presença na sociedade contemporânea. A visualidade da vida cotidiana está cada vez mais presente em nossa cultura, de tal forma que o contato com as imagens está se tornando preponderante em nosso convívio com o mundo: vemos filmes, notícias na TV e na internet, cartazes de publicidade e vitrines nas ruas e nos shoppings. Com quais outras imagens você convive? Ao nosso redor nos deparamos constantemente com imagens que nos transmitem informações que não são neutras, muitas delas nos incitam ao consumo e a comportamentos sobre os quais precisamos “parar para pensar”; nas aulas de artes isso pode ocorrer por meio de diálogo que instigue os estudantes a observarem imagens e as interpretem: o que representam? Como são produzidas? Quais mensagens nos transmitem? Como podemos nos relacionar com elas? Passiva ou criticamente? Podemos reconstruí-las e atribuir novos significados a elas? O que eu vejo de mim nessa imagem? Ela desperta desejos? Quais? Compreender o que e como vemos ao nosso redor nos ajuda a não sermos manipulados pelas imagens. Agora, como um exercício, reflita sobre essas perguntas em relação a campanhas publicitárias que você tenha acesso pela televisão ou internet. Veja o caso da marca Benetton: um vídeo que pode ser acessado pelo Vimeo no link disponível em: <<https://vimeo.com/189837869>>, acesso em 24 abr. 2017, e a imagem da Figura 4.3, de uma série de campanhas antirracistas.

Figura 4.3 | White, Black, Yellow (Branco, Preto, Amarelo). Campanha antirracista da Benetton



Fonte: <[https://img0.etsystatic.com/033/0/9116329/il\\_570xN.591788936\\_df5f.jpg](https://img0.etsystatic.com/033/0/9116329/il_570xN.591788936_df5f.jpg)>. Acesso em: 24 abr. 2017.

A cultura visual é um campo de estudos em que, entre seus vários interesses, há a preocupação em nos levar a compreender as nossas multifacetadas experiências visuais de forma contextualizada, estabelecendo interações entre os observadores (nós, que vemos as imagens) e aquilo que é observado, em uma dada cultura, segundo as palavras do professor americano Kevin Tavin (2009, p. 227). Uma pergunta que essa perspectiva educativa nos faz é: quais efeitos as imagens exercem sobre nossas identidades individuais e coletivas? Ver, fitar, observar, ser espectador ou ainda ser visto, observado, não visto ou se sentir invisível constituem as nossas identidades por meio de práticas visuais tanto como consumidores quanto como produtores de imagens, na intimidade e privacidade ou na coletividade e em espaços públicos.



### Exemplificando

Tavin nos convida a pensar que a arte-educação seja um espaço de “investigações críticas das práticas culturais e interpretações das experiências visuais do dia a dia” que seriam as “formas contemporâneas de cultura visual” (TAVIN, 2009, p. 229), por exemplo, como em um projeto que ele desenvolveu com estudantes adolescentes sobre mensagens políticas em campanhas presidenciais. “Qual é a mensagem que esta imagem está tentando veicular?” e “quais são as pistas visuais que lhe conduzem a essa mensagem?” foram algumas provocações iniciais do professor para os estudantes interpretarem as imagens a partir de um processo de desconstrução que os levou a compreenderem

a “feitura” da imagem de um presidente e (re)construírem as suas próprias representações de candidatos, a partir da criação de “nomes, slogans e plataformas para cada candidato que refletiam as opiniões e preocupações dos estudantes no tocante à cultura e à sociedade”. A culminância desse projeto aconteceu com a publicação de candidatos presidenciais (virtuais) em um site colaborativo na Internet como espaço para os estudantes expressarem as suas preocupações e seus interesses enquanto “cidadãos críticos que verbalizam suas subjetividades, em vez de consumidores reduzidos a objetos de exploração política”, como reflete Tavin (2009, p. 229). A quais outras questões de relevância mais imediata na vida dos nossos estudantes os debates sobre e a partir das imagens podem nos levar? Questões relativas a violência, liberdade, sexualidade, religião, corpo são indicativas?

Nas palavras da professora Jocielle Lampert (2010, p. 451), é necessário

**[...] perceber o contexto onde o estudante está inserido, além dos muros da escola, inclui-se aqui a necessidade da percepção para as tendências digitais/virtuais; reconhecer a relevância da comunicação de massa, dos veículos midiáticos e planejar e integrar essas novas formas estéticas ao currículo proposto.**

E a arte contemporânea seria uma “forma contemporânea de cultura visual” nas palavras de Tavin ou parte dessas “novas formas estéticas”, nas palavras de Jocielle? Como o contato com obras de arte contemporânea podem gerar discussões sobre nossas identidades e a nossa relação com o mundo? Na arte contemporânea não basta apenas compreender o sentido de beleza, investigar os seus significados e conhecer a cultura onde é produzida, é preciso ir além, construir relações com a nossa identidade e sociedade que podem se dar por meio de reconhecimentos, ressonâncias e identificações ou até mesmo por meio de conflitos, contradições e inquietações. O ensino de arte deve, assim, considerar as possibilidades de tornar a arte presente na vida dos estudantes, servindo-se do exemplo dos próprios artistas contemporâneos que pensam seus trabalhos como extensões de sua vida, tornando arte e vida inseparáveis e, em alguns casos, indissociáveis.



No documentário *Auto-retratos, sua história e presença nas obras de artistas através dos tempos*, a partir de exposição sob curadoria de Katia Canton, percorra a produção de artistas brasileiros modernos e contemporâneos para conhecer as múltiplas formas de autoimagem e autorrepresentação e compreender como o gênero autorretrato abre um leque de possibilidades para construir diálogos com os estudantes sobre questões identitárias, culturais, sociais etc.

AUTO-RETRATOS: sua história e presença nas obras de artistas através dos tempos. Direção: Cacá Vicalvi. São Paulo: Rede Sesc Senac de Televisão, 2001. 23min. Série: O mundo da arte. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/dvdteca/catalogo/dvd/74/>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

Na contemporaneidade, o professor de Arte também deve se debruçar para compreender a presença das **novas mídias e as tecnologias de comunicação no ensino de artes**. Para a professora Lucia Golvêia Pimentel, no contexto em que vivemos, a velocidade com que vemos as imagens nos impede, na maior parte das vezes, de escolher o que fará parte de nosso repertório imagético ou ficará registrado em nossa memória. Assim, os professores de Arte devem se preocupar em desenvolver em si próprios e nos estudantes a competência de saber ver e analisar imagens “para que se possa, ao produzir imagens, fazer com que ela tenha significação tanto para @ autor@ quanto para quem vai vê-la”, portanto, diz ela, “é preciso conhecer a produção artística visual contemporânea, valorizar nossa herança cultural e ter consciência da nossa participação enquanto fruidores e construtores da cultura do nosso tempo” (PIMENTEL, 2002, p. 114). Dentre os diversos modos de produção e conhecimento de imagens, desde os tradicionais aos contemporâneos, os estudantes poderão escolher seus próprios modos de expressão e comunicação, conforme o processo e resultado que queiram investigar. Como isso pode acontecer na escola? Nos laboratórios de informática, ou no próprio ateliê de artes, o uso de computadores, fotografia, vídeo, câmera digital, máquinas de xerox, scanner e os próprios celulares dos alunos podem ser recursos para explorar conhecimentos artísticos, como a definição de imagens da câmera analógica para a digital, a imagem em movimento através do vídeo, o contraste em preto e branco na fotocopadora, a transparência da

imagem através de projetores como *data show*, a manipulação de imagens pelos programas de edição nos computadores etc. Como diz Lucia Pimentel, “imaginar as possibilidades artísticas por meio de tecnologias contemporâneas é, também, estar presente no próprio tempo em que vivemos, que se faz de fragmentos e rearranjos, de todos que somam partes, de partes que são o todo” (2002, p. 118). Para ela, com o avanço da tecnologia, é possível desenvolver projetos com outros professores que envolvam espaços virtuais colaborativos na internet, potencializando trocas de experiências, interação entre estudantes e professores de diversos lugares e culturas, como o projeto Kidlink.org, uma rede que une crianças e adolescentes de diversas partes do Brasil e do mundo para troca de experiências em ciências, artes e outras áreas (disponível em: <<https://www.kidlink.org/drupal/node/415>>; em: <<https://www.facebook.com/KidlinkProject?fref=ts>> e em português: <<https://www.facebook.com/groups/1577142539165653/?fref=ts>>, acesso em: 24 abr. 2017).



## Refleta

Nessa via de partilha e democratização de conhecimentos da arte, a internet é mais um lugar de acesso, pesquisa, fruição e interação, por exemplo, como os museus virtuais. Atualmente, os jogos na internet também se tornaram um caminho para desenvolver o ensino da arte, entretanto, considerando as especificidades do ambiente virtual, no que é preciso pensar? Em seu artigo *Jogos na web e o ensino da história da arte*, a arte-educadora e pesquisadora Tânia Callegaro nos provoca a refletir: “Qual é a visão que temos da internet? É um espaço de comunicação alternativa ou apenas mais um recurso tecnológico de comunicação como qualquer outro? É suporte de uma nova arte e de uma nova linguagem?”

CALLEGARO, Tânia. *Jogos na web e o ensino da história da arte*. **Revista Comunicação & Educação**, ano 10, n. 1, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/viewFile/37505/40219>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

Se a tecnologia invadiu nosso cotidiano, a escola e as aulas de artes, sabemos que ela também está presente na arte, “instigando o imaginário do artista, que num diálogo com os novos meios, revela

novas poéticas”, como explicita a professora Claudia Zamboni de Almeida. Na ciência, na informática, na medicina e na robótica, os dispositivos tecnológicos revelam “ao homem percepções extracorporais” que modificam o seu pensamento e percepção, porém, são transformações em nossa sensibilidade e cognição muitas vezes estranhas ou que passam despercebidas por nós. Assim, Claudia diz que os artistas têm um papel fundamental para tornar a nossa relação com a tecnologia mais sensível, por exemplo, nos convidando a interagir com a obra como coautores (ZAMBONI, 2006, p. 75).

Desde as primeiras pesquisas com a fotografia nas décadas de 1820 e 1830 até as revoluções artísticas que ocorreram no século XX, a simbiose da arte com a tecnologia é cada vez mais marcante, embora esta não seja a única característica que permeie as produções artísticas modernas e contemporâneas. Para a professora Ana Claudia Oliveira, na arte as “grandes transformações incidiram no processo de criação, na concepção de obra propriamente dita e no papel do observador”, sendo neste, aquele que vê a obra, onde vão “repousar as grandes metamorfoses”, continua ela, a partir das “várias mudanças do *ponto de vista* ordenativo das tendências da arte” (OLIVEIRA, 2006, p. 89). As concepções de arte, portanto, irão gerar mutações de papel do receptor. Como a professora Claudia elucida, diante de obra como fenômeno acabado, como uma pintura ou uma escultura, o ato do observador é de contemplação e, diante de uma obra como fenômeno processual, como uma instalação ou um *happening*, a significação da obra só se torna completa na interação do contemplador que, agora, passa a atuar como seu “actante”. Exemplos na arte brasileira que marcam a mutação para essa perspectiva da arte como fenômeno que se completa com a participação do espectador são as produções de Lygia Clark (1920-1988) e Hélio Oiticica (1937-1980); elas nos envolvem intelectual e sensorialmente. Integrante, articulador, interator, actante, participante, criador, coautor serão alguns dos nomes que indicam a ampliação dos diversos lugares que o “observador” da arte passa a ocupar. Na arte contemporânea, lembra Claudia, muitas obras não saem mais prontas dos ateliês dos artistas, elas se completam na interação com o público, pedindo que ele “entre” na obra não apenas com o olhar, mas com o corpo todo, com seus múltiplos sentidos: as obras agora são “penetráveis”.

Figura 4.4 | Ernesto Neto. Celula Nave. It happens in the body of time, where truth dances, 2009. Instalação no Museum Boijmans van Beuningen



Fonte: <[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:WLANL\\_-\\_Cybergabi\\_-\\_YIP158,\\_Where\\_truth\\_dances.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:WLANL_-_Cybergabi_-_YIP158,_Where_truth_dances.jpg)>. Acesso em: 24 abr. 2017.

### A leitura da imagem e os sistemas de interpretação

Como será que essas transformações no campo da arte ressoam no ensino de arte? Como você deve estar percebendo ao longo da disciplina, de um ensino da arte voltado para o desenvolvimento de habilidades artísticas “estamos passando para um ensino articulado em que a arte como conhecimento, como expressão e como cultura deve ser considerada em seu contexto de origem e recepção com suas vinculações sociais, econômicas e políticas”, como elucida a professora Rejane Galvão Coutinho (2009, p. 173), “nessa perspectiva”, continua ela, “as questões relativas às abordagens e aos métodos de leitura e interpretação de imagens e objetos do campo da arte, assim como a inter-relação dos conhecimentos de várias áreas e domínios necessários para a contextualização, passaram a fazer parte dos pré-requisitos” das abordagens de ensino contemporâneas. No caso da Abordagem Triangular, a concepção de leitura de imagem ou da obra de arte é o princípio de leitura de mundo de Paulo Freire que prevalece,

[...] como um ato de apropriação do conhecimento na interação do sujeito com o mundo, com seu meio social e cultural, por conseguinte a leitura e a interpretação de uma produção do campo da arte é também um processo de produção de sentidos para os sujeitos que a leem. (COUTINHO, 2009, p. 175)



Em seu livro *Tópicos Utópicos*, Ana Mae Barbosa diz que conhecer as teorias da interpretação nos interessa para entendermos como o ato interpretativo ocorre. Nele, estão imbricados os seus três principais personagens: intérprete, obra e contexto. A depender da abordagem interpretativa, haverá preponderância de uma ou de outra. Por exemplo, no Modernismo, as abordagens foram o formalismo e a iconografia, que priorizavam a obra. Já a iconologia dará mais importância à contextualização da obra. Segundo Ana Mae, uma mudança radical ocorre com as teorias fenomenológicas que irão valorizar a “natureza da experiência estética do observador” considerada como experiência perceptiva. Nas Teorias da Recepção, como a *Reader Response*, é dada atenção à subjetividade do leitor e ao contexto, em que não há autonomia do leitor nem da obra, “ambos são mediatizados pelas circunstâncias do contexto”. Entre as teorias mais contemporâneas, Ana Mae destaca o feminismo que, para ela, é “muito mais uma atitude de pensamento crítico, contextualizador e desmistificador da hegemonia e do poder, do que mera ferramenta decodificadora” (BARBOSA, 1998, p. 47-51).



### Pesquise mais

Apreciação artística: leitura da obra de arte ou interpretação? Para aprofundar o seu estudo sobre as diferentes nuances entre apreciação, leitura de imagem e interpretação como formas de aproximação dos estudantes com os objetos artísticos nas aulas de arte, sugiro o texto *A recepção e a interpretação das produções artísticas*, da professora Rejane Galvão Coutinho. Boa leitura!

COUTINHO, Rejane Galvão. **A recepção e a interpretação das produções artísticas**. Material didático do Curso de Especialização a Distância em Artes da Rede São Paulo de Formação Docente. São Paulo: Redefor, 2010. Disponível em: <[https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/455/9/art\\_m3d6\\_tm04.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/455/9/art_m3d6_tm04.pdf)>. Acesso em: 24 abr. 2017.

Chegando ao fim de nossa seção, para compreender como se dá o processo de construção de significados pelos sujeitos intérpretes, no caso, estudantes e professor de Arte, vamos falar sobre **as comunidades de interpretação dos jovens nas artes visuais e a contextualização**. A trama de significados da arte pode



ser tecida por estes muitos caminhos/teorias da interpretação, mas será a contextualização que integrará os atores no ato interpretativo. Em interação estão os contextos do objeto ou da obra, dos sujeitos envolvidos nesse processo e os do lugar onde esse encontro ocorre. Como diz Coutinho, as camadas contextuais da obra tendem a ser as mais delimitadas pelo fato de existir todo um discurso sobre elas elaborado por historiadores, críticos e até mesmo pelos artistas. E os contextos dos sujeitos envolvidos no processo de interpretação? Baseada em Hooper-Greenhill, Coutinho diz que no contato com a arte, as referências sociais, culturais e a história que temos afetarão a nossa **percepção** daquilo que vemos; a **memória**, ao escolhermos o que iremos relacionar do que sabemos com a obra; e o **pensamento** lógico, ou seja, o sentido que daremos as coisas (COUTINHO, 2009, p. 177). Segundo essa visão, nossas interpretações serão diversas, pois somos diferentes culturalmente, pertencemos a determinados lugares na cultura, a certas “comunidades interpretantes”. Por exemplo, quando um grupo de estudantes compartilha leituras e identifica significados em comum acerca do mundo, eles pertencem a uma comunidade interpretante. Mas, como alerta Coutinho, elas não são estáveis, pois os próprios sujeitos que pertencem a uma determinada comunidade podem mudar suas ideias e, portanto, modificá-la, assim como não são fechadas, pois os sujeitos podem cambiar de uma comunidade a outra. A quais comunidades você imagina que adolescentes e jovens pertencem?



### Pesquise mais

Por que no ensino de arte contemporânea há preocupação em desenvolver nos estudantes as habilidades de interpretação da arte? Para aprofundar o seu estudo sobre as formas de aproximação dos estudantes com os objetos artísticos nas aulas de Arte, sugiro o texto *Mudando direções na arte-educação contemporânea*, de Palestra do professor Michael J. Parsons, da Universidade Estadual de Ohio (EUA). Disponível em: <[http://www2.sescsp.org.br/sesc/hotsites/arte/text\\_5.htm](http://www2.sescsp.org.br/sesc/hotsites/arte/text_5.htm)>. Acesso em: 24 abr. 2017.

Boa leitura!

## Sem medo de errar

Retomando o nosso contexto de aprendizagem, agora você vai se imaginar como professor de Arte que busca caminhos para potencializar os processos de construção de significados em arte de seus estudantes, valorizando os seus conhecimentos e experiências de vida no contato com novas formas de arte. Convivendo com algumas turmas do Ensino Fundamental 2, você começou a perceber as suas referências, seus conhecimentos e experiências com a arte e a cultura visual e pensou que dar atenção a elas seria uma possibilidade de delinear questões que os interessam e os preocupam. Assim, propôs a eles um mapeamento das imagens estáticas e em movimento com as quais têm contato em seus celulares, nos programas de televisão, nas ruas por onde andam, nos espaços públicos e privados por onde passam ou onde vivem etc. Na aula seguinte, essas imagens que estavam arquivadas em seus celulares ou em pen drives, foram transportadas para os computadores do laboratório de informática, onde, em duplas ou pequenos grupos, os estudantes criaram mapas visuais com as imagens, compondo-as em diferentes territórios a partir de relações de semelhança que perceberam entre elas. Ao final da aula, eles perceberam como a visualidade de seu cotidiano era expressiva e discutiram traços em comum entre as suas identidades. "O que esses mapas visuais contam sobre vocês? E o que não contam?", foram as questões deixadas para os alunos ao final da aula.

Figura 4.5 | Estação de Metrô Sumaré - Plataforma. Foto por André Deak para o Arte Fora do Museu



Fonte: <[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Esta%C3%A7%C3%A3o\\_Sumar%C3%A9\\_Alex\\_Flemming\\_\(5878121464\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Esta%C3%A7%C3%A3o_Sumar%C3%A9_Alex_Flemming_(5878121464).jpg)>. Acesso em: 24 abr. 2017.

Para a aula seguinte, você elaborou pranchas com reproduções dos 22 retratos que compõem a obra Estação Sumaré do artista Alex Fleming e preparou uma conversa com os estudantes a partir de informações que obteve no contato com a produção desse artista naquela visita dos professores ao museu de arte e complementação por meio de pesquisas na internet, como no material sobre Arte no Metrô, disponível on-line em: <<http://www.metro.sp.gov.br/cultura/arte-metro/livro-digital/arquivos/assets/downloads/publication.pdf>>, acesso em: 24 abr. 2017, e no site do Museu de Arte Contemporânea de São Paulo, disponível em: <<http://www.mac.usp.br/mac/templates/projetos/seculoxx/modulo6/flemming/index.html#>>, acesso em: 24 abr. 2017.

No contato com as imagens que propôs aos seus alunos, você foi “puxando” a conversa para perceberem e investigarem juntos nas imagens aspectos tais como a utilização de códigos da linguagem verbal e visual nos retratos, os retratados serem de pessoas comuns ou anônimas, as imagens serem do tipo “fotos 3x4” de carteiras de identidade, a obra ser uma arte pública... Com as informações do contexto da obra com as quais você foi tecendo a conversa, eles puderam imaginar essa série como uma multidão de retratos, como um espelho, ou retrato, da multidão de pessoas que passa na Estação Sumaré para usar o metrô, onde essas imagens estão expostas. As questões que vocês investigaram até o final da aula perpassaram aspectos tal como o reconhecimento da arte como parte da paisagem urbana em simbiose de sentidos com a cultura visual do nosso cotidiano e a sensibilização acerca de questões sobre identidade, como ser só na multidão ou ser muitos ao mesmo tempo num corpo só ou ser no outro. “Além das imagens do cotidiano que compõem os seus mapas visuais, quais novas imagens e palavras poderiam compor o corpo-território de vocês?” foi a pergunta que você fez para encerrar esse encontro.

No intervalo entre aulas, você aproveitava para registrar frases dos estudantes das conversas que desenvolvia com cada uma das turmas com a produção de Alex Fleming. Analisando diferentes respostas, percepções, questionamentos, interpretações, silêncios, apropriações, dúvidas e interesses, você pôde perceber quais conhecimentos cada turma estava construindo acerca da arte, do mundo e de si mesmos. Ao retomar seus estudos sobre as teorias de interpretação, intuiu que singulares modos e caminhos de olhar

poderiam ser descobertos e entrecruzados por meio de perguntas que se voltassem ora para o contexto da obra, ora aos contextos dos estudantes, ora promovessem conexões entre um e outro. Será que dessa forma você estaria ampliando as possibilidades de interação e de construção de sentidos dos estudantes com a arte, tornando-os mais abertos e receptivos às novas experiências estéticas que estavam por vir com a visita ao museu de arte? Faltavam duas semanas para a visita ao museu e todos começavam a ficar ansiosos! Nesse entremeio de tempo, você planejou nutrir discussões sobre identidade a partir de obras de outros artistas presentes no documentário *Auto-retrato*, da série O Mundo da Arte, e pesquisados na internet por você e pelos estudantes. Um encaminhamento possível com os alunos seria incentivá-los a perceber nesse documentário e em suas pesquisas dos artistas diferentes estilos, representações, técnicas, suportes e o uso da tecnologia, abastecendo os seus repertórios imagéticos e inspirando-os nas escolhas de seus próprios elementos de criação de seus “corpos-territórios”! Entretanto, essa é uma entre outras possibilidades. Assim, convido você para realizar a sua interpretação da obra de Alex Fleming e a esboçar novos percursos de ensinar e aprender arte.

### Faça valer a pena

**1.** Ao longo da história, a arte tem desfrutado de diferentes suportes para a criação de suas imagens, compreendendo que os modos de produção e circulação têm sofrido transformações. [...] o conceito do que é belo e o que é arte vêm mudando com a era digital, em que se configuram inúmeras novas formas de apropriação do conhecimento e da produção artística. E é na produção artística que se destaca a arte digital. (STREMEL; NUNES, 2013, p. 232). O uso de tecnologias articuladas com a prática educacional possibilita ao estudante um aprendizado da realidade e cultura do seu mundo. Entende-se que os modos de produção de imagens, a construção do saber/fazer e as relações do homem com a tecnologia têm levado a uma necessidade de repensar os recursos didáticos do ensino-aprendizagem, bem como à elaboração de propostas fundamentadas, teoricamente. Agora complete: É interessante a escola ter um currículo que se aproprie das novas tecnologias, desde que...  
Escolha a opção correta.

- a) Esse currículo possa potencializar a prática educacional, e não apenas inserir as novas tecnologias como novos instrumentos para o educador ensinar velhos conteúdos.
- b) Esse currículo possa potencializar a ideia de posse de novos instrumentos em sala de aula, mesmo que, para isso, não sejam substituídos os antigos conteúdos.
- c) Esse currículo possa potencializar a prática educacional, inserindo novas tecnologias como novos instrumentos para o docente ensinar aquilo que preparou em seu planejamento, mesmo não se tratando de conteúdos atuais.
- d) Esse currículo possa desenvolver nos estudantes o gosto por lidar com computadores. Essas aulas dispensam a presença do professor.
- e) Esse currículo possa desenvolver a inclusão digital. Essas aulas necessitam de professores presentes, mas eles podem, em se tratando da aula de Artes, ser de qualquer outra área de conhecimento.

**2.** Dos anos 1990 em diante, temos aqui no Brasil, sistematizada por Ana Mae Barbosa, uma concepção de construção de conhecimento denominada 'Abordagem Triangular para o ensino da Arte', nela postula-se que a construção do conhecimento em Arte acontece quando há a interseção da experimentação com a codificação e com a informação. Considera-se como sendo objeto de conhecimento dessa concepção, a pesquisa e a compreensão das questões que envolvem o modo de inter-relacionamento entre a Arte e o Público. (RIZZI, 2012, p. 63)

No excerto, localizamos uma reflexão acerca da Abordagem Triangular para o ensino de artes. Essa concepção é composta por três ações, não lineares, não fixas: leitura de obras de arte ou imagens do cotidiano; contextualização, que pode ser histórica, antropológica, econômica, cultural e o fazer artístico. Sobre a "leitura de imagens" podemos dizer que se trata de uma ação... Escolha a opção correta.

- a) que, para ser realizada, inclui necessariamente as áreas de história da arte e de estética. A leitura de obra de arte não busca envolver o questionamento, a curiosidade, a busca, a descoberta, o debate, o diálogo e o despertar da capacidade crítica dos estudantes. As interpretações oriundas desse processo de leitura, relacionando sujeito/obra/contexto, não são passíveis da redução certo/errado. O diálogo sobre a obra de arte possibilita um olhar crítico frente à cultura de convencimento.
- b) que, para ser realizada, inclui necessariamente as áreas de crítica e de história da arte. A leitura de obra de arte envolve o questionamento, a curiosidade, a busca, a descoberta, o debate, o diálogo e o despertar da capacidade crítica dos estudantes. Mas as interpretações oriundas desse

processo de leitura, relacionando sujeito/obra/contexto, são passíveis da redução certo/errado. O diálogo sobre a obra de arte possibilita um olhar crítico frente à cultura de convencimento.

c) que, para ser realizada, inclui necessariamente as áreas de crítica e de estética. A leitura de obra de arte envolve o questionamento, a curiosidade, a busca, a descoberta, o debate, o diálogo e o despertar da capacidade crítica dos estudantes. Mas as interpretações oriundas desse processo de leitura, relacionando sujeito/obra/contexto, são passíveis da redução certo/errado. O diálogo sobre a obra de arte possibilita um olhar crítico frente à cultura de convencimento.

d) que, para ser realizada, inclui necessariamente as áreas de crítica e de estética. A leitura de obra de arte não busca envolver o questionamento, a curiosidade, a busca, a descoberta, o debate, o diálogo e o despertar da capacidade crítica dos estudantes. As interpretações oriundas desse processo de leitura, relacionando sujeito/obra/contexto, não são passíveis da redução certo/errado. O diálogo sobre a de arte possibilita um olhar crítico frente à cultura de convencimento.

e) que, para ser realizada, inclui necessariamente as áreas de crítica e de estética. A leitura de obra de arte envolve o questionamento, a curiosidade, a busca, a descoberta, o debate, o diálogo e o despertar da capacidade crítica dos estudantes. As interpretações oriundas desse processo de leitura, relacionando sujeito/obra/contexto, não são passíveis da redução certo/errado. O diálogo sobre a obra de arte possibilita um olhar crítico frente à cultura de convencimento.

**3.** "A arte é acima de tudo comunicação, ou seja, um evento a ser vivido em diálogo com um sistema dotado de hardware e software e não mais com um objeto. A partilha com os participantes da experiência modifica a relação obra-espectador, pois não mais se trata de um público em atitudes contemplativas, mas de sujeitos/atuantes que recebem e transformam o proposto pelo artista, em ações e decisões que são respondidas por computadores. É o fim do 'espectador' em sua passividade. A passividade é trocada pela possibilidade. O espectador, que somente experimentava a dinâmica da obra nas etapas interpretativas de natureza mental, troca sua atitude por possibilidades que devem ser exploradas ao provocar um sistema" (DOMINGUES, 2002, p.61 e 62).

DOMINGUES, Diana (Org.). Criação e interatividade na Ciberarte. São Paulo: Experimento, 2002.

Leia atentamente o excerto acima e responda: como podemos entender a transformação, no âmbito do ensino e aprendizagem da arte, a partir da implementação de computadores e da internet, em salas de aula? Escolha a opção correta:

a) podemos compreender a implementação do computador e da internet na escola como uma ampliação do campo de pesquisa em arte, bem como da produção de imagens e do fruir, do interagir, com as manifestações artísticas contemporâneas e tecnológicas.

b) podemos compreender a implementação do computador e da internet na escola como uma redução do campo de pesquisa em arte, bem como uma redução na produção de imagens e do fruir, do interagir, com as manifestações artísticas contemporâneas, considerando a "falta" de objetos artísticos a serem apreciados.

c) podemos compreender a implementação do computador e da internet na escola como uma proposta não inovadora, pois no campo de pesquisa em arte, bem como na produção de imagens e do fruir, do interagir, com as manifestações artísticas contemporâneas as produções artísticas em computadores não contribuem para o ensino e aprendizagem.

d) podemos compreender a implementação do computador e da internet na escola como uma ampliação do campo de pesquisa em arte, mas no que se refere à produção de imagens e do fruir, com as manifestações artísticas contemporâneas não podem ser consideradas transformações inovadoras.

e) uma função que está ligada aos museus e espaços culturais, nunca à escola, ao arte-educador e sua prática no âmbito educativo.

## Seção 4.3

### O ensino da arte em museus e instituições culturais

#### Diálogo aberto

Caro aluno, nesta seção, concluiremos a nossa conversa sobre arte/educação em espaços formais e não formais de ensino dando atenção especial ao campo da mediação cultural em museus e instituições culturais para você ampliar a compreensão de seu papel como professor mediador em múltiplos espaços e situações nas quais o aprendizado significativo com a arte pode acontecer.

Para tanto, retomaremos a nossa situação-problema imaginando que você é professor de Arte no Ensino Fundamental e irá visitar com seus alunos o museu de arte da cidade, lembra-se? Será a primeira vez que a maioria dos estudantes visitará um museu de arte, o que torna o seu papel mais desafiador ainda, afinal, como envolvê-los com produções artísticas que nunca viram? Será que saber que irão ver coisas novas e diferentes é estímulo suficiente? Ou devem imaginar o museu como um "lugar de coisas velhas"? Com as suas turmas do Ensino Fundamental 1, nas últimas aulas, você reconheceu o envolvimento deles com o desenho e o interesse em como representar o movimento das pessoas e animais; para tanto, planejou ampliar o repertório gráfico deles a partir do contato com a produção de artistas e designers, por meio de imagens do campo da arte e das histórias em quadrinhos. Como você conheceu o museu de arte, supõe que essa pesquisa sobre representações do movimento possa ter continuidade na exposição que verão juntos. O seu desafio será planejar essa visita com o educador do museu e elaborar com ele uma estratégia lúdica que estimule o contato das crianças com as obras e desperte a sua atenção acerca das formas de representação do movimento concebidas por artistas de tempos e lugares diversos.

Nessa conversa, vamos compreender a arte/educação como mediação cultural e social, como funcionam o programa educativo, projeto educativo e ação educativa em instituições culturais, assim como conceituar e ver exemplos de uma curadoria educativa, e,



por fim, conhecer como materiais de apoio pedagógico podem ser usados nos processos de mediação em exposições de arte. Vamos lá? As portas do museu estão abertas!

### Não pode faltar

Caro estudante, atualmente, falar de **arte/educação como mediação cultural e social** é conceber o papel cultural e social do ensino da arte em espaços formais e não formais tais como escolas, organizações não governamentais (ONGs), museus e centros culturais onde o contato com o conhecimento de arte pode ocorrer por múltiplos caminhos e razões. Você consegue imaginar diferenças entre o papel da arte na escola e em um museu, por exemplo? Uma provável resposta aponta para o museu como um lugar onde podemos ter contato com as produções artísticas originais, assim como Ana Mae Barbosa (2009, p. 13-14) diz, os “museus são laboratórios de conhecimentos de arte, tão fundamentais para a aprendizagem da arte como os laboratórios de química o são para a aprendizagem de Química”. Você já havia pensado uma exposição como um laboratório de arte para seus estudantes? Entretanto, na escola também não seria possível organizar uma exposição com produções originais, sejam dos próprios estudantes ou de artistas convidados, como um grafiteiro ou gravurista?

Antes de chegar a uma resposta, vamos continuar a pensar em diferenças e aproximações entre esses lugares para compreender como as experiências com arte são diversas em cada um deles ao mesmo tempo em que se inter-relacionam. Como você deve lembrar, estudamos que o aprendizado da arte acontece por meio de experiências artísticas e estéticas que o estudante vivencia na escola e em outros espaços, assim, podemos conceber, por exemplo, que ao levar seus alunos numa exposição de pintura o professor esteja propiciando a eles uma experiência estética e, ao propor atividades de pintura no atelier da escola, esteja valorizando uma experiência artística como uma extensão do que foi aprendido no museu. Esse seria um percurso bem próximo do possível, pois sabemos que nas exposições e museus a experiência estética é estimulada pelo contato com as obras originais, além de uma gama de recursos que envolvem e orientam a nossa percepção como a iluminação, a forma como as obras estão expostas, os textos em painéis ou paredes e, às vezes, até os sons e

a temperatura do ambiente expositivo. A partir do mesmo exemplo, entenderíamos que a experiência de fazer arte caberia à escola já que nela é onde os estudantes costumam ter acesso aos materiais artísticos e a espaços e tempos adequados para se dedicarem aos seus processos criativos. Mas se eu disser a você que no museu além de ver arte também se pode fazer arte? Você já participou de alguma oficina em um museu ou em uma casa de cultura?

Mais do que saber as experiências que cada espaço pode propiciar, é importante que o professor tenha clareza de seu papel e das intenções de suas ações com os estudantes, sejam elas na escola e/ou na visita a um museu. Não importam as possibilidades físicas e materiais, mais ou menos propícias a essas experiências em um lugar ou em outro, como diz Miriam Celeste Martins (2002, p. 56), o que é necessário é que “no encontro com a Arte enquanto objeto de conhecimento” o professor seja um



**educador sensível, capaz de criar situações em que possa ampliar a leitura e a compreensão de homens e mulheres sobre seu mundo, sua cultura [...] de abrir diálogos internos, enriquecidos pela socialização dos saberes e das perspectivas pessoais de cada produtor/fruidor/aprendiz.**

Assim, a autora nos aproxima de um conceito fundamental desse cenário, que é o do professor como mediador, aquele que é articulador das “histórias pessoais e coletivas dos aprendizes de Arte” e as enreda na “teia sócio-histórico-cultural da humanidade nessa área de conhecimento” (MARTINS, 2002, p. 56) e aquele que evidencia “as intrincadas relações entre os aprendizes – com seus saberes, desejos, necessidades, interesses e resistências, assim como as intrincadas relações do objeto do conhecimento” que se quer ensinar e aprender (MARTINS, 2002, p. 58). Nessa perspectiva, Miriam nos leva a compreender arte/educação como mediação cultural e social não apenas ao considerar os potenciais espaços onde as experiências com a arte podem ocorrer, mas no como são mobilizadas e, nesse sentido, o papel do mediador é fundamental, seja ele o professor da escola, o educador do museu ou da ONG, ele tem a função de mobilizar “buscas, assimilações, transformações, ampliações sensíveis e cognitivas, individuais e coletivas, favorecendo melhores qualidades na humanização dos aprendizes” (MARTINS, 2002, p. 56).

Ana Mae Barbosa, em seu texto *Mediação cultural é social* (2009, p. 21), convida a perceber que o “esforço que se emprega para ampliar o contato, o discernimento, o prazer da população com a cultura que a cerca, resulta em benefícios sociais como qualidade das relações humanas e compreensão de si e do outro”, sendo que no Brasil as ONGs também contribuem para que a área de mediação cultural e social esteja sendo consolidada, mais expressivamente, desde a década de 1980.



Reflita

No cenário brasileiro, foram acentuados no início da década de 1980 os problemas sociais em consequência da desigualdade social e aqueles motivados pela globalização, evidenciando os processos de exclusão social do qual somos todos testemunhas. Como você acha que a arte/educação pode promover mudanças sociais? Leia o artigo *O ensino de arte em ONGs: um instrumento para a reconstrução pessoal e social*, da professora Lívia Marques Carvalho a partir de uma pesquisa realizada em três ONGs da região Nordeste. Qual o papel da arte, o perfil dos educadores e as atividades artísticas desenvolvidas nesses espaços que buscam promover e defender crianças e jovens em situação de risco social?

CARVALHO, Lívia Marques. **O ensino de arte em ONGs: um instrumento para a reconstrução pessoal e social.** 19 jan. 2006. Disponível em: <[http://portal.unesco.org/culture/en/files/29715/11376615351livia\\_marques\\_carvalho.htm/livia\\_marques\\_carvalho.htm](http://portal.unesco.org/culture/en/files/29715/11376615351livia_marques_carvalho.htm/livia_marques_carvalho.htm)> ou <[http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL\\_ID=29715&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=29715&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)>. Acesso em: 24 abr. 2017.

Compreendendo que as experiências estéticas e artísticas se entrelaçam na escola e no museu, vamos agora adentrar nas especificidades do campo da arte/educação nas instituições culturais ao delinear o que chamamos de **programa educativo, projeto educativo e ação educativa em exposições**. Você já visitou espaços culturais na sua cidade ou em outros lugares? Exposições de arte, espetáculos teatrais e musicais, contação de histórias, cursos e oficinas costumam integrar a programação ofertada ao público nesses espaços. Observe a imagem a seguir, ela lembra alguma situação que você tenha vivenciado?

Figura 4.6 | Visita mediada no Museu de Arte do Rio Grande do Sul – MARGS



Fonte: <<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:A%C3%A7%C3%A3o-educativa-no-margs.jpg>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

Hoje em dia, ao percorrermos museus, pinacotecas e outras instituições culturais é cada vez mais comum presenciarmos cenas como esta: um grupo de estudantes em visita a uma exposição mediado por um educador da instituição. Esses educadores integram uma equipe de profissionais responsáveis pelo departamento educativo da instituição, ou como também podem ser chamados, setor de ação educativa, serviço ou programa educativo, entre outras variações. No caso dos museus, é no século XX que o diálogo com a escola/educação começa a estreitar-se a partir de um novo paradigma de museu como lugar que interage com a sociedade e, portanto, como instrumento de mudança social passa a entender que o contato com a arte e o patrimônio possui valor formativo. Além de abranger as funções de pesquisa, conservação, preservação e exposição de seu acervo, o museu moderno também terá função comunicativa e educativa ao preocupar-se com a difusão de seu acervo e as formas de acesso, interação e formação do público com a arte. Sendo compreendidos “como geradores de cultura e não apenas como espaços de conservação e difusão de conhecimentos culturais”, os museus e centros culturais se valem de diversas estratégias de aproximação e formação do público que serão intensificadas no final do século XX com a “implantação e crescimento de departamentos, serviços ou setores de educação, cujas ações irão especializar-se nos processos de recepção e mediação de público.” (LIA, 2012, p. 17-18)

Geralmente o setor educativo possui um **programa educativo**, entendido, de forma ampla, como a programação de um conjunto de atividades articuladas entre si, permanentes e/ou

periódicas desenvolvidas para públicos diversos. Na perspectiva de “programa” como um documento que organiza, detalha e norteia um processo educativo, o programa educativo também pode expressar atividades internas como pesquisa, elaboração e avaliação de ações educativas por uma equipe de profissionais que pode envolver coordenadores, assistentes, educadores, oficinairos, designers, estagiários, entre outros, variando conforme recursos, vocação, perfil e público da instituição.

Um **projeto educativo** pode ter caráter temporário e objetivo mais específico e, por vezes, possibilitar aos educadores testar e avaliar ideias na prática que podem passar a integrar permanentemente o programa educativo. Por exemplo, um projeto de mediação cultural que envolva a experimentação de um novo material lúdico para crianças interagirem com obras de uma determinada exposição temporária e que, deseja-se, seja reelaborado ou adaptado para novas exposições. Para Mila Chiovatto, por situar-se no campo da educação não formal a educação desses espaços deveria ser encarada sempre como projeto, pois, “embora apresente objetivos, princípios e métodos pré-organizados, deve atuar com uma dinâmica que responda às expectativas das pessoas e grupos envolvidos, das avaliações do processo (mesmo durante sua ocorrência) e dos novos interesses que surgem a partir da ação, reorganizando-se constantemente” (CHIOVATTO, 2015, p. 5). A partir disso, podemos dimensionar a **ação educativa** como o momento de interação entre o público e os educadores que prevê “movimento”, no sentido estrito da palavra ação, ou seja, como um “fazer algo” ou, ainda, um movimento do pensamento, como a reflexão, com intenções de produzir algo no outro. No nosso contexto, por exemplo, uma ação educativa pode ser quando o educador propõe conversas diante das obras e uma oficina para estimular que o público perceba, interaja e conheça a exposição.



### Exemplificando

O **Museu de Arte Contemporânea (MAC)** da Universidade de São Paulo é um exemplo para você entender como pode funcionar o setor educativo de uma instituição cultural como um museu. Ele oferece uma série de atividades para o público escolar e a comunidade em geral, além de outras especializadas como roteiros de visita para professores, atividades

interativas para famílias, visitas as exposições e ateliês para pessoas de terceira idade, visitas com jogos para crianças, entre outras voltadas para os mais diversos perfis de público. Ao acessar o site desse museu, perceba que o educativo é parte integrante de um conjunto maior com o qual dialoga em termos de missão e objetivos, e, adentrando em cada projeto educativo oferecido, faça um esforço para imaginar os bastidores do trabalho dos educadores em pesquisa, concepção e avaliação dessa gama de atividades que desenvolvem. Disponível em: <[http://www.mac.usp.br/mac/conteudo/institucional/institucional\\_dtcea.asp](http://www.mac.usp.br/mac/conteudo/institucional/institucional_dtcea.asp)>. Acesso em: 24 abr. 2017.

Agora, vamos conversar sobre **curadoria educativa: conceito e práticas**. Para começar, convido você a voltar-se novamente para a Figura 4.6 e a observar dois aspectos: como as obras estão dispostas no ambiente expositivo e em relação a qual conjunto de obras (ou, para qual parede desse ambiente) o educador busca voltar a atenção do grupo. Primeiramente, considerando as obras nas paredes, percebemos que houve um cuidado na sua seleção e arranjo no ambiente que instiga o público a construir relações entre elas. Na parede central, por exemplo, as pinturas penduradas umas próximas das outras e dispostas entre si de forma orgânica, aparentemente, sem hierarquia de importância, levam nosso olhar a percorrer o conjunto mais do que fixar-se num único ponto. Talvez, esse modo como estão expostas tenha intenção de reforçar algum aspecto em comum entre elas – a temática, a técnica, a poética – ou, até mesmo, as suas diferenças, já que tão próximas umas das outras supomos que seja mais fácil estabelecer comparações entre elas. E você, como interpreta essa montagem?

Em uma exposição, essa função é realizada pela curadoria, palavra que no dicionário vem de “curar”, “cuidar”, no nosso caso, envolve a pesquisa sobre as obras, escolha, organização e criação de um sentido entre elas que estimule múltiplos caminhos de sensação, percepção e reflexão do público. Como um exemplo, convido você a acessar o documentário “A vida e a obra de Anita Malfatti no início do século 20”, da série: O mundo da arte, direção de Cacá Vicalvi, produção: Rede SescSenac de Televisão. São Paulo, 2001, 23 min. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/dvdteca/catalogo/dvd/11/>>, acesso em: 24 abr. 2017; e percorrer a exposição “Uma viagem com Anita: a festa da forma e da cor”

que aconteceu no Museu de Arte Brasileira da Fundação Armando Álvares Penteado – MAB/ FAAP, em 2001, em São Paulo. Qual o fio condutor da exposição? Existe um recorte temático? A forma como as obras estão organizadas expressa alguma ideia da curadoria? Qual? Como? Observe também o trabalho de pesquisa da curadoria ao destacar a trajetória de vida de Anita por meio de documentos e fotografias que aproximam o público do contexto cultural, artístico e educacional em que ela viveu. Mas saiba que o curador de uma exposição não atua sozinho! Nesse caso, continue assistindo ao vídeo e veja a recriação tridimensional de uma pintura elaborada por uma cenógrafa e o atelier de arte com atividades de pintura para o público, proposto pelo educativo do museu!

E o professor de Arte, pode fazer curadoria? Para a professora Miriam Celeste Martins, uma curadoria de imagens pode começar com a leitura do próprio professor que “escava sentidos” ao fazer seleções e combinações entre elas, não para criar um único caminho estreito de leitura, mas para instigar novas e futuras escavações de sentidos com seus alunos. Como um espaço de criação, a curadoria do professor expande interpretações ao gerar diálogos, problematizações, comparações, inquietações e inspirações no contato com a arte.



### Pesquise mais

Sobre o conceito de professor curador e pesquisador como “escavador de sentidos”, entre em contato com o material educativo *Inventário dos achados: o olhar do professor-escavador de sentidos*, elaborado por Miriam Celeste Martins e Gisa Picosque para a 4ª Bienal do Mercosul – Arqueologias Contemporâneas, que ocorreu em 2013, em Porto Alegre/RS. Disponível em: <[http://www.bienalmercosul.art.br/4bienal/site/pdf/4BM\\_Caderno.pdf](http://www.bienalmercosul.art.br/4bienal/site/pdf/4BM_Caderno.pdf)>. Acesso em: 24 abr. 2017.

E o educador do museu? Os percursos e os pontos de parada que escolhe para trilhar uma exposição com um grupo podem ser um roteiro fechado, uma “via de mão única” pautada no olhar do curador, um discurso que corre o risco de ser diretivo e unilateral, que não prevê desvios ou aberturas de novos caminhos. Ao contrário, uma abordagem de visita como curadoria educativa leva em conta possibilidades de escolhas tanto do educador como do público, valorizando a sua autonomia de observação como sujeitos

dentro de uma exposição (COUTINHO, 2009, p. 172). Como uma curadoria, a mediação do educador pode potencializar processos de interpretação, contextualização e criação em uma exposição por meio da incorporação em sua visita do uso de recursos educativos como jogos e pranchas de imagens.

Assim, chegando ao fim de nossa conversa, convido você à análise e à compreensão do processo de **Criação de materiais de apoio pedagógico especialmente criados para exposições**. Que tal? Vamos partir de propostas desenvolvidas pelo programa Museu, Educação e Lúdico (MEL) coordenado por Maria Angela Serri Francoio do educativo do MAC. Para tal, você pode acompanhar exemplos ao acessar o site do museu, no link: <<http://www.macvirtual.usp.br/mac/templates/projetos/mel/mel.asp>>, acesso em 24 abr. 2017. Percorra as páginas do site, observe a exposição "Não Toque: Pintura Viva" com obras do artista Pablo Picasso, veja as crianças jogando um quebra-cabeça diante da obra original *A grande Coruja*, como estímulo da percepção da forma da coruja e, em outra imagem, uma vitrine com uma coruja empalhada para as crianças observarem e explorarem diversos pontos de vista de representação por meio do desenho! Para a exposição "Retratos e Auto-Retratos: jogos, brinquedos e brincadeiras", o educativo criou um "espaço lúdico" como parte integrante da museografia estimulando uma interação da criança com as obras. Orientadas pelos educadores, elas tinham à disposição roupas e adereços para vestirem-se de forma semelhante a como os artistas se representaram e um "cenário" com uma moldura vazada onde elas podiam posar como artistas e serem fotografadas. Nas palavras de Maria Angela, esses recursos vinculados a uma metodologia lúdica de educação no museu visam "resignificar para as crianças a experiência de uma visita a museu e dessa forma estimular o desejo de voltar a este e a outros espaços culturais" e "ampliar, com qualidade, o tempo de permanência ativa das crianças e de pré-adolescentes nas visitas orientadas às exposições." (FRANCOIO, [s.d.] )



### Assimile

Veja, é importante que você entenda que a criação de um material de apoio pedagógico, podendo ser ele também um recurso expositivo ou uma ação que envolva um jogo, deverá ser guiada pela investigação



e compreensão de seu papel no tempo e espaço da mediação cultural, ou seja, potencializar os processos de fruição, interpretação, contextualização da exposição e, por que não, os de produção do público na exposição. Para Rejane Coutinho, uma mediação que tenha como base metodológica a Abordagem Triangular, uma estratégia que envolva uma dimensão prática, estará sempre articulada organicamente aos processos de leitura e contextualização, pois estimulam o “sujeito a estabelecer conexões com procedimentos artísticos semelhantes aos que o artista utilizou na elaboração daquela obra, ou conjunto de obras, é uma maneira de garantir a sua experiência de recriação e de ampliar as possibilidades de entendimento, de leitura e interpretação dos objetos” (COUTINHO, 2009, p. 179). Afinal, como vimos, um museu é espaço que acolhe experiências estéticas e artísticas.

## Sem medo de errar

Retomando nosso contexto de aprendizagem, você foi participar de uma reunião com os educadores do museu de arte para planejarem juntos a visita com seus alunos que ocorrerá em poucas semanas. Você contou a eles o que está desenvolvendo em sala de aula e que espera que o contato com as obras da exposição responda aos interesses das crianças pelo desenho e em especial em aprender novas configurações de movimento. Diante dessa expectativa, percorreram juntos o acervo do museu elaborando uma “cartografia” de obras que, a princípio, podem estabelecer conexões com o tema “movimento”, escolhido por vocês como o “fio condutor” de percursos de visitação pela exposição. Como ela é muito vasta, esse tema ajudou na escolha de obras e nos “recortes” dentro dela, como uma curadoria educativa que também levou em conta que o tempo de permanência das crianças no museu não seja exaustivo para elas.

Tendo como premissa o desejo de desenvolver abordagens lúdicas que favoreçam a interação tanto entre as crianças e os educadores como com as obras, vocês criaram trilhas na exposição como um tabuleiro de um jogo que levam a pontos de parada próximos de uma obra ou conjuntos de obras em que as crianças participam de ações de leitura, contextualização e criação. Por exemplo, em um desses pontos, você ou um dos educadores poderá sortear com as crianças questões que desafiam a sua percepção e

interpretação e levam a um processo coletivo de descoberta dos movimentos naquela determinada produção. Em outro ponto ou parada, um baú com materiais diversos como fios de arame e tecidos coloridos convidam as crianças a criarem tridimensionalmente suas próprias obras no centro do espaço expositivo, explorando o arame como linhas em movimento e os tecidos como massas pictóricas, tendo como inspiração algumas das obras de sua "trilha". Para contextualização do tema, planejaram pesquisar referências de outras obras que não estão na exposição, mas fazem parte do acervo do museu, que mostrem às crianças como os artistas de diversas culturas e diferentes períodos representaram e representam o movimento em diversas linguagens como a pintura, a escultura, a gravura e a fotografia. Como essas imagens poderiam ser mostradas aos alunos? Como um jogo de memória? O que você acha? Ou ainda, seria possível somar a esse jogo de obras outras imagens pesquisadas e elaboradas pelos próprios alunos na escola, antes da visita ao museu, de forma que essa proposta representasse um elo entre as experiências na escola e no museu? Bem, deixo essa parte para você criar, afinal, em nossa conversa que chega ao fim, desejo que ainda haja espaço para a sua imaginação!

Foi um prazer percorrer esse tema da arte/educação com você, desejo bons estudos!

## Faça valer a pena

### 1.



Como propomos os encontros entre educadores/imagens/aprendizes? De onde vêm as imagens que utilizamos? Originais ou reproduções? Essas questões geraram o conceito de curadoria educativa [...] O termo foi cunhado por Luiz Guilherme Vergara, professor dedicado às ações educativas em instituições culturais, como o Museu de Arte Moderna de Niterói, o Centro de Arte Hélio Oiticica/RJ, o Museu de Arte Moderna/RJ. Curadoria, do latim *curator*, significa tutor, ou seja, aquele que tem uma administração a seu cuidado, sob sua responsabilidade. Assim, o curador de qualquer exposição é sempre o primeiro responsável pelo conceito da mostra a ser exibida, pelas escolhas das obras, da cor das paredes, iluminação etc. [...] toda a

curadoria educativa faz trabalhar um olhar escavador de sentidos, tal qual um arqueólogo que escava à procura do desconhecido, na provocação do leitor de signos, ultrapassando a reconhecimento que apenas reconhece o que já sabe e aprofundando as inquietações sem pressa de chegar a definições limitadoras. (MARTINS, 2011, p. 313).

Analise o excerto destacado e complete a frase: Considerando a citação, curadoria educativa pode ser considerada...

Escolha a opção correta:

- a) não uma função ligada aos museus e espaços culturais, mas uma atitude, um modo de operar consciente na escolha criteriosa do que levamos para a sala de aula e das exposições visitadas com nossos alunos.
- b) uma função estritamente ligada aos museus e espaços culturais.
- c) não uma função ligada aos museus e espaços culturais, contudo é sempre desenvolvida por um curador, em seu sentido clássico, reconhecido.
- d) uma função estritamente ligada aos museus e espaços culturais, sempre desenvolvida por um curador, em seu sentido clássico, reconhecido.
- e) é uma função que está ligada aos museus e espaços culturais, nunca à escola, ao arte-educador e sua prática no âmbito educativo.

## 2.



[...] a mediação em grupo favorece ainda mais a troca e o confronto de diferentes pontos de vista por meio do diálogo, ou, como especifica Françoise Julien-Casanova, por um modo conversacional que 'implica uma palavra circulante; o mediador situado entre obras e o público tem o papel de ativador das inter-relações'. (2004, p. 150 apud COUTINHO, 2009, p. 176-177)

Analise o trecho e responda: Para que essa corrente interpretativa/dialógica se estabeleça, qual é o papel do mediador? Escolha a opção correta:

- a) É necessário que o mediador proponha questões que procurem fazer com que os intérpretes possam testar suas hipóteses, confrontando seus pontos de vista, também é preciso que o mediador garanta um espaço de expressão de suas ideias, confirmando sua capacidade e sua autonomia interpretativa.
- b) É necessário que o mediador proponha questões que procurem fazer com que os intérpretes possam testar suas hipóteses, confrontando seus pontos de vista, também é preciso que o mediador garanta um espaço de expressão de suas ideias, mas sem a necessidade de confirmar sua capacidade e sua autonomia interpretativa.

c) É necessário que o mediador proponha questões que procurem fazer com que os intérpretes possam testar suas hipóteses, alinhando seus pontos de vista; não é preciso que o mediador garanta um espaço de expressão de suas ideias, pois esse ato não confirma sua capacidade e sua autonomia interpretativa.

d) É necessário que o mediador se abstenha de propor questões que procurem fazer com que os intérpretes possam testar suas hipóteses, confrontando seus pontos de vista, também é preciso que o mediador garanta um espaço de expressão de suas ideias, confirmando sua capacidade e sua autonomia interpretativa.

e) É necessário que o mediador proponha questões que se afastem das hipóteses levantadas, muito menos é preciso confrontar os pontos de vista, mas é preciso que o mediador garanta um espaço de expressão de suas ideias, confirmando sua capacidade e sua autonomia interpretativa.

### 3.



A interpretação é um processo mental utilizado pelos indivíduos para construir conhecimentos de acordo com uma experiência pessoal, ou seja, o sujeito é ele mesmo e para ele mesmo o intérprete 'autônomo' da situação significativa [...]. A mediação pode potencializar esse processo de interpretação, seja no momento da ampliação, quando o mediador alimenta o leitor com novas informações, seja na articulação dessas informações, quando o mediador instiga o leitor com questões que provocam reações. (COUTINHO, 2009, p. 176)

A ação de mediação no contexto de uma exposição de artes potencializa a interpretação do público sobre obras de artes, no momento da leitura delas, a partir de ações mencionadas no excerto acima, mas também pode ser fomentado a partir de outros recursos.

Das opções a seguir, assinale aquela que, corretamente, aponta recursos que podem ser utilizados pelo mediador.

- a) Fôlderes, textos de parede e multimídias.
- b) Fôlderes exclusivamente.
- c) O discurso do artista, exclusivamente.
- d) O discurso do curador, exclusivamente.
- e) A interpretação de outros sujeitos presentes na visita, mas não como algo que possa contribuir, apenas como forma de mostrar que aquelas interpretações estão incorretas.

# Referências

ALMEIDA, Claudia Zamboni de. As relações arte/tecnologia no ensino de arte. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2006, p 71-84.

AUTO-RETRATOS, sua história e presença nas obras de artistas através dos tempos. Direção: Cacá Vicalvi. São Paulo: Rede Sesc Senac de Televisão, 2001. 23min. Série: O mundo da arte. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/dvdtteca/catalogo/dvd/74/>>. Acesso em: 24 abr.2017.

A VIDA e a obra de Anita Malfatti no início do século 20. Direção: Cacá Vicalvi. São Paulo: Rede Sesc Senac de Televisão, 2001. 23 min. Série: O mundo da arte. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/dvdtteca/catalogo/dvd/11/>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2012.

\_\_\_\_\_. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

\_\_\_\_\_. Mediação cultural é social. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 13-22.

CALLEGARO, Tânia. Jogos na web e o ensino da história da arte. **Revista Comunicação & Educação**, ano 10, n. 1, jan./abr. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/viewFile/37505/40219>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

CARVALHO, Livia Marques. **O ensino de arte em ONGs**: um instrumento para a reconstrução pessoal e social. 19 jan. 2006. Disponível em: <[http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL\\_ID=29715&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=29715&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)>. Acesso em: 24 abr. 2017.

CHIOVATTO, Mila. **Ação Educativa**: Mediação Cultural em Museus. São Paulo: Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2015. Disponível em: <[http://museu.pinacoteca.org.br/wp-content/uploads/sites/2/2017/01/MILA\\_CHIOVATTO\\_acao\\_educativa\\_mediacao\\_cultural\\_em\\_museus.pdf](http://museu.pinacoteca.org.br/wp-content/uploads/sites/2/2017/01/MILA_CHIOVATTO_acao_educativa_mediacao_cultural_em_museus.pdf)>. Acesso em: 24 abr. 2017.

COUTINHO, Rejane Galvão. **Sylvio Rabello e o desenho infantil**. 1997. Dissertação (Mestrado em Artes)–Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

\_\_\_\_\_. Estratégia de mediação e a abordagem triangular. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Org.). **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 171-186.

\_\_\_\_\_. **A recepção e a interpretação das produções artísticas**. São Paulo: Redefor, 2010. Disponível em: <[https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/455/9/art\\_m3d6\\_tm04.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/455/9/art_m3d6_tm04.pdf)>. Acesso em: 24 abr.2017.

\_\_\_\_\_. Mário e os desenhos de crianças. **Revista do Iphan**, n. 30, 2002. Disponível em:

<<http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=RevIPHAN&PagFis=109036Pe sq=>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

COX, Maureen. **Desenho de criança**. 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012. (Coleção Textos de Psicologia.)

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. As infâncias nas tramas da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Cultura visual e infância**: quando as imagens invadem a escola. Santa Maria: UFSM, 2010.

DESENHO: arte e criação. Direção: Maria Ester Rabello. São Paulo: Rede Sesc Senac de Televisão, 2000. 23min. Série: O mundo da arte. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/dvdteca/catalogo/dvd/91/>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

DUARTE, Maria Lúcia Batezat. A concepção de "realismo" em Georges-Henri Luquet. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ARTES PLÁSTICAS, 16., 2007, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: ANPAP, UDESC, Clicdata Multimídia, 2007. Disponível em: <<http://anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/098.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

FERRARI, Solange dos Santos Utuariet al. **Por toda pARTE**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2013.

FRANCOIO, Maria Angela Serri (Coord.). Museu, Educação e o Lúdico – Projeto MEL. **Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo**, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.macvirtual.usp.br/mac/templates/projetos/mel/mel.asp>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

LAMPERT, Jocielle. Deambulações sobre a contemporaneidade e o ensino das artes visuais e da cultura visual. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). **Abordagem Triangular no ensino das artes visuais e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 443-453.

LIA, Camila Serino. Experiências de educadores: convite para reflexão sobre a formação contínua. 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado em Artes)–Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2012.

LOWENFELD, Viktor; e BRITAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MARTINS, Mirian Celeste. Aquecendo uma trans-formação: atitudes e valores no ensino de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Inquietações e mudança no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Arte, só na aula de arte? **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/9516/6779>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Inventário dos achados**: o olhar do professor-escavador de sentidos. Porto Alegre: Fundação Bial de Artes Visuais do Mercosul - Ação Educativa, 2003.

MÈREDIEU, Florence. **O desenho infantil**. São Paulo: Cultrix, 1974.

OLIVEIRA, Ana Claudia. Convocações multissensoriais da arte no século XX. In:

PILLAR, Analice Dutra (Org.) **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

PARSONS, Michael J. Mudando direções na arte-educação contemporânea. In: ENCONTRO, 5., São Paulo, 1999. **Íntegra das palestras...** São Paulo: SESC Vila Mariana, 1999. (Projeto A Compreensão e o Prazer da Arte.) Disponível em: <[http://ww2.sescsp.org.br/sesc/hotsites/arte/text\\_5.htm](http://ww2.sescsp.org.br/sesc/hotsites/arte/text_5.htm)>. Acesso em: 24 abr. 2017.

PIMENTEL, Lucia Golvêia. Tecnologias contemporâneas e o ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Inquietações e mudança no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 127-137.

RICHTER, Sandra. Bachelard e a experiência poética como dimensão educativa da arte. **Revista Educação**, v. 31, n. 2, jul./dez. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1541/853>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Criança e pintura, ação e paixão do conhecer**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

RIZZI, Maria Christina de S. Lima. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 63-70.

ROSSI, Maria Helena Wagner. Leitura visual e educação estética de crianças. **Revista Gearte**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 213-229, ago. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/58085/34866>>. Acesso em: 24 abr.2017.

\_\_\_\_\_. Níveis de compreensão estética de estudantes da Educação Básica. [s.d.]. Disponível em: <[https://www.academia.edu/3674820/N%C3%ADveis\\_do\\_pensamento\\_est%C3%A9tico\\_Imagens\\_que\\_falam\\_leitura\\_da\\_arte\\_na\\_escola\\_](https://www.academia.edu/3674820/N%C3%ADveis_do_pensamento_est%C3%A9tico_Imagens_que_falam_leitura_da_arte_na_escola_)>. Acesso em: 24 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento do pensamento estético-visual na escola. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 23., 2013. **Anais eletrônicos...** Porto de Galinhas: UFPE, 2013. p. 198-209. Disponível em: <<http://faeb.com.br/admin/upload/files/2013atualCONFAEB.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

STREMEL, Dudison Alex; NUNES, Ana Luiza R. Tecnologia, educação e arte digital na escola: necessidades. In: NUNES, Ana Luiza R. **Artes visuais e processos colaborativos na iniciação à docência e pesquisa**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2013. p. 229-262.

TAVIIN, Kevin. Contextualizando visualidades no cotidiano: problemas e possibilidades do ensino da cultura visual. In.: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.) **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. p. 225-239.

WILSON, Brent; WILSON, Marjorie. Uma visão iconoclasta das fontes de imagem nos desenhos de crianças. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 59-77.











ISBN 978-85-8482-909-5



9 788584 829095 >