



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
LICENCIATURA EM ARTES PLÁSTICAS**

LUIZ GUSTAVO MARTINS TOLEDO

**REFLEXÕES E INTERPELAÇÕES SOBRE A ABORDAGEM TRIANGULAR
NA ARTE E EDUCAÇÃO**

**BRASÍLIA
2018**

LUIZ GUSTAVO MARTINS TOLEDO

**REFLEXÕES E INTERPELAÇÕES SOBRE A ABORDAGEM TRIANGULAR
NA ARTE E EDUCAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Artes Plásticas, pelo Instituto de Artes (IdA) do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção de grau em Licenciatura em Artes Plásticas.

Orientador: Prof. Dr. Emerson Dionísio Gomes de Oliveira

**BRASÍLIA
2018**

LUIZ GUSTAVO MARTINS TOLEDO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Artes Plásticas, pelo Instituto de Artes (IdA) do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção de grau em Licenciatura em Artes Plásticas.

**REFLEXÕES E INTERPELAÇÕES SOBRE E A ABORDAGEM TRIANGULAR
NA ARTE E EDUCAÇÃO**

Banca examinadora:

Prof. Dr. Emerson Dionísio Gomes de Oliveira – Orientador
Universidade de Brasília

Prof.^a Dr.^a Fernández Méndez – Avaliadora
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Luiz Carlos Pinheiro – Avaliador
Universidade de Brasília

Brasília, 6 de dezembro de 2018.

Dedico esse trabalho às crianças de várias regiões do entorno do Distrito Federal que ficaram sob os meus cuidados durante o meu 2º semestre de graduação em 2015, momento no qual a ideia de abandonar o curso se tornava mais frequente. Foi durante uma das mediações culturais realizadas durante a exposição *As Meninas do Quarto 28* (mesmo ano) no Anexo Cultural do Museu Nacional em Brasília – DF que descobri o prazer em ensinar, vivenciando a dialética do ensino.

A elas, dedico todo o empenho cuja necessidade de desenvolver senti, desde então, durante o curso de Artes Plásticas – Licenciatura pela Universidade de Brasília (UnB). Sem a menor sombra de dúvida, foi o momento em que me dei conta do poder que a educação tem, quando elencada à cultura e à arte, de transformar a tarde de algumas crianças em sonhos, imaginações, brincadeiras, sorrisos e risadas que quis aprender a ensinar ao mesmo tempo em que construí meu aprendizado contínuo, quando percebi o quão importante um professor pode ser na vida de um aluno.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a realização deste trabalho a todos os professores que constituíram e consolidaram a minha graduação em Artes Plásticas – Licenciatura (Noturno), pela Universidade de Brasília. Pontuo inicialmente o agradecimento ao meu professor do ensino médio, Luciano de Paula, que de forma desprendida, após as aulas, conseguiu me incentivar a realizar de forma também desprendida a prova de habilidade específica para Artes Plásticas. O agradecimento percorre a graduação, e nela pontuo figura importante de alguns professores, como Eduardo Belga, Andreia Capi, Pedro Alvim, Elder Rocha, Miguel Simão, Rosana, entre outros. Gostaria de destinar um agradecimento especial ao professor Cayo Honorato, que acreditou nos sonhos prematuros de um graduando em seu terceiro semestre, semeando a investigação que aqui neste trabalho é apresentada. Agradeço aos amigos o companheirismo, sobretudo a Matheus Pereira, Ayanne Santos, Moara Pacheco. Aos familiares, ao meu pai Roberto Cavalcante Mesquita, às minhas avós, Teresinha Viera e Romilda Toledo, agradeço o suporte em todos os sentidos. Ao meu orientador, Emerson Dionísio Gomes de Oliveira, dedico toda a gratidão por me auxiliar e me orientar nesta última etapa. Por último, não descarto outras tantas pessoas que se somaram nesta jornada. Obrigado, Marcela Rocha e Stephanie Souza! Aos demais aqui não listados, muito obrigado!

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso apresenta uma leitura reflexiva da arte na educação, sobre as metodologias pedagógicas e a abordagem triangular. A leitura desencadeada neste trabalho transita – não apenas em uma revisão puramente bibliográfica, mas também entre questionamentos e investigações. A leitura realizada neste trabalho é expressiva, pois se mantém fiel ao seu caráter interpelativo, procurando intercalar teoria e prática a fim de atingir o seu objeto de estudo, que é a averiguação de que forma se pode tornar o ensino de artes visuais mais acessível dentro do contexto contemporâneo, enquanto disciplina a ser ministrada dentro da sala de aula. A reflexão se apresenta dentro da historiografia do ensino de arte no Brasil, da *Abordagem Triangular*, de Ana Mae Barbosa, e de uma leitura reflexiva acerca do *Evento Artístico como Pedagogia*, de Maria Del Rosário Tatiana Fernández Méndez.

Palavras-chaves: Reflexões; Interpelações; Historiografia; Ensino; Arte; Abordagem Triangular; Evento Artístico como Pedagogia.

ABSTRACT

This current undergraduate thesis presents a reflexive reading about art in the educational field, its pedagogical methodologies and the triangular approach. The reading developed in this work isn't limited to a simple bibliographic revision, instead it brings questions and reviews. The reading made in this work is expressive, because it remains faithful to its interrelative character, seeking to intercalate theory and practice in order to reach its object of study, which is the investigation of what form can make the teaching of visual arts more accessible within of the contemporary context, as a discipline to be taught within the classroom. The reflection is presented within the historiography of art teaching in Brazil, the Triangular Approach by Ana Mae Barbosa, and a reflective reading about the Artistic Event as Pedagogy, by Maria Del Rosario Tatiana Fernández Mendéz.

Keywords: Reflections; Interpellations; Historiography; Teaching; Art; Triangular Approach; Artistic Event as Pedagogy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 CAPÍTULO – REFLEXÕES SOBRE A HISTORIOGRAFIA DO ENSINO DA ARTE E SUAS PROPOSTAS DE ENSINO	10
1.1 HISTÓRIA DO ENSINO DA ARTE	10
1.2 O SÉCULO XX E O MANIFESTO DA ESCOLA NOVA.....	12
1.3 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A INTERRELAÇÃO COM AS PRÁTICAS DE ENSINO EM ARTES.....	14
1.4 O ENSINO DA ARTE NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990.....	18
1.5 ABORDAGEM TRIANGULAR E SUAS RESSIGNIFICAÇÕES	19
2 CAPÍTULO – REFLEXÕES E INTERPELAÇÕES SOBRE ABORDAGEM TRIANGULAR.....	20
3 CAPÍTULO – A PEDAGOGIA CULTURAL, LEITURAS E REFLEXÕES	25
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	28
REFERÊNCIAS	30

INTRODUÇÃO

As reflexões e interpelações apresentadas neste trabalho de conclusão de curso transitam entre uma investigação e uma reflexão acerca da historiografia do ensino de arte no Brasil, da Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa e de uma leitura reflexiva acerca do Evento Artístico como Pedagogia, de Maria Del Rosário Tatiana Fernández Méndez. O caráter reflexivo e interpelativo do trabalho é o que constitui o seu objeto de estudo, no qual se situa a experiência docente à frente da revisão bibliográfica das metodologias e das propostas de ensino aqui apresentadas, procurando compreender ou pesquisar a melhor forma de conceber o ensino de artes visuais enquanto conteúdo a ser ministrado em sala de aula.

O diálogo apresentado no 1º capítulo traz um panorama da historiografia do ensino de Artes no Brasil. Neste capítulo se faz necessário pensar a narrativa que o ensino de artes percorre ao longo de sua trajetória, ou seja, a partir do processo de colonização descolocando-se até a contemporaneidade, considerando neste avanço o desenvolvimento das leis que estruturam a educação e das tendências pedagógicas que regem a prática do ensino, além da preocupação do ensino de Artes, como é levantado por Ana Mae Barbosa com a Abordagem Triangular.

O 2º capítulo reflete nos desdobramentos levantados acerca da Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa, enquanto ferramenta de ensino. As discussões pontuadas neste capítulo transitam ora pela experiência docente, ora pela experiência acadêmica. Por sua vez, a prática busca compreender a teoria, viabilizando esta dentro do contexto de sala de aula, como também dentro do contexto do educativo do museu. O julgamento das interpelações e das considerações deste capítulo procuram ter em vista a aplicabilidade da abordagem.

As colocações que permeiam o 3º capítulo são apresentadas por uma breve leitura sobre o *Evento Artístico como Pedagogia*, de Maria Del Rosário Tatiana Fernández Méndez, cuja investigação traz, a começar de suas experiências e vivências docentes, uma perspectiva sobre a *virada pedagógica da Arte* e a *virada da visualidade na educação*, sendo que a primeira situa o papel da arte enquanto fator de investigação das transformações sociais. A segunda se centraliza na visualidade na constituição e construção do conhecimento, dada a relação de poder entre dominação e emancipação da forma como idealizamos e realizamos a educação.

Por fim, o presente trabalho traz reflexões com base nas experiências adquiridas inicialmente pelo autor dentro da mediação cultural desenvolvida na exposição *As Meninas do Quarto 28*, em 2015, no Museu Nacional da República, durante a sua graduação no curso de Artes Visuais - Licenciatura, pela Universidade de Brasília - UnB no qual percebe-se o

despreparo do trabalho dos mediadores culturais. A investigação deste despreparo irá coligir em estudos sobre metodologias educacionais na mediação cultural, é neste ponto em que o autor se depara com a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. Ainda durante a sua graduação o autor tem a possibilidade de ministrar aulas voluntárias em Pré-Vestibular gratuito. O Pré-Vestibular em questão tinha como objetivo fornecer aulas de qualidade igual a de empresas privadas do mesmo ramo, para a adolescentes e jovens que buscavam ingressar na Universidade de Brasília - UnB. É neste momento em que o autor, enquanto professor, se vê a pensar em como tornar o ensino de Artes Visuais acessíveis a seus alunos, uma vez que dentro da sala de aula se deparava com vários contextos, desde a alunos que já haviam tido aula de artes visuais à alunos que estavam vendo a disciplina pela primeira vez. A partir daí surge a pesquisa de como as metodologias de ensino, sobre tudo, a da Abordagem Triangular se aplica a sala de aula.

1 CAPITULO - REFLEXÕES SOBRE A HISTORIOGRAFIA DO ENSINO DA ARTE E SUAS PROPOSTAS DE ENSINO

Antes de situarmos sobre as metodologias e as propostas de ensino em Artes Visuais, é preciso pontuar a origem deste ensino de Arte no Brasil. Logo o ponto inicial deste trabalho será contextualizar de forma prévia a história deste ensino, bem como as Leis de Diretrizes e Bases da disciplina escolar de Artes Visuais.

1.1 HISTÓRIA DO ENSINO DA ARTE

A História do Ensino da Arte tem sua origem junto ao processo de colonização do país, mais precisamente com a vinda da Companhia de Jesus. O ensino pregado pelos jesuítas se dava de forma funcionalista e elitista, voltado aos dogmas e às doutrinas da igreja apostólica romana.

Contudo, a educação jesuítica tinha por forma o conhecido Ratio Studiorum, denominado como um guia educativo, que é referente ao curso secundário. Segundo Barbosa (2009), o “Ratio Studiorum estabelecia-se mediante um conjunto de normas e saberes – de cunho literário – a serem ensinados e condutas a serem inculcadas em práticas educativas prosélicas e catequéticas em relação ao catolicismo”. Para frequentar o curso, o aluno já deveria ser letrado, e ter uma posição social de classe elevada e tradição familiar. Os que não possuíam tal tradição somente eram aceitos se fosse para exercer o trabalho sacerdotal (SILVA, S.D.)

O Estado só tomaria conta da educação com a saída dos Jesuítas em 1753, por Marquês de Pombal, desarticulando, assim, o ensino da administração da Igreja, logo o ensino passaria por mudanças quanto a sua prática, como rege o Alvará de 28 de junho de 1759, que extingui qualquer método jesuíta adotado nas escolas. Porém, por mais altruísta que o Estado possa ser em promulgar tal lei e procurar tornar o ensino mais acessível à população, a falta de estrutura, sobretudo, escolas e professores, fez com que o ensino ainda se mantivesse elitista. Todavia, é neste contexto que o ensino da arte na educação tem seu início, “essas mudanças colaboraram para os primeiros passos do ensino de arte na educação, pois nesse começo o ensino de arte foi focado apenas no ensino do desenho, incluindo o desenho no currículo e criando uma aula régia de desenho e figura” (SILVA, S.D.)

O ensino da arte só mudaria após a vinda da Família Real por decorrência da expansão napoleônica, segundo a qual a colônia sofreria transformações em sua estrutura. A

modernização da colônia fez com que os setores, como o econômico, o político, o urbanístico e o cultural, se adaptassem para melhor acomodar as necessidades da monarquia portuguesa. É após o exílio de Napoleão em 1815 que surge a ideia de um projeto de ensino artístico no Rio de Janeiro. Elaine Dias apresenta em seu artigo, *Correspondências entre Joachim Le Breton e a corte portuguesa na Europa*. O nascimento da Missão Artística de 1816, as concepções acerca do projeto que viria a ser conhecido posteriormente como a “Missão Artística Francesa”. Ainda nessa perspectiva, é preciso ressaltar que o projeto de ensino de arte no Brasil nunca partiu inicialmente de D. João VI, sendo necessário convencê-lo das vantagens e do desenvolvimento que o ensino artístico traria à colônia, como já havia ocorrido no México com a criação, em 1783, da Real Academia de San Carlos de las Nobles Artes de la Nueva España, fundada pelo rei espanhol Carlos III.

A importância da comunicação entre Le Breton, ainda em Paris, e os agentes portugueses, considerando a tese de que a ideia da Missão teria, sim, partido do francês Le Breton. No entanto, à medida que esmiúça a questão, chega à conclusão de que a corte portuguesa teve um papel primordial na vinda dos franceses, ainda que a ideia tenha partido de Le Breton. D. João VI teria participado, mesmo que indiretamente, da criação do projeto de ensino, uma vez que os franceses chegaram aqui protegidos pela corte portuguesa (DIAS, 2006, p. 303).

Seria Le Breton (1760-1819), dada a sua larga experiência em projetos artísticos na França, um grande articulador por trás do programa, que teria como objetivo e função institucionalizar o ensino da arte dita como de padrão europeu no Brasil, junto de outros artistas, como Jean Baptiste Debret (1768-1848), Auguste Marie Taunay (1768-1824), Grandjean de Montigny (1776-1850). O que importa é que o projeto da academia de arte instituída pela Missão Artística Francesa trará o ensino não apenas da prática artística em si, mas também do ensino da história da arte.

É por decreto de D. João VI em 1816 que a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios é criada, tendo seu nome alterado em alguns momentos. Em 1826, será chamada Academia Imperial das Belas Artes, sendo a primeira instituição de ensino com aulas de desenho, pintura, escultura, arquitetura e o ensino da história da arte.

Apesar de o Desenho ter sido matéria obrigatória na academia por um bom tempo, a Academia Imperial de Belas Artes foi a primeira instituição de ensino em que a história da arte foi ministrada como conteúdo. Apesar de ser uma academia e o ensino ser designado apenas para formação de artistas, foi nela que primeiramente houve a preocupação do ensino de história da arte, acontecendo a partir de 1890. (SILVA, S.D.)

É preciso salientar que o ensino da arte esteve voltado à prática do desenho quando se tornou obrigatório no currículo de ensino, “o Desenho era matéria obrigatória nos primeiros anos da Academia, bem de acordo com o espírito Neoclássico francês o academismo, sob influência de vários professores que participaram da Missão Francesa” (MOSANER; STORY, 2007, p. 146-147). Mosaner e Story ainda concluem que a preocupação com a implantação do ensino artístico na educação primária e secundária só viria ocorrer após o curso superior de ensino artístico pela Academia ter sido formado.

A mudança no ensino só voltaria a ocorrer novamente no século XIX com a Reforma Pedreira (1854-1857) e posteriormente com as leis da educação e com a reforma do ensino no governo republicano. No que diz respeito à primeira – a Reforma Pedreira –, foi desencadeada por Manuel Porto de Araújo (1808-1879), diretor da Academia Imperial de Belas Artes, que promoveu reformas que procurassem ajustar a instituição aos progressos técnicos do século XIX durante o Segundo Reinado.

A chamada Reforma Pedreira, talvez o projeto cultural mais ambicioso do Império [...] com ela, o governo da Conciliação visava modificar completamente o cenário do Império através da criação de currículos mínimos, aumento de salário de professores e da introdução de mudanças expressivas nos métodos e na forma de funcionamento das instituições de ensino (SQUEFF, 2000, p.3-4).

A segunda, de acordo com Mosaner e Story, ocorre devido a um choque entre os positivistas e os liberais, tendo vista que, para os liberais, o desenho era componente curricular como matéria escolar de suma importância. Será nessa perspectiva que a reforma de ensino republicano em 1890 tornará o ensino do desenho obrigatório em todos os níveis escolares. Sob o ponto de vista funcionalista, a iniciativa tinha como finalidade preparar o estudante para o mercado de trabalho. Deste mercado de trabalho, a obrigatoriedade da disciplina se mantém até o início do século XX.

1.2 O SÉCULO XX E O MANIFESTO DA ESCOLA NOVA

Quando observamos o contexto sociopolítico, econômico e cultural do século XX, deparamo-nos com mudanças significativas na estrutura do país, sobretudo na educação. “Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobrepõe em importância e gravidade o da educação” (AZEVEDO, 1932, p.33). Tais mudanças influenciariam a educação, dada a necessidade de democratizar o ensino e torná-lo mais acessível socialmente, isso é mais bem

representado pelo Manifesto da Escola Nova, redigida por Fernando de Azevedo (1894-1974), que traz o nome de outros educadores da época, como Anísio Teixeira (1900-1971) e Cecília Meireles (1901-1964), que o assinaram. O manifesto consiste em propor reformular e reorganizar a educação, rompendo com o tradicionalismo do ensino até então pregado nas escolas e propondo um ensino público, gratuito, laico e, por fim, democrático.

A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação. A escola tradicional, instalada para uma concepção burguesa, vinha mantendo o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, resultante da doutrina do individualismo libertário, que teve, aliás, seu papel na formação das democracias e sem cujo assalto não se teriam quebrado os quadros rígidos da vida social. A escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes (AZEVEDO, 1932, p. 40-41).

Sendo assim, o manifesto da Escola Nova torna-se a base política de ensino ao pensar na educação a longo prazo para trazer uma reflexão sobre o pensamento retrógrado de ensino e propor uma preocupação acerca do processo de aprendizagem do estudante, valorizando o processo cognitivo, expressivo e psicológico. Sobretudo quando pauta a reconstrução social a partir da educação.

A finalidade da educação e definidos os meios de ação ou processos de que necessita o indivíduo para seu desenvolvimento integral, ficam fixados os princípios científicos sobre os quais se pode apoiar solidamente um sistema de educação. A aplicação desses princípios importa, como se vê, numa radical transformação da educação pública em todos seus graus, tanto à luz do novo conceito de educação, como à vista das necessidades nacionais (AZEVEDO, 1932, p. 51).

Nessa perspectiva, é levantada a preocupação da correção do sistema de ensino, como pontua Azevedo, “o erro capital que apresenta o atual sistema (se é que se pode chamá-lo de sistema), caracterizado pela falta de continuidade e articulação do ensino” (AZEVEDO, 1932, p. 51). Sendo assim, o sistema em questão mostrava autonomia em certos aspectos e independência em outros, como se não fossem partes de um processo como um todo. Logo se faz necessária a sucessão desses seguimentos, como conclui o autor:

A escola primária que se estende sobre as instituições das escolas maternas e dos jardins de infância e constitui o problema fundamental das democracias, deve, pois, articular-se rigorosamente com a educação secundária unificada, que lhe sucede, em terceiro plano, para abrir acesso às escolas ou institutos superiores de especialização profissional ou de altos estudos (AZEVEDO, 1932, p. 51-52).

Isso traz outra prerrogativa quanto ao papel da cultura dentro da reconstrução do ensino, uma vez que a profissionalização da educação valorizava o ensino técnico e científico, pois seria a arte e a literatura a ter o protagonismo dentro dessa reconstrução, como explica Azevedo: “Esse espírito de desintegração da escola, em relação ao meio social, impõe reformas profundas orientadas no sentido da produção e procura reforçar, por todos os meios, a intenção e o valor social da escola, sem negar a arte, a literatura e os valores culturais” ((AZEVEDO, 1932, p.53). Sendo assim, percebe-se o valor social que a arte e a literatura abrangem ao constituir e ao promover a sensibilidade bem como a percepção de mundo do indivíduo.

A arte e a literatura têm efetivamente uma significação social, profunda e múltipla; a aproximação dos homens, sua organização em uma coletividade unânime, a difusão de tais ou quais ideias sociais, de uma maneira “imaginada”, e, portanto, eficaz, a extensão do raio visual do homem e o valor moral e educativo conferem certamente à arte uma enorme importância social (AZEVEDO, 1932, p. 53).

Seria a arte e a literatura a responsável pela construção e o desenvolvimento social, bem como a ponte que interliga e liga os homens na sociedade. Nesse contexto, dada a moralidade, a educação destas duas linguagens permearia o que há de mais importante no ser humano, como a sua consciência de mundo e seu desenvolvimento crítico de mundo.

1.3 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A INTERRELAÇÃO COM AS PRÁTICAS DE ENSINO EM ARTES

Em 20 de dezembro de 1961, sob a disposição do então presidente do Brasil, João Goulart (PTB/RS), é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), visando regulamentar o ensino no Brasil, fundamentado em razão dos princípios constitucionais, como é citada, pela primeira vez, na Constituição de 1934, art. 148º.

Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual (BRASIL, 1934).

Tem sua versão alterada em 1971 e, por fim, em 1996, quando começa a vigorar o que segue até os dias atuais. O ensino de artes só é inserido no currículo de ensino na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971, sob a nomenclatura de Educação Artística, que englobava as disciplinas de desenho, artes plásticas, artes cênicas e música como “atividade educativa”.

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969 BRASIL, 1971).

É preciso fazer valer o sentido de que as alterações no enredo dos parâmetros educacionais no Brasil irão acarretar um embaraçoso e delicado cenário: é necessário assegurar a formação de qualidade dos docentes para ministrar um ensino de qualidade aos estudantes. Os professores não estavam aptos a exercerem com notável domínio, dada a falta de capacitação para com todas as linguagens atribuídas ao ensino da arte. É nesse contexto que surgem propostas quanto à didática como ferramenta de ensino, a exemplo da Pedagogia Tecnicista, da Pedagogia Libertadora, da Pedagogia Libertária e da Pedagogia Histórica Crítica.

As tendências pedagógicas surgem sob a compreensão de que o professor necessita (ob)ter domínio acerca das concepções do ensino, da estrutura escolar que o cerca, bem quanto do meio social no qual o seu aluno está inserido. “O trabalho docente é uma das modalidades específicas da prática educativa mais ampla que ocorre na sociedade (LIBÂNEO, 1990, p. 15)”. Logo, infere-se que a performance do docente se alinha ou se sustenta a uma corrente teórica.

Nessa perspectiva, Jose Carlos Libâneo investiga, em seu livro Didática, temas recorrentes na prática de ensino, sobretudo no que diz respeito à formação do docente, procurando, assim, estabelecer uma relação entre o ensino em sala de aula e os métodos pedagógicos existentes, explorando, dessa forma, ferramentas que estruturam a didática do professor e tragam conseqüentemente uma qualidade quanto ao ensino ministrado nas escolas.

A Didática é uma matéria-síntese, porque agrupa organicamente os conteúdos das demais matérias que estudam aspectos da prática educativa escolar – as chamadas ciências pedagógicas (Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação e outras correlatas) – e as metodologias específicas das matérias do ensino [...]. Em outras palavras, considera-se a Didática como uma matéria de integração: ela se nutre dos conhecimentos e práticas desenvolvidos nas metodologias específicas e nas ciências pedagógicas para formular generalizações em torno de conhecimentos e tarefas docentes comuns e fundamentais ao processo de ensino (LIBÂNEO, 1990, p. 11).

Tendo vista, observa-se que a palavra “Didática” é empregada para dar valor ao propósito especialmente pedagógico da ação de ensino, percebe-se que a investigação a respeito da Didática produziria estudos teóricos sobre a relação do ensino e da aprendizagem, o que se desenvolveria, por fim, em correntes pedagógicas. Inicialmente podemos destacar duas linhas pedagógicas, a Pedagogia Tradicional e Pedagogia Renovada.

A primeira, a Pedagogia Tradicional, se estrutura a partir do tradicionalismo herdado pelas políticas de pedagogia do século XIX. Centralizando-se na imagem do professor como figura de poder e autoridade, ressalta a hierarquia dentro da sala de aula. Dentro disso, o ensino se dá de forma contínua e repetitiva, ou seja, de forma mecânica: “a transmissão do saber constituído na tradição e nas grandes verdades acumuladas pela humanidade e uma concepção de ensino como impressão de imagens propiciadas ora pela palavra do professor ora pela observação sensorial” (LIBÂNEO, 1990, p. 61).

A segunda, a Pedagogia Renovada, se opõe ao convencionalismo da Pedagogia Tradicional, ao inverter os papéis de importância. Dada a “valorização da criança, dotada de liberdade, iniciativa e de interesses próprios” (LIBÂNEO, 1990, p. 62), opta por respeitar os processos de aprendizagem e o desenvolvimento biológico e psicológico da criança, logo consideram-se válidas as suas capacidades e aptidões devido ao seu processo de aprendizagem. O professor assume, então, o papel de mediador entre o conteúdo e o aprendizado de seu estudante, o que valoriza o aluno como indivíduo expressivo, autônomo e independente.

Dentro desse aspecto, faz-se perceber a importância da Pedagogia Tradicional e da Pedagogia Renovada como tendências a serem seguidas e/ou estudadas. No Brasil, a investigação dessas linhas pedagógicas desencadeará novas tendências. Vale ressaltar que essas tendências ora serão influenciadas, ora serão tomadas como referência. Nisso, destacam-se dois grupos: o Liberal (Pedagogia Tradicional, Pedagogia Renovada e Tecnicista) e o Progressista (Pedagogia Libertadora e Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos).

Dentro do primeiro grupo, a Pedagogia Tecnicista consiste numa relação formal e pragmática de ensino, tendo em vista o mercado de trabalho. Dada a repetição mecânica, espelha-se na “teoria behaviorista da aprendizagem e na abordagem sistêmica de ensino” (LIBÂNEO, 1990, p. 67), que, grosso modo, se pode resumir no vínculo entre locutor (professor) e receptor (aluno) e que se mantém fiel à hierarquia escolar e ao autoritarismo do docente, o que ora se assemelha à Pedagogia Tradicional.

No segundo grupo, é preciso acentuar a sua essência política, já que a Pedagogia Progressista considera o meio social como ponto de partida, o que é decorrente de sua influência

e entusiasmo em relação ao aprendizado marxista. A escola seria, então, um instrumento de luta contra a desigualdade social gerada pelo capitalismo:

Muitos estudiosos e militantes políticos se interessaram pela crítica e pela denúncia do papel ideológico e discriminador da escola na sociedade capitalista. Outros, no entanto, levando em conta essa crítica, preocuparam-se em formular propostas e desenvolver estudos no sentido de tornar possível uma escola articulada com os interesses concretos do povo (LIBÂNEO, 1990, p. 68).

Prontamente, desse esforço, destacam-se a Pedagogia Libertadora e a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. A primeira preconiza que a educação tem como objetivo modificar a realidade e conscientizar:

A atividade escolar é centrada na discussão de temas sociais e políticos; poder-se-ia falar de um ensino centrado na realidade social, em que professor e alunos analisam problemas e realidade do meio socioeconômico e cultura, da comunidade local, com seus recursos e necessidades, tendo em vista a ação coletiva frente a esses problemas e realidades. O trabalho não se assenta, prioritariamente, nos conteúdos de ensino já sistematizados, mas no processo de participação ativa nas discussões e nas ações práticas sobre questões da realidade social imediata (Ibid., 1990, p. 69).

Sob o ponto de vista de Paulo Freire, dentro da Pedagogia do Oprimido, a Pedagogia Libertadora teria função de propor um ensino crítico a serviço da sociedade, visando transformações que superassem as desigualdades sociais:

Não seriam poucos os exemplos, que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de sua visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em situação a quem se dirigia seu programa, a não ser como puras incidências de sua ação. (FREIRE, 1970, p.48)

A Pedagogia Crítica-Social, por sua vez, direciona à escola o dever social e político por ser instituição responsável por propagar o conhecimento ao indivíduo, o que a caracteriza como uma ferramenta nos conflitos sociais. O que teria importância, então, é que “os conhecimentos sistematizados sejam confrontados com as experiências socioculturais e com a vida concreta dos alunos, como meio de aprendizagem e melhor solidez na assimilação dos conteúdos (LIBÂNEO, 1990, p. 70)”. Sendo assim, conclui-se que a Pedagogia Crítica-Social se baseia

em planejamentos e metas que atestem a formação do estudante, dada a sua relação com o conteúdo ministrado.

1.4 O ENSINO DA ARTE NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990

Na década de 80, houve uma preocupação em se (re)pensar o ensino da arte em relação à sua prática de ensino, bem como aos seus conceitos e sua aplicabilidade, uma vez que ele é colocado em ostracismo nas escolas. Segundo Barbosa:

Em novembro daquele ano, aprovaram a reformulação do núcleo comum para os currículos 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 educação artística que pertencia aquela área? Passou a constar de um parágrafo onde se diz também e se exige educação artística no currículo. (BARBOSA, 1991, p. 1)

É nesse contexto que Ana Mae Barbosa traz as problemáticas encontradas nesse período em seu livro “A Imagem do Ensino da Arte”, logo a arte na educação assumiria uma importante função cognitiva, para além de um aspecto funcionalista, preparando uma pequena elite a ocupar grandes cargos no mercado de trabalho, mas também de modo a poder desenvolver e fomentar a sensibilidade na educação. Segundo Barbosa, “A arte na educação afeta a invenção, inovação e difusão de novas ideias e tecnologias, encorajando um meio ambiente institucional inovado e inovador” (BARBOSA, 1991, p. 2). Logo a arte não poderia se conter ao mínimo, ao básico, visto que seu valor é indispensável na educação e na formação de um país como um todo. Barbosa conclui: “Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano” (Ibidem, 1991, p. 4). Sendo assim, a arte expressa, no ser humano, o seu exercício de conjecturar interpretações que não cabem na escrita ou que não se limitem apenas à linguagem puramente escrita. Posto isso, a arte transcende a linguagem escrita e/ou verbal.

Ainda nessa perspectiva, professores e pesquisadores começaram a estimular discussões que buscassem uma reavaliação dentro das concepções acerca do ensino da arte na educação, no anseio de que este ensino se torne valorizado e obrigatório. O que só ocorreria na LDB de 1996, pela qual há a autonomia do ensino de artes como disciplina escolar, como rege o parágrafo 02, do artigo 26: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos

alunos” (BRASIL, 1996). Logo, constitui-se o ensino de arte como componente curricular obrigatório nos vários níveis escolares da educação básica, assegurando a promoção da cultura aos estudantes.

1.5 ABORDAGEM TRIANGULAR E SUAS RESSIGNIFICAÇÕES

A Arte e a cultura modernas, enquanto movimento, serão responsáveis por grandes mudanças na estrutura da sociedade do século XX. Essas mudanças também propiciaram significativas transformações no campo da Arte e da Educação. Na educação, a liberdade de expressão será mais bem representada pela Escolinha de Arte do Brasil (EAB), no Rio de Janeiro. Fundada por Augusto Rodrigues (1913-93), Lúcia Alencastro Valentim (1921) e Margareth Spencer (1914), tinha como foco desenvolver a capacidade criadora da criança. É nesse cenário que a Abordagem Triangular é desenvolvida. Buscando renovar o ensino da arte no Brasil, foi criada pela pesquisadora e arte-educadora, Ana Mae Barbosa.

Inicialmente a proposta da Abordagem Triangular surge com base nas mudanças e transformações metodológicas ocorridas em 1980, nos Estados Unidos, sob a mesma perspectiva do Brasil. Nesse ponto de vista, observa-se que Ana Mae Barbosa, a partir da Metodologia Triangular, elenca estudos acerca do *Basic Design Movement* e do *Disciplined-Based-Art Education* (DBAE). Este primeiro ocorreu na Inglaterra na década de 50 do século passado e tinha como objetivo a revisão do currículo, organizando e unindo o fazer artístico, a história da arte e, por fim, a análise da obra de arte, logo:

Um currículo que interligasse o fazer artístico a história da arte e a análise da obra de arte estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura (BARBOSA, 1991, p. 35).

Tendo em vista isso, o DBAE desenvolvido por Richard Hamilton, Richard Smith, Joe Tilson e Eduardo Paolozzi, sob influência do *Basic Design Movement* e da *Escuela al Aire Libre*, 1913, no México, averigua fomentar, além do fazer artístico, a leitura do contexto histórico-social do indivíduo, desenvolvendo, assim, o conhecimento de sua cidadania.

Sendo assim, a proposta Triangular tem como ponto de partida a produção artística da criança com base em sua concepção criativa na construção de imagens. A História da Arte, por sua vez, auxiliaria a localizar o tempo e o espaço nos quais as obras estão inseridas, levando,

enfim, à análise/leitura das obras apresentadas e fortalecendo a visão crítica a respeito das imagens que cercam essa criança.

2 CAPÍTULO – REFLEXÕES E INTERPELAÇÕES SOBRE ABORDAGEM TRIANGULAR

O presente capítulo tem como finalidade desdobrar as investigações das relações metodológicas, bem como das experiências e das vivências docentes do autor deste trabalho de conclusão de curso, correlacionadas ao livro *A Abordagem Triangular*, da autora Ana Mae Barbosa. Tendo em vista de que as reflexões e as interpelações levantadas *a priori* desta investigação sobre a Abordagem Triangular não buscam inicialmente refutar ou criticar a sua aplicabilidade, mas, sim, compreender de que forma ela pode ser útil, tendo em julgamento a forma como é oferecida enquanto ferramenta de ensino. Neste ponto, faz-se necessário levantar o discurso da autora a respeito dos princípios desenvolvidos por ela mesma, como também o de outros autores. Logo, este capítulo demanda relacionar teoria e prática, pesquisando ou procurando compreender com que formato seria possível tornar o ensino de Artes Visuais mais acessível enquanto conteúdo a ser ministrado.

Dentro da minha investigação, percebo inicialmente que se faz necessário pensar de que forma a Abordagem Triangular pode se enquadrar – se não se enquadra já – sob o viés da perspectiva progressista da pedagógica, pois a abordagem enfatiza a visão do contexto sob a perspectiva do docente, para que este se adapte e reformule a tríplice¹ que rege a abordagem triangular diante o contexto do aluno. O caráter progressista da abordagem se daria então pelas inclinações de Ana Mae Barbosa aos estudos e as teorias defendidas por Paulo Freire².

De acordo com Ramón Cabrera Salort em seu texto *Abordaje Triangular desde un episteme decolonial*, a abordagem triangular pesquisaria e investigaria os métodos de ensino e aprendizagem acerca da Arte e da Cultura Visual. Neste ponto, o que Salort apresenta como conceito crítico em relação ao contexto, avaliando a hierarquia estabelecida por uma matriz dominadora/colonizadora do ensino de arte, “*en el pensamiento decolonial una doble dimensión: epistémica e histórica. Epistémica en el sentido que incide tanto en los modos de saber, como de conocer e histórica porque nos identificamos y definimos a partir de Europa*” (SALORT, 2018, p. 5), no qual o ensino de arte predominante tem inclinações a priorizar e se

¹ A triangulação que estrutura a Abordagem Triangular é: contexto, a análise e a prática.

² A autora enfatiza Paulo Freire como mentor durante a sua experiência docente no livro *A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*, como citado na página 19.

voltar à visão eurocêntrica da arte em detrimento de uma visão nacionalista ou regional do que é produzido no contexto que o estudante está inserido. Logo a epistemologia do universo que abrange a Arte dentro deste cenário dá sentido ao que pode, ou não, ser produzido, tendo vista o ato participativo de criação, inerente ao fazer artístico quanto à leitura e à interpretação a respeito da arte.

[...] a abordagem ou a proposta triangular teve seus inícios não em operações e elucubrações teóricas, mas na prática cultural e educativa com as artes visuais e nas imediatas repercussões benéficas de tal práxis, claro que cimentadas teoricamente, porém revivificadas em sua concreção social. Como boa discípula de Paulo Freire, ela sempre reconheceu que a cultura é assimilada mais ou menos em sua prática. Por isso reconhece sua proposta como a derivação de uma dupla triangulação, a primeira delas de caráter epistemológico ao reconhecer o processo de ensino-aprendizagem constituído por três ações fundamentais no mental e no sensorial: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização; a segunda triangulação na tripla influência de deglutir singularmente outras três abordagens epistemológicas: sua interpretação reflexivo-crítica das escolas ao ar livre mexicanas, o *Critical Studies* inglês e o movimento da apreciação estética ligado ao DBAE e todos eles encarnados em um sustentado trabalhar com imagens artísticas (Tradução por Toledo, Abordaje triangular desde un episteme decolonial.)¹

Nesse sentido, a partir da tríplice que sustenta a abordagem triangular, o professor ou arte-educador assumiria o papel de guiar e estabelecer o debate e alimentar a discussão da arte dentro do contexto do aluno, considerando a sua visão de mundo, bem como o seu senso crítico, procurando instigar a sua sensibilidade e a sua visão, logo o professor não condicionaria a interpretação da arte dada as suas próprias concepções, mas, sim, permitiria uma apreciação livre de amarras.

Considero a minha curta experiência de professor e mediador cultural e faço valer a compreensão de que a Abordagem Triangular permite um diálogo aberto e versátil enquanto teoria de ensino: “Trata-se de uma abordagem flexível. Exige mudanças frente ao contexto e enfatiza o contexto” (BARBOSA, 2010, p.10). O que ora abre espaço para equívocos quanto a

³ [...] en el abordaje o la propuesta triangular tuvo sus inicios no en operaciones o elucubraciones teóricas, sino en la práctica cultural y educativa con las artes visuales y en las inmediatas repercusiones benéficas de tal praxis, claro que cimentadas teóricamente, pero revivificadas en su concreción social. Como buena discípula de Freire ella siempre ha reconocido que la cultura se asimila raigalmente en su práctica. Por eso reconoce su propuesta como la derivación de una doble triangulación, la primera de ellas de carácter epistemológico al reconocer al proceso de enseñanza-aprendizaje constituido por tres acciones fundamentales en lo mental y en lo sensorial: creación (hacer artístico), lectura de la obra de arte y contextualización; la segunda triangulación en la triple influencia de deglutir singularmente otros tres abordajes epistemológicos: su interpretación reflexivo-crítica de las Escuelas al Aire Libre mexicanas, el *Critical Studies* inglés y el Movimiento de Apreciación Estética ligado a la DBAE y todos ellos encarnados en un sostenido obrar con las imágenes artísticas (SALORT, 2018, p. 2)

sua interpretação, considerando o contexto de sua aplicabilidade, uma vez que há conflitos entre a prática e na teoria da proposta da Abordagem Triangular.

Nesse sentido, Ana Mae Barbosa pontua que as confusões cometidas por pesquisadores, arte-educadores e professores se justifica pelo caráter reflexivo das propostas nas interpretações dentro de seus contextos: “A Abordagem Triangular é tão flexível que eu própria a modifiquei, renomeei e ampliei quando ela mudou do contexto do museu (MAC-USP) para o contexto da sala de aula” (BARBOSA, 2018, p. 11), ou seja, cabe ao professor ou mediador cultural adaptar e reorganizar a Abordagem Triangular frente a sua realidade e a realidade da comunidade a que serve.

Discorro, dentro de minha experiência, primeiramente, sob o panorama de um mediador cultural dada a minha experiência dentro de uma instituição cultural. Não aprofundo a discussão acerca do público dentro dos museus. Pontuo inicialmente o mérito do programa do educativo, visto que tem uma importante função, pois parte do pressuposto de mediar o conteúdo exposto para com o público presente. Nessa acepção, Jose Minerini Neto (2012) pontua, em sua tese Educação nas Bienais de Arte em São Paulo, a relevância do programa nos primeiros anos da Bienal de Arte em São Paulo por decorrência da incompreensão do conteúdo exposto para com boa parte do público presente. A discussão sobre a performance do trabalho do arte-educador dentro de museus só iria ocorrer posteriormente a partir do estudo de caso de Ana Mae Barbosa.

No Brasil o trabalho do arte-educador nos museus tem sido improvisado, desde os anos cinquenta, quando Ecylla Castanheira Brandão e Sigríd Porto de Barros começaram a organizar os primeiros serviços educativos em museus, no Rio de Janeiro. Apesar de, atualmente, existem no país setenta e oito cursos de educação artística, em nenhum deles há qualquer abordagem a respeito da preparação do arte-educador para trabalhar em museus (BARBOSA, 2001, p. 83).

A proposta inicial da Abordagem Triangular começa a se configurar e se estruturar diante dessa perspectiva, ao constar a defasagem da relação do arte-educador para com a proposta do conteúdo exposto, seja pelo viés do curador e/ou da instituição cultural:

Assim, ainda em 1986, a professora Elza Ajzenberg e eu organizamos o primeiro curso de especialização em arte-educação em museu. [...] Um dos problemas mais discutidos no curso, durante minhas aulas foi a relação entre arte-educador e curadores. Sabemos que estes profissionais têm o mesmo objetivo: alcançar a melhor organização estética para as exposições, tornando-as, o máximo possível, acessível ao público. Portanto, qualidade estética e acessibilidade são os princípios que diferenciam o trabalho do curador e do arte-educador no museu. Entretanto, na maioria dos museus o arte-educador é um apêndice e é até dirigido, orientado pelo curador, que diz o que deve ser

feito ou como deve ser lida a exposição pelo público e compete ao arte-educador apenas orientar para aquela leitura ou executar a animação proposta (BARBOSA, 2001, p. 84).

Dessa forma, a discussão a respeito desse campo pontua os problemas dessa relação entre o arte-educador e o curador. Diante disso, Ana Mae frisa a densidade e a complexidade da interpretação que envolve uma obra de arte, seja ela um quadro ou uma escultura, logo o arte-educador mediará o conteúdo exposto, guiando o público a sua própria interpretação, distanciando-se de qualquer intenção curatorial. O estudo deste caso, ou seja, de uma metodologia educativa que torne a ação do arte-educador mais didática ao público, realizado por Ana Mae Barbosa, elencaria a pesquisa do programa de educativo realizado em outros museus. Nisso, Barbosa destaca a importância com a qual algumas dessas instituições vão dar ao educativo realizado nas exposições, como é o caso do Museu de Arte Contemporânea em São Paulo:

A primeira preocupação do Museu de Arte Contemporânea ao reestruturar, em outubro de 1987, sua equipe de arte-educação foi dar um claro embasamento teórico ao setor, aprofundando a metodologia de trabalho, buscada nas inter-relações da história da arte, crítica de arte e fazer artístico (BARBOSA, 2001, p. 89).

O tripé que estrutura a proposta da Abordagem Triangular – o apreciar, o fazer e a história – surgiria a partir desse contexto. A questão não é aprofundar apenas nas problemáticas acerca da mediação cultural desempenhadas pelos arte-educadores dentro dos museus e galerias, mas, sim, compreender que a proposta da Abordagem Triangular surge inicialmente dentro da perspectiva de um museu, procurando sanar os impasses dessa relação, dando ferramentas metodológicas que qualifiquem o trabalho do arte-educador. Assim, a Abordagem Triangular “reinventa” este cenário. O que importa é isto: A Abordagem Triangular, enquanto proposta metodológica dentro da arte-educação em museus, se qualifica na estrutura que o museu em si muitas vezes goza, seja por financiamento público e/ou privado, e no educativo, que pode dispor diretamente dos três artifícios de que a Abordagem Triangular necessita, já que, no conteúdo exposto, é possível realizar a apreciação da estrutura que o educativo possui, o fazer artístico e, por último, baseado no arte-educador, a contextualização da obra.

Nesse ponto, faço valer o cenário educacional dentro de uma instituição de ensino privada. As aulas ministradas foram realizadas no Ensino Médio. No âmbito geral, a instituição de ensino em que se constrói a experiência narrada é descrita nesse texto como a que visa à aprovação nas avaliações de seleção para o ensino superior (PAS, ENEM e Vestibular

Tradicional), sobretudo a avaliação do PAS (Programa de Avaliação Seriada), que tradicionalmente é o principal objetivo dentro das instituições de ensino privado do Distrito Federal. A instituição garante ao estudante ingresso nas universidades públicas ou em qualquer outra faculdade de escolha. Nessa visão, o ensino se mantém de forma conteudista, mecânica e funcional, fiel à linha pedagógica tradicional.

Quanto ao que compete ao ensino de Artes Visuais, as aulas são organizadas dentro do calendário escolar de forma que sejam ministradas semanalmente, por uma curta duração, nos quais é preciso estruturar a aula de maneira que o aluno(a) tenha condições compreender o que é exposto – uma vez que o livro didático não atende à demanda das obras específicas do PAS – seja ele no formato de projeção de slides ou de exposição na lousa, para o que o aluno possa fazer as suas anotações durante a explicação e a exposição do conteúdo aplicado. Logo não há, dentro dessa instituição de ensino médio, espaço ou interesse de disponibilizá-lo para a prática de ateliê, em sala de aula ou com a saída para outras instituições, dada as complicações burocráticas que envolvem o seu trâmite.

Dentro desse contexto, levanto questões quanto ao uso da Abordagem Triangular na posição de graduando em Artes Visuais - Licenciatura e educador, enquanto ferramenta de ensino, uma vez que, dentro deste cenário, não há espaço para dois dos três eixos que fundamentam a proposta: o fazer e o apreciar. Como a proposta triangular enfatiza o contexto, procuro compreender melhor o contexto que me cerca bem como o contexto que cerca os meus alunos, dada as dificuldades encaradas na docência, elaborei um pequeno questionário, que por razões políticas da instituição de ensino, não pôde ser aplicado, mas, de forma geral, o questionário tinha o intuito de diagnosticar a concepção do ensino de Artes Visuais pela perspectiva e pela vivência do aluno.

Neste ponto, aprofundo a discussão, questionando se a disciplina de Artes Visuais no Ensino Médio atende às expectativas do estudante, tendo em vista que ele sai do primeiro seguimento do ensino Fundamental I tendo experimentado e vivenciado puramente – bem como prega A Abordagem Triangular – apenas a prática de ateliê, a apreciação e a ida a instituições culturais. Não aprofundo neste ponto o caráter lúdico do ensino primário, mas levo em consideração a subordinação da prática artística e da apreciação no próximo seguimento de ensino, o ensino fundamental II. No que diz respeito a este nível, é preciso pontuar a valorização do conteúdo visando ao ingresso no ensino médio, o que permite entender que não há espaço, ou interesse por espaço, para o jovem adolescente desenvolver a sua criatividade e sensibilidade. Mesmo que as discussões em sala se deem de forma construtivista, ainda assim, a apreciação da obra é desvalorizada. Com isso, o professor assume o papel de mediar,

direcionar e guiar ao que é necessário para que o aluno esteja apto para gabaritar os itens do vestibular. Imediatamente a isso, qual seria, então, a importância da disciplina de Artes Visuais para o estudante, senão como ferramenta que permite a ele compreender o básico e o essencialmente o básico para ingresso em uma universidade? O que me faz pensar que alunos dispõem de tempo livre dos estudos para ir a museus e galerias, ou desenvolver e praticar desenho, fotografia, pinturas.

3 CAPITULO – A PEDAGOGIA CULTURAL, LEITURAS E REFLEXÕES

O presente capítulo traz uma leitura reflexiva sobre a tese *O Evento Artístico como Pedagogia*, defendida no programa de pós-graduação em Artes Visuais pela autora Maria Del Rosário Tatiana Fernández Méndez. A leitura deste capítulo se situa na investigação da autora sobre os estudos elencados nas últimas décadas acerca da *virada pedagógica da Arte* e a *virada da visualidade na educação*. A primeira se localiza no papel da arte como fator de investigação das transformações sociais, já a segunda se concentra no caráter visual da constituição e da construção do conhecimento em função da relação de poder entre dominação e emancipação da forma de como idealizamos e realizamos a educação. Tem-se em vista o objeto de estudo de Fernández, que se situa nos mecanismos produzidos a partir da arte enquanto forma de pedagogia ou da pedagogia enquanto forma de arte por educadores e artistas.

A investigação desenvolvida por Fernández não se limita ao âmbito acadêmico, mas se fundamenta também na sua própria experiência de educadora em visualidades⁴: “Investigar sobre as coincidências, contaminações, transmutações e hibridações entre o evento pedagógico e o evento artístico é indagar sobre as minhas próprias hibridações, meus percursos e os eventos que me atravessam (FERNÁNDEZ, 2015, p. 48)”, o que faz com que Fernández se situe em seu contexto e o investigue. A investigação realizada nesse cenário se dá muito mais do que no sentido literal da palavra, transita para o sentido poético da investigação:

Neste sentido, investigar é procurar entender aquilo que não pode ainda sequer se tornar uma pergunta porque está continuamente em processo de ser. Investigar, poderíamos dizer, é descobrir as perguntas. Assim como o evento, só pode se entender quando há uma distância, uma diferença e uma deferência. O novo requer de um processo de relações: sentimos as mudanças e especulamos sobre as possibilidades, e nesse processo, que é um processo de indagação, imaginamos novas formas de ser e fazer (*Idem*).

⁴ O termo “educador em visualidades” é adotado pela autora para se referir e coincidir com o termo usado na Educação em Visualidades. O termo “educador em visualidades” diz respeito ao papel do arte educador. O termo de educador e/ou professor apresentado por Fernández faz referência a educação tradicional.

Investigar seria, então, o desejo de aprender o desconhecido, e não apenas aquilo que se apresenta como novo, mas também aquilo que flui das perguntas que surgem a partir das descobertas. O evento dessa investigação é o que causa quebra da zona de conforto que rege todos os professores quanto aos educadores em visualidades.

Dentro dessa perspectiva, pensar as investigações realizadas no âmbito da arte na educação traria os questionamentos válidos aos seus contextos:

As experiências de mais de dois séculos sobre arte na educação se desenvolveram em base a diversas formas de colocar os questionamentos que guiaram as ações. No século XIX, dependendo da intenção social da escola se perguntavam o que era necessário saber da arte para aplicá-lo à indústria ou o que era necessário saber da arte para educar o espírito. No século XX se perguntavam se era melhor não saber nada para promover a livre expressão e alcançar o subconsciente, ou se era melhor saber tudo sobre a capacidade comunicativa da imagem artística para contribuir no desenvolvimento das mídias e da indústria. No final daquele século, começamos a nos perguntar o que é necessário saber da arte para participar dos processos multiculturais e tecnológicos num mundo globalizado. Hoje nos perguntamos o que é possível aprender da arte para uma transformação social (Ibid).

Logo, a arte assumiria o papel de agente transformador na sociedade em decorrência de seu contexto, o que enfatiza a ideia de que a arte ou o artista possuem poder de gerar transformação social. Mas se, hipoteticamente, a arte possui o poder de transformar a realidade, a arte na educação poderia gerar quais transformações? A base de nossa investigação compartilha com a de Fernández a crença de que seria plausível pelo conhecimento da arte uma mudança social se situe no que seria plausível conhecer da arte para que haja uma mudança social.

Nesse cenário, é apresentada pela autora a transformação social seria resultado de uma reflexão de caráter filosófico, pois a essência da pergunta “o que aprender da arte para uma transformação social” (Fernández, 2015, p. 50) não se limitaria apenas a soluções ou divagações metodológicas ou conceituais da expectativa que adquirimos ao construir a ideia que rege a arte bem como a educação:

Como educadora em visualidade, argumento, então, por uma pedagogia existencial que procura a transformação do 'ser em sociedade', que começa pelo reconhecimento da diferença, do dissenso e da transgressão como espaços de aprendizagem e criação. Portanto o interesse desta investigação não é metodológica ou conceitual, mas filosófica. Como vimos, os questionamentos que mudam as possibilidades metodológicas e conceituais estão relacionados à filosofia da educação e da arte. Podemos dizer que a filosofia muda tudo. (FERNÁNDEZ, 2015, p.50-51).

As discussões de caráter reflexivo do questionamento levantadas por Fernández sobre a mudança social apontam para uma reflexão sobre a figura do professor. A figura do professor apresentada neste ponto pela autora se fundamenta de forma análoga sobre o ponto de vista de dois teóricos, Jacques Rancière (1940) e Joseph Jacotot (1770-1840). A figura do professor sob a concepção de Rancière, como Fernández apresenta, seria a do professor emancipador, pois, através da explicação, o subalterno (o aluno) teria sua liberdade. Já sob o ponto de perspectiva de Jacotot seria o professor ignorante, “a ideia de Jacotot é a de que o professor pode ensinar algo do qual é ignorante ele mesmo, pois parte do princípio de que todos podem aprender por si mesmos” (FERNÁNDEZ, 2015, p.51). A emancipação adquirida a partir do conhecimento, tanto pelo professor quanto pelo aluno, constituiria transformações para a sociedade.

Sendo assim, a leitura do Evento Artístico como Pedagogia, de Tatiana Fernandez, apresenta um panorama importante em função da experiência dos eventos descritos pela autora, das realidades vividas em sala de aula e também das dificuldades encontradas nela. As investigações apresentadas e as vivências descritas por Fernández traçam e tropeçam nas minhas. Neste ponto, faço valer as minhas próprias expectativas, muitas delas frustradas por estar inserido em um sistema de ensino que me condiciona ao papel puramente de acumulador e disseminador de conhecimento, nesse sentido, pensar como o aluno identifica a arte dentro de seu próprio contexto possa sobressair inicialmente a apreciação estética, a prática de ateliê ou até mesmo a análise da história da arte, pois a mediação da arte dentro da realidade do aluno é o evento transformador, é preciso que o aluno se encante primeiro com o seu contexto, com a sua cultura visual, antes que se encante propriamente com a arte e com a sua história, que ora é um sujeito estranho para o estudante, principalmente quando este nunca teve contato com arte enquanto disciplina escolar, porque foge de sua realidade. Saber conduzir essa mediação de contextos, de realidades, de culturas, de forma que o aluno se sinta incluso como protagonista, e não como coadjuvante ou espectador da aula é o que identifico como ação a ser desenvolvida e investigada enquanto professor. Quanto ao meu papel de arte-educador, vejo-me na obrigação e no dever de rever as minhas práticas pedagógicas, de forma que seja possível trazer o debate e as discussões ao contexto de meus alunos, procurando quebrar a visão elitista e colonizadora que rege o conteúdo de Artes Visuais. Como a artista, cabe-me usar a arte e trazer a prática de ateliê de maneira que seja possível atingir a sensibilidade dos meus alunos, atiçando a sua criatividade e instigando a sua expressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a arte na educação, enquanto ferramenta que emancipa o ser humano, transcende a sala de aula e rompe o papel que antes poderia ser característico apenas da arte ou do artista. Usar a arte na educação constitui trajetórias obscuras de se (re)pensar o contexto de ensino e de aprendizagem. Dentre esses percalços, talvez o mais difícil seja o de desenvolver e apurar a sede do desconhecido, do novo e dos desafios no aluno. Fazê-lo pensar o contexto e compreender o contexto no qual está inserido pode acarretar uma dialética sem precedentes, pois o aluno, uma vez ciente do cenário de que é protagonista, aguça o seu sentido crítico e sensível de mundo enquanto ser humano, enquanto cidadão. O papel do professor, assim, foge das convenções tradicionais, das amarras e das correntes a que muitas vezes foi preso ou condicionado, ou seja, escapa à figura de um acumulador e disseminador de conhecimento, pois essa figura estabelece uma relação hierárquica dentro das instituições de ensino. (Re)pensar o contexto se aplica às demais esferas que regem a educação, não apenas ao aluno, mas também às problemáticas do contexto escolar, à ausência de estruturas dignas para ministrar uma aula e ao professor.

Descobrir-se professor vai além de abstrações formais da vocação, uma vez que o papel do professor é o de agente transformador. Assim, o professor se reinventa, e se transforma, e se transborda. Talvez nesse sentido, o papel desempenhado pelo arte-educador transita para além de compreensões objetivas, visto que a investigação que ele desempenha não se limita puramente à performance docente. Pelo contrário, investiga o contexto que o cerca. Sendo assim, não se pode pensar nas soluções dos problemas presentes na contemporaneidade do ensino sem antes entender a narrativa e a ordem dos problemas. Neste sentido, considero válida a contextualização, no que diz respeito à historiografia do ensino de arte, a fim de compreender de que forma a visão colonizadora/colonizada do ensino foi/é estruturada na arte dentro da educação, bem como as transformações do ensino durante os anos. Entender a hierarquia dos problemas ultrapassa a análise crítica e acadêmica, pois compreender o contexto se torna o primeiro passo para mudá-lo, e não se pode mudar o contexto sem antes entendê-lo.

Assim sendo, considero, dentro das discussões pontuadas neste trabalho de conclusão de curso, as interpelações e as reflexões das dificuldades que permeiam o pensamento, ora dadas as concepções que transitam no conceito elitista do ensino – adquiridas durante a formação acadêmica –, ora dada a frustração, que é concebida na prática a partir de visões dicotômicas acerca da educação, da arte na educação, da educação na arte, mas sobretudo no papel da arte como ferramenta de transformação social. Logo, a quebra da utopia alicerce do pensamento e

das expectativas sobre arte na educação se esvazia na sala de aula, pois as dificuldades alimentam os questionamentos e os questionamentos alimentam as investigações. O desenvolvimento deste trabalho, com isso, amadurece minha visão do contexto no qual me situo como estudante e professor/arte educador. Além disso, a compreensão deste contexto instiga-me a procurar, a investigar e a rever os meus métodos pedagógicos, a fim de o ensino de arte se tornar mais acessível no contexto do aluno.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando Antônio G. **Movimento Escolinhas de Arte: em cena Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa**. 2001. 166 f. Dissertação (Mestrado em Artes Plásticas) - Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo. Sobre Augusto Rodrigues e o **Movimento Escolinhas de Arte**. Disponível em: <http://www.funarte.gov.br/vsa/download/down05/Fernando_Azevedo.doc>. Acesso em: 20 fev 2006.

AZEVEDO, Fernando, **Manifesto do Pioneiro da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)**. Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massagana, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil, – Realidade Hoje e Expectativas Futuras, **Estudo Avançados**, v. 3, nº 7, 1989. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>>.

_____. **Teoria e Prática da Educação Artística**. Editora Cultrix, 2010.

_____. **A Imagem no Ensino da Arte**. Editora Perspectiva, 2004.

_____; CUNHA, Fernanda Pereira. **A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. Editora Cortez, 2010.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. Editora Cortez, 2006.

FERNÁNDEZ, Maria Del Rosario Tatiana Fernández Mendéz. **O Evento Artístico como Pedagogia**. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/22007>>.

MOSANER, Eduardo Junior; STORI, Norberto. **O Ensino de Artes no Brasil**. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/6158105-De-artes-no-brasil-eduardo-mosaner-jr.html>>.

PEREIRA, Sônia Gomes. **Revisão historiográfica da arte brasileira do século XIX**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0020-38742012000100007&lng=en&nrm=iso>.

POUGY, Eliana Gomes Pereira. **A metodologia triangular é eficaz e torna o ensino-aprendizado da Arte Visual completo, mas a questão é: o que ensinar com essa metodologia?** Disponível: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao_artistica/0011.html>.

READ, Herbert. **A Educação pela Arte**. Trad. Valter Lellis Siqueira. Editora Martins Fontes, SP, 2001.

SALORT, Ramón Cabrera. Abordaje triangular desde un episteme decolonial. **Cartema – Revista de Pós Graduação em Artes Visuais UFPE-UFPB**. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/CARTEMA/article/view/237199/29529>>.

SILVA, M. T. **Ensino da Arte nos Estudos Unidos e no Brasil**. Editora USP, São Paulo, 1999. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/viewFile/36843/39565>>. Acesso em: 5 jun 2017.

WROBLESVSKI, Daniele E. F. **As Tendências Pedagógicas no Ensino de Artes**. PUCPR, 2009.

ZANINI, Walter (Coord.). **História geral da arte no Brasil**. São Paulo: Instituto Moreira Salles: Fundação Djalma Guimarães, 1983. v. 2.

SILVA, Bruna Grauth. **Ensino de Artes e a História da Arte na Educação**. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/ensino-de-artes-e-a-historia-da-arte-na-educacao/67348>

NETO, José Minerini. **Educação nas Bienais de Arte de São Paulo**. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-01122014-161256/pt-br.php>

SQUEFF, Leticia. **Uma Galeria Para o Imperio: A Coleção Escola Brasileira e as Origens do Museu Nacional de Belas Artes**. Editora EDUSP. 2012.

DIAS, Elaine. **Correspondências entre Joachim Le Breton e a Corte Portuguesa na Europa**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-47142006000200009

