

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
Escola de Belas Artes  
Programa de Pós-graduação em Artes  
Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas

Tleysse Assunção Lucas

**ARTE CONTEMPORÂNEA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES PARA UMA  
EDUCAÇÃO ESTÉTICA**

Contagem

2020

Tleysse Assunção Lucas

**ARTE CONTEMPORÂNEA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES PARA UMA  
EDUCAÇÃO ESTÉTICA**

Monografia de Especialização apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes – PPG Artes, do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas – CEEAV, da Escola de Belas Artes – EBA, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas.

Orientador(a): Filipe Freitas Chaves

Contagem

2020

Lucas, Tleyse Assunção

Arte contemporânea na escola: Desafios e potencialidades para uma educação estética/ Tleyse Assunção Lucas. – 2019.  
39 f., enc

Orientador(a): Filipe Freitas Chaves  
Monografia (especialização) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes.  
Referências: f. 38

1. Artes visuais – Especialização. 2. Estudo e ensino – Especialização. I. Título. II. Chaves, Felipe de Freitas. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes.

CDD: 707



Nome: Tleyses Assunção Lucas

## **ARTE CONTEMPORÂNEA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA**

Monografia de Especialização apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes – PPG Artes, do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas – CEEAV, da Escola de Belas Artes – EBA, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas.

Banca examinadora:

---

Filipe Freitas Chaves – UFMG (Orientador)

Julgamento: \_\_\_\_\_

---

Ícaro Moreno Ramos – UFMG – (Membro da banca)

Julgamento: \_\_\_\_\_

---

Profa. Patrícia de Paula Pereira

Coordenadora *Pro Tempore* do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas - CEEAV

Programa de Pós-graduação em Artes – PPG Artes

Escola de Belas Artes/ EBA – UFMG

Belo Horizonte, 07 de Março de 2020



Nome: TLEYSSE ASSUNÇÃO LUCAS

**ARTE CONTEMPORÂNEA: desafios e potencialidades para uma educação estética**

Monografia de Especialização apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes – PPG Artes, do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas – CEEAV, da Escola de Belas Artes – EBA, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas.

Pelas indicações da banca examinadora a aluna foi considerada **APROVADA**.

Filipe Freitas Chaves  
Prof. Filipe Freitas Chaves – Orientador/ Mestre /EBA/CEEAV/UFMG.

Ícaro Moreno Ramos  
Prof. Ícaro Moreno Ramos – Mestre / Membro Titular da Banca

Patricia de Paula Pereira  
Profa. Patrícia de Paula Pereira  
Coordenadora do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas - CEEAV  
Programa de Pós-graduação em Artes – PPG Artes  
Escola de Belas Artes/ EBA – UFMG

## **AGRADECIMENTOS**

Inicialmente agradeço a minha família pelo apoio incondicional e por sempre me incentivar a estudar.

Aos amigos da pós que tanto ajudaram, com conselhos e afeto, em especial Lili, Alê, Sheyla, Glenda, Dani, Saulo e Wesley.

Agradeço aos meus alunos, que me motivam sempre a continuar a ensinar arte.

Aos amigos conquistados durante a vida, obrigada pelos momentos de apoio, de diversão e por estarem comigo nos momentos bons e ruins da minha vida, amo vocês.

Ao meu orientador Filipe, pelas sugestões e ensinamentos, por sua compreensão e gentileza, obrigada por essa incrível troca de experiências.

A arte diz o indizível; exprime o inexprimível, traduz o intraduzível.

Leonardo da Vinci

## Resumo

A arte educação no Brasil vem seguindo padrões impostos por modelos estrangeiros, diferentes propostas educacionais surgiram mas boa parte delas não se adequavam a nossa realidade. Durante muito tempo, a arte educação no Brasil foi vista como uma atividade e não como uma disciplina, e com o advento da arte contemporânea esse ensino ficou ainda mais fragmentado; como ensinar algo que ainda não tem uma definição exata? Como abordar certos assuntos em sala de aula? Esses questionamentos atormentam diversos educadores, que, por muitas vezes, por não saberem lidar com esse tema, logo acabam por o excluírem de suas aulas. Entretanto sabemos da importância de se trabalhar com esses conteúdos. Ao fazer com que os alunos consigam reconhecer na arte contemporânea elementos presentes em sua vida, permitem os, através da arte, criar um pensamento crítico perante a sociedade. Para tal fim, essa pesquisa tem como objetivo criar estratégias para que a partir da arte contemporânea possamos potencializar uma educação estética. Através de pesquisa literária e estudo de vivências, procura-se entender os desafios para que a arte contemporânea consiga ocupar espaços na educação como instrumento capaz de estimular a criatividade, a sensibilidade, o lúdico e o pensamento. Assim, concluímos que é necessário o educador usar da arte contemporânea para trabalhar temas importantes em nossa sociedade, e que a arte também não é mero fazer e através de metodologias específicas o aluno pode analisar e fazer arte.

Palavras-chave: 1. Arte educação; 2. Arte contemporânea; 3. Experiência Estética;



## Abstract

The art education in Brazil follows the restrict standard proposed by international models. Different educational proposals were discussed, however most of them were not suitable to Brazilian reality. For the last years, the art education in Brazil was seen like an activity and not as a discipline. Also, with the advent of contemporary art, the teaching became even more fragmented. How teach a kind of art which is not accurately defined? How approach these concepts in the classroom? These questions torment several educators that for many times do not know how to lead with these topics, therefore they excluded it from their classroom. According to how students can recognize contemporary art elements in their reality, this allows them creating a critical reasoning about society. Herein, this research aims to create strategies using contemporary art to power an aesthetic education. According to literary research and study of experiences, the authors look to understand the main challenges of contemporary art to occupy the education as an instrument to stimulate the creativity, sensibility, ludicity and the critical thinking. Therefore, we conclude what is necessary for an educator to use contemporary art to work as important topics in our society; besides, art is also not a mere doing, and throughout specific methodologies then students are be able to analyse and do art.

*Keywords:* 1. Art education; 2. Contemporary art; 3. Aesthetic experience

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1. ARTE CONTEMPORÂNEA – UMA BREVE HISTÓRIA.....</b>	<b>13</b>
1.1 O público contemporâneo .....	17
1.2 A arte em espaços de educação formal e não formal .....	18
<b>2. O Conceito De Experiência Estética .....</b>	<b>22</b>
<b>3. Arte Educação .....</b>	<b>28</b>
3.1 Panorama histórico .....	28
3.2 Métodos e metodologias .....	30
3.3 Abordagens em sala de aula .....	33
<b>5. CONCLUSÕES .....</b>	<b>35</b>
<b>6. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>37</b>

## INTRODUÇÃO

A motivação pela escolha do tema da monografia vem de uma inquietação que me acompanha desde a leitura do livro “Arte como experiência” (2010), de John Dewey, e, além disso, a partir das percepções em visitas mediadas no museu Inhotim, onde os visitantes, na maior parte das vezes, não conseguiam ter uma *experiência estética* verdadeira. Hoje, na sala de aula, ao trabalhar com arte contemporânea com os meus alunos, percebo que eles também não conseguem vincular a arte contemporânea com o seu cotidiano, sentem por vezes um estranhamento. É perceptível, por exemplo, ao abordar temas contemporâneos em sala de aula, o desconforto dos alunos perante às performances, *happenings* e obras de *body art*.

Contextualizando a arte na história e seus movimentos, quando chegamos à ruptura dos movimentos de vanguarda já percebemos que os alunos não enxergam mais “beleza” nas obras, e quanto mais se avança nos conteúdos, menor é a identificação dos alunos com o objeto de arte.

É necessário fazer com que os alunos enxerguem na arte uma conexão com a sociedade em que vivem, para que através da experiência possam estabelecer relações entre os movimentos culturais da contemporaneidade com o contexto social e político atual. Penso que somente dessa forma os alunos conseguirão compreender o meio em que estão inseridos e ter a capacidade de se tornarem indivíduos críticos e questionadores.

O objetivo deste trabalho, portanto, é trazer essas temáticas para a discussão, criando métodos a serem trabalhados, tanto em sala de aula quanto na educação não formal, a fim de que possamos motivar os alunos a assimilar a arte como um conteúdo de extremo valor social, cultural e cognitivo.

Para isso, esse projeto irá trabalhar com alguns fundamentos para que, apesar das dificuldades, se defina a importância de estudar e incluir nas práticas educacionais suportes contemporâneos, com intuito de que o aluno possa ter uma vivência artística efetiva, onde o educador cria metodologias em que se preocupa com a contextualização histórica e a leitura da obra de arte, por exemplo, abordagem essa

criada por Ana Mae Barbosa (1998), denominada Proposta Triangular. Abordagem que é inclusiva, e que possibilita uma educação sensível e prática, em que o aluno participa da construção do conhecimento, como nos explica a própria autora:

Proposta Triangular é construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e é pós-moderna por tudo isto e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula, sendo esta articulação o denominador comum de todas as propostas pós-modernas do ensino da arte que circulam internacionalmente na contemporaneidade. (BARBOSA, 1998, p. 41)

Vivenciar o conhecimento faz com que o aluno vincule a aprendizagem ao seu cotidiano, fazendo ligações desses saberes com sua vida relacionando a arte, especialmente a arte contemporânea, ao seu cotidiano, a fim de permiti-lo interpretar sua própria existência.

## 1. ARTE CONTEMPORÂNEA – UMA BREVE HISTÓRIA

Para compreender melhor como se dá a percepção da arte contemporânea em determinados espaços e por diferentes grupos sociais, esse capítulo trará duas divisões, a primeira abordando as relações do público com a arte contemporânea, as possibilidades e dificuldades enfrentadas para sua aceitação. No segundo tópico, demonstrar-se-á como a arte educação é empregada em espaços de educação formal e não formal.

Pensar em uma definição para a arte contemporânea parece uma tarefa impossível, principalmente se analisarmos todas as mudanças vividas ao longo dos séculos e a arte na atualidade.

Antecedendo a origem da arte contemporânea, devido a diversas transformações, principalmente sociais, surge a arte moderna, ou modernismo, movimento onde os artistas buscam romper os padrões estéticos já estabelecidos pela arte clássica, de acordo com Anne Cauquelin,

Esse posicionamento histórico, ligado à denominação 'moderno', bastará por enquanto para sugerir os conteúdos nocionais que acabamos de mencionar: o gosto pela novidade, a recusa do passado qualificado de acadêmico, a posição ambivalente de uma arte ao mesmo tempo 'da moda' (efêmera) e substancial (a eternidade). Assim situada, a arte moderna é característica de um período econômico bem definido, o da era industrial, de seu desenvolvimento, de seu resultado extremo em sociedade de consumo. (CAUQUELIN, 2005, p.27)

Com a evolução dos movimentos de vanguarda, percebemos que a arte vai se distanciando cada vez mais dos padrões clássicos, principalmente no que se refere aos padrões estéticos, o que ocasiona por muitas vezes num questionamento sobre o próprio conceito de arte, visto que os suportes artísticos agora se incorporam um ao outro, os artistas utilizam-se de elementos tirados do cotidiano, o público começa a interagir de fato com as obras e o conceito de arte como um objeto de existência única, e por isso "especial", e do artista como um ser "divino", foi rompido com o surgimento de algumas técnicas de impressão de gravuras, como a xilogravura e a litogravura.

A partir da ideia de que a obra pode ser reproduzida por diversas vezes "A esfera da autenticidade, como um todo, escapa à reprodutibilidade técnica, e naturalmente não apenas a técnica." (BENJAMIN, 1936, p. 167). Com a eclosão dos

movimentos de vanguarda no fim século XIX na Europa, as obras tendem a se afastar cada vez mais da concepção da arte como uma cópia da realidade e a partir do dadaísmo e da criação dos Ready- mades<sup>1</sup> de Duchamp, a arte está cada vez mais próxima do cotidiano do público espectador, pois ele pode reconhecer num objeto de seu recorrente uma obra de arte. É o começo da arte conceitual/contemporânea, e, com isso, para alguns teóricos o fim da Aura, como explicita Benjamin:

Em suma, o que é a aura? É uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante por mais perto que ela esteja. Observar, em repouso, numa tarde de verão, uma cadeia de montanhas no horizonte, ou um galho, que projeta sua sombra sobre nós, significa respirar a aura dessas montanhas, desse galho. Graças a essa definição, é fácil identificar os fatores sociais específicos que condicionam o declínio atual da aura. Ela deriva de duas circunstâncias, estreitamente ligadas à crescente difusão e intensidade dos movimentos de massas. (BENJAMIN,1936, p. 167).

Para Benjamin a aura, está ligada ao sublime, na imagem da apreciação do belo da arte burguesa, e isso começa a findar-se com a criação de obras de reprodução como o cinema e a fotografia, assim como também a Pop art com o culto aos ídolos e aos objetos de consumo. Podemos comparar a definição de aura com a definição de experiência de DEWEY(2010) elas também serão compostas por situações inomináveis, que sentimos frente a um estímulo, para Dewey com o fim da “aura” as massas tiveram cada vez mais acesso a arte, viabilizando que a arte alcançasse cada vez mais público.

Após o dadaísmo, a arte vem oscilando no sentido da criação de uma identidade, tivemos inúmeros meios de proliferação dos meios de comunicação de massa, a Pop art se apropria desses elementos presentes na sociedade, como as propagandas, os cartazes, e objetos de consumo pessoal para criar a partir desses meios já existentes seu objeto artístico, entre as obras presentes nesse período um artista que se destaca é Andy Warhol, com suas obras produzidas em serigrafia, Warhol, utilizou símbolos presentes no dia a dia da população, como as sopas Campbell e as garrafas de Coca-Cola, além de usar figuras dos ídolos mais desejados

---

<sup>1</sup> Termo criado por Marcel Duchamp para designar um tipo de objeto, por ele inventado, que consiste em um ou mais artigos de uso cotidiano, produzidos em massa, selecionados sem critérios estéticos e expostos como obras de arte em espaços especializados. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo5370/ready-made>

da época, como Marilyn Monroe e Elvis Presley. Podemos considerar essas obras de Warhol uma nova espécie de Ready-made Duchampianos, iniciando assim uma definição do que vem a ser a arte conceitual, cujo o princípio é de que a ideia é mais importante do que o resultado estético do produto.

Com esses preceitos da arte conceitual e da pop art, nos vemos novamente num questionamento de Benjamin, “a reprodutibilidade técnica da obra de arte modifica a relação da massa com a arte. Quanto mais se reduz a significação social de uma arte, maior fica a distância, no público, entre a atitude de fruição e atitude crítica.” (BENJAMIN, 1986, p.187). Essa era uma grande preocupação, a de que a reprodutibilidade técnica e a utilização de elementos de massa pudessem destruir a aura da obra de arte.

Enquanto Duchamp pregava de forma implícita o reino da insignificância dizendo claramente que, ao contrário da tradição, a obra deveria ser “indiferente”, ou seja, não causar nenhuma reação, Warhol conclui o contrário: a banalização teria chegado a tal endeusamento que todas as insignificâncias teriam quinze minutos de glória, pois o mecanismo da glória estava fora do estético e do artístico mas na sociedade de consumo na “fábrica que produzia seus ídolos provisórios” (SANTA’ANNA, 2017, p.57)

Porém, com o advento da arte contemporânea, as fronteiras começam a ficar indeterminadas, o artista não está preso em um único tipo de arte, as obras podem se basear em ações transitórias, um movimento pode unir diversos suportes, podem ser incorporados elementos do cotidiano. Há uma quebra de limites entre o que é possível e o impensado, o público não precisa mais visitar um museu, a arte pode acontecer na rua, pode haver registro da obra ou não, ela pode durar para sempre ou ser efêmera, ela pode ser em vídeo e nem precisar de espectador para acontecer. Com todas essas possibilidades, não podemos alegar que a aura artística acabou a partir da era da reprodutibilidade técnica, a aura é ressignificada, a aura não está presente no fato da obra de arte ser única, a aura se assemelha à *experiência estética* proposta por Dewey, e aqui relacionada por Benjamin quando explica o que é percepção artística “tudo que é percebido e tem caráter sensível é algo que nos atinge.” (BENJAMIN, 1986, p. 191).

Mediante o exposto, percebemos que se faz necessário que o professor de arte tenha um conhecimento íntimo acerca dos movimentos artísticos da história da arte,

e que o mesmo esteja apto a trabalhar com sua sensibilidade afim de provocar essa mesma sensação nos alunos.

Isto nos faz ver que as correlações dos movimentos culturais com a arte e com a educação em arte não acontecem no vazio, nem desenraizadas das práticas sociais vividas pela sociedade como um todo. As mudanças que ocorrem são caracterizadas pela dinâmica social que interfere, modificando ou conservando as práticas vigentes. (FERRAZ, FUSARI, 1993, p. 38)

Essa mudança de estilos artísticos, é como uma quebra de paradigmas, como atesta Cauquelin: “Há, de fato, ruptura entre dois modelos apresentados, o da arte moderna, pertencente ao regime do consumo, e o da arte contemporânea, pertencente ao de comunicação” (CAUQUELIN, 2005, p.87)

É um período de enorme ascensão científica e tecnológica, que reflete diretamente na arte. Nesse momento, não há como simplificar a arte em categorias como pintura e escultura somente. As obras de arte nesse período associam variadas linguagens - dança, música, pintura, teatro, escultura, literatura etc., colocando em questão a própria definição de arte.

Podemos analisar que, com os avanços tecnológicos, os artistas cada vez mais começam a se valer da utilização da informática, inicialmente como forma de experimentação estética, um exemplo é a vídeo-arte, que usa a tecnologia do vídeo, geralmente associada a outras linguagens e mídias para criação de obras visuais.

É difícil acharmos uma característica comum a todos os suportes contemporâneos, porém, é possível apontar alguns atributos presentes na Arte Contemporânea, como a efemeridade da obra, a incorporação de estilos, a real participação do público com a obra e do artista com a cultura popular.

Essas mudanças, principalmente se compararmos à arte clássica causaram e ainda causam um impacto muito grande no público, seja ele frequentador de museus, ou público informal de arte (como, por exemplo, alunos que conhecem as obras através das aulas de Arte). Através de algumas observações percebe-se que uma grande parte do público aparenta ser apática em relação à arte, mas, obras que tratam temas como nudez, causas políticas, críticas sociais ou ambientais despertam a



atenção, na maioria das vezes de forma negativa, causando até um certo desprezo da população.

Os motivos para esse possível desinteresse são muitos, podemos alegar que um deles é a falta de informações referente à arte contemporânea, por ainda ser um conceito em definição, ou talvez porque ainda vivamos na contemporaneidade é complexo para o público perceber as interações presente entre a arte contemporânea e a vida.

### **1.1 O público contemporâneo.**

A falta de interesse pelo objeto artístico dificulta a possibilidade do espectador adquirir uma *experiência estética* relevante. O objetivo aqui é apurar quais seriam as razões para esse fato acontecer.

As hipóteses podem ser muitas, pois o não interesse pela percepção artística pode advir de fatores sociais e culturais, porém, como elucida Cauquelin “as obras, e se vê aí o paradoxo mal compreendido, são cada vez mais numerosas; os museus, as galerias crescem e se multiplicam, e a arte nunca esteve tão afastada do público.” (CAUQUELIN, 2005, p. 13). Notamos que, muitas vezes, que o público impõem aos objetos artísticos símbolos ou significações. Artus Perrelet destaca que:

“Os símbolos são uma necessidade no desenvolvimento mental, mas têm seu lugar como instrumentos para economizar esforço; quando apresentados isolados, representam uma massa de ideias arbitrárias e sem sentido impostas de fora para dentro.” (PERRELET *apud* BARBOSA, 1989, p. 71).

Ao resumir as obras de arte em mera simbologia, o público provavelmente não terá uma *experiência estética* válida, porque, ao atribuírem aos objetos símbolos, não estão criando um pensamento crítico, tampouco abrindo-se a novas percepções. Para se ter uma *experiência estética* substancial, temos que abstrair os conceitos preestabelecidos e enxergar a obra de arte com um olhar desprendido, um olhar novo, um olhar de entusiasmo.

Não podemos repreender o desinteresse dos espectadores por objetos artísticos. Todavia, em se tratando de arte contemporânea, os objetos na sua maioria não são apenas contemplativos; as obras são interativas e permitem uma participação

efetiva do público. Mas o que acontece é diferente: os espectadores ficam apáticos diante as obras contemporâneas, procuram conceituar e não entendem que as obras de arte e a *experiência estética* não necessitam de motivos para existir, pois sua razão está em sua existência, como afirma Dewey:

Os objetos estéticos contêm sua própria razão de existência, não precisam de desculpas para existir, simplesmente porque são encarregados da tarefa de estimular a compreensão, de alargar o horizonte de visão, de refinar a discriminação, de criar padrões de apreciação, que são confirmados e aprofundados por experiências suplementares. (DEWEY *apud* BARBOSA, 1989, p.103).

Essa conceituação do objeto artístico é uma necessidade antiga de quase toda população, no entanto, cabe ao professor ou mediador incitar ações que encorajem o público à apreciação, à experiência e à percepção estética. Notamos que, muitas vezes, mesmo criando situações que estimulem a percepção, o público não consegue criar uma aproximação com o objeto artístico. Por mais que as obras de arte criem essa possibilidade, não conseguem vinculá-la ao seu cotidiano.

Podemos apontar um outro motivo, pelo qual a arte contemporânea vem sofrendo ataques políticos, uma espécie de censura velada, onde as obras que não se adaptam aos programas do governo tem suas exposições canceladas ou massacradas pela mídia. Criando um conceito de que a arte é perigosa, ou pior ainda, que é pura desordem, vemos “[...] um esforço político grandioso para enfraquecer ou suplantar a arte” (DANTO, 2014, p.50).

Para lidar com esse dúbio entre juízo de valores e falta de interesse do público perante a arte, em especial sobre a arte contemporânea, temos que habituar a população para uma educação estética em que a arte seja ensinada na escola de forma completa, fazendo com que os alunos, futuros espectadores e criadores, possam ter contato com as obras de arte, possam produzir objetos artísticos e criar um pensamento crítico.

## **1.2 A arte em espaços de educação formal e não formal.**

Para abordar o ensino da arte no ambiente não-formal (que ocorre em locais de ensino não tradicionais), faz-se necessário compreender a perspectiva de educação que se dá nesse contexto. Claudino Piletti (1984) afirma que a educação

ocorre em todos os lugares, não somente nas escolas, através de organizações sociais que promovem a passagem de conteúdos, habilidades e informações entre grupos de pessoas. Nesse sentido, a educação não precisa, necessariamente, estar vinculada aos ambientes formais de ensino, não podendo ser confundida com escolarização.

Paulo Freire (1996) pontua a relevância das experiências informais em que nossas ações adquirem significação. Podem ocorrer nas praças, ruas, escolas, entre a própria família, parques, etc. A educação não-formal abrange o conjunto de iniciativas e instituições que oferecem um processo de ensino-aprendizagem, de modo que valorize essas experiências e relações. Esse processo ocorre por meio de oficinas, que é o modo de ensinar/aprender baseado no princípio do “aprender fazendo” (CENPEC *et al*, 2010, p. xx). Essa maneira de trabalho oferece a educadores e educandos maior autonomia e participação ativa durante todo o processo.

É bastante comum a presença de oficinas e/ou propostas que abordam direta ou indiretamente as linguagens artísticas. Provavelmente isso se dá, de acordo com Barbosa (2009), pelo fato da arte, enquanto uma área que aguça os sentidos, transmitir significados que nenhuma outra área é capaz de transmitir. É a essa recusa da área com “a rigidez dos julgamentos que se limitam a decidir o que é certo e o que é errado que estimula o comportamento exploratório, válvula propulsora do desejo de aprendizagem” (BARBOSA, 2009, p. 21).

A valorização da arte nesses ambientes e propostas não é mera coincidência. Os projetos normalmente se pautam no ensino da arte para além do desenvolvimento de habilidades artísticas, como, por diversas vezes, percebeu-se ao longo da história da arte-educação. De acordo com Rejane Galvão Coutinho, “estamos passando para um ensino articulado em que a arte como conhecimento, como expressão e cultura deve ser considerada em seu contexto de origem e de recepção com suas vinculações sociais, econômicas e políticas” (COUTINHO, 2009, p. 173). Em outras palavras, os preceitos para o ensino da arte comunicam-se diretamente com os objetivos da educação não-formal, ao abranger os indivíduos como um todo, ampliando ao máximo o conceito de cidadania.

Mas é claro que existem barreiras para os programas e projetos de educação não-formal. Uma das principais é a dificuldade de aceitação pelo próprio sistema

educacional, devido à rigidez que ainda nos permeia. Nesse caso, sendo iniciativas isoladas e não sendo inclusas como políticas públicas, surgem as dificuldades de reafirmação e melhorias a longo prazo.

Quando pensamos em arte contemporânea, sabemos o caráter questionador que ela provoca, por isso, imaginamos que o setor educativo desses institutos de arte contemporânea são pautados em teorias que instiguem o conhecimento e fomentem a aprendizagem. Porém, muitas dessas teorias ficam somente no discurso.

Muitos educadores não conseguem estabelecer o diálogo entre a teoria e a prática, principalmente nesse contexto contemporâneo e, frequentemente por se julgarem únicos detentores do conhecimento, pressupõem que o público não os compreende, motivo pelo qual comunicam esse conhecimento de forma superficial. O problema é que, “consciente ou inconsciente, querem manter o povo afastado do conhecimento da arte, conservando-o maçante para os que não têm educação formal ou inefável, portanto domínio de poucos” (BARBOSA, 2009, p. 19).

O discurso contemporâneo sobre aprendizagens, cultura e arte fica restrito a um público já conhecedor de arte, porque a população geral não é envolvida na assimilação desses saberes, a não ser quando há nesses espaços educacionais, projetos de inclusão e cidadania para esse público tido como “desprovido” de cultura e conhecimento em arte. O museu passa, então, a vender um produto, a comercializar a cultura e, por ser rentável, comercializa aos visitantes a ideia do instituto. O que o esses espaços afirmam como arte, passa a ser arte, sem nenhum questionamento, surgindo então um novo tipo de alienação cultural.

É diante dessa percepção que o profissional da educação deve intervir, fazendo com que o sujeito consiga relacionar a arte contemporânea ao seu cotidiano, a fim de permiti-lo interpretar sua própria existência.

Devido ao materialismo e a superficialidade dadas às coisas no mundo contemporâneo, as relações estão enfraquecidas, e esses centros de arte contemporânea aludem a um posicionamento crítico. Como ressalta Carmen Lidón Beltrán citada por Barbosa:

Nesses espaços, a arte contemporânea propõe com frequência uma auto-reflexão e, nesse discurso proposicional, nos confronta com uma realidade que, de certo modo, falta considerar, em contraposição ao estilo de vida superficial que a sociedade de consumo nos tem acostumado. (BELTRÁN *apud* BARBOSA, 2009, p. 95).

Devido ao potencial crítico que os museus de arte contemporânea propõem, faz-se necessário provocar o público a contemplar as obras de arte, evitando que elas sejam meras impressões, e que o público possa refletir e ter suas próprias percepções sobre o objeto artístico ao invés de procurar leituras prontas e resumir a arte a um significado que se pode “comprar”.

Nicolas Bourriaud afirma que “Em breve, as relações humanas não conseguirão se manter fora desses espaços mercantis” (BOURRIAUD, 2009, p.12), é inevitável pensar como a arte têm um papel importante nesta perspectiva, visto que as relações no mundo consumista, ao assumir um caráter de lazer, são insuficientes para suprir as necessidades que somente a expressão artística consegue atingir em sua totalidade.

Temos de estar alertas ao risco de que a comercialização da cultura pode se converter em indústria de entretenimento por ser, em termos econômicos, rentável, questionando-nos constantemente sobre a validade desses produtos em confrontação com seu valor formativo. Aqui é onde pode intervir o profissional de educação e mediação. (BÉLTRÁN *apud* BARBOSA, 2009, p. 91)

Esses questionamentos levantados nos fazem refletir que “[..] a arte em sua forma contemporânea coloca um doloroso problema para todos, para o público, mas também e talvez mais ainda para os que têm a missão de analisa-la.” (BELTRAN *apud* BARBOSA, 2009, p. 17). Se confrontarmos todas as esferas da percepção artística, da relação do homem com a arte e com o contexto social em que ele está inserido, percebemos o quão complexo são essas conexões que permeiam o campo artístico

## 2. O CONCEITO DE *EXPERIÊNCIA ESTÉTICA*

Descrever a importância da *experiência estética* em nossa sociedade pode ser difuso, visto que não se pode separar a experiência de nossa vida. Segundo John Dewey, “a experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver” (DEWEY, 2010, p. 110).

A experiência se estabelece por situações inomináveis, como o que sentimos frente a um estímulo, seja ele contemplar uma montanha, deliciar-se com uma refeição; ou mesmo algo que no momento pareça sem importância, como uma briga ou uma reconciliação de uma amizade, mas que ao recordá-las digamos “isso é que foi experiência” (DEWEY, 2010, p. 110). Isso acontece, segundo esse autor, porque a qualidade ímpar que perpassa a experiência é inteira, é um fluxo completo de energia; assim como um rio, ela flui livremente.

John Dewey notou, ainda na década de 1930, a dificuldade da população em vincular a *experiência estética* com a vida cotidiana:

[...] as coisas são experimentadas mas não de modo a se comporem em uma experiência *singular*. Há distração e dispersão; o que observamos e o que pensamos, o que desejamos e o que obtemos, discordam entre si. (DEWEY, 2010, p. 109).

Para alcançar uma experiência plena, o material vivenciado deve atingir o fim pelo qual foi iniciado, mas esse fim não deve ser uma cessação e sim uma consumação.

Apesar de a população ter cada vez mais acesso aos museus e espaços culturais, o que percebemos ainda hoje é um público apático e desinteressado. O que existe, então, é uma sociedade com uma incrível pobreza de experiências, como já havia relatado Walter Benjamin no ensaio “Experiência e pobreza”, no livro *Magia e técnica, arte e política*, no qual ressalta a perda da experiência em nossa sociedade.

Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? [...] é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade (BENJAMIN, 1987, p. 115).

Se a população não consegue perceber o valor cultural agregado aos nossos bens materiais e imateriais, qual é a relação desse público com os objetos artísticos e manifestações culturais?

Quando em visita a um museu, o público é indiferente aos objetos expostos. Imediatamente determinam para eles signos e simbologias, pois os símbolos são instrumentos de reconhecimento e identificação, mas essa identificação precipitada faz com que o sujeito se aproxime de forma superficial do objeto de apreciação. Conceituando significados para os objetos estéticos, o sujeito se incorpora a superficialidade. Com os símbolos já formulados em sua mente, o sujeito não consegue criar um pensamento crítico, nem obter novos conhecimentos, tampouco consegue ter uma percepção estética, o que é ilógico, pois esses objetos artísticos já são carregados de significações e de emoções que experimentamos frente a eles.

Harold Osborne afirma que a excelência de qualquer obra de arte *como arte* se avalia de acordo com sua adequabilidade à contemplação estética. Isso é o que queremos dizer quando afirmamos que a arte é *autônoma*: só se avalia por padrões que lhe são próprios. O que muito se discutiu na filosofia é a hipótese da existência desse padrão conferido à obra de arte. Porém não há um padrão: o que faz de uma obra autêntica é a relação que temos com ela, e em que essa relação nos modifica. Assim, “é preciso dar sentido à experiência para que seja estética, [...] um sentido que ressoa no mais profundo do corpo” (DUFRENE, 1981, p. 25).

A *experiência estética* é uma relação que se estabelece entre sujeito e objeto, à qual é antipredicativa. Sem a conceituação de causas ou utilidades, dá-se de maneira total, íntegra, pois a *experiência estética* finda por ela mesma, por isso é que se difere das outras experiências. De acordo com Dewey, “A percepção estética é empreendida por ela mesma, por ser prazerosa; comprazemo-nos com as superfícies sensórias das coisas” (DEWEY, 2010, p. 34).

Percebemos que tanto a arte quanto a experiência têm um caráter de individualidade, pois, como foi dito anteriormente, os objetos estéticos são carregados de estímulos e significações; porém, para alcançarmos uma experiência integrada, essa percepção tem de ser consciente, pois “nenhuma experiência, muito menos a estética, é instantânea” (DEWEY, 2010, p. 33). Para obter essa experiência plena, o sujeito deve estar ciente da troca que acontece entre ele e o material de sua

apreciação, já que toda relação nos transforma. A partir de um contato vívido com o objeto artístico, apoderamo-nos de suas simbologias para transformá-las em sensações e deixamos algo de nós também naquele objeto, assim a *experiência estética* não acontece da mesma maneira para todos, pois as vivências pessoais se diferem.

Dewey aponta que “aquilo que o produto artístico faz com a experiência e na experiência depende daquele a quem pertence essa experiência” (DEWEY, 2010, p. 21). Por isso, é importante o sujeito estar motivado a ter uma relação com a obra de arte, visto que: “frente a um estímulo o sujeito intervém trazendo para a percepção real a memória de suas percepções passadas. Somente desta forma ele participa da formação do processo da experiência” (ECO *apud* BARBOSA, 1989, p. 73). Ao intervir efetivamente no processo natural da experiência, o sujeito está atrelando suas percepções à arte e à experiência, de forma que a arte faça parte do seu cotidiano.

O conhecimento, por muitas vezes, é confundido com a experiência, contudo, “para Dewey, a concretização do significado da *experiência estética* e artística é mais do que conhecimento” (BARBOSA, 1989, p. 104). Por isso, frequentemente, quando nos preocupamos em obter somente dados e informações, não temos uma experiência válida. Não que o conhecimento não seja importante. É que, para alcançarmos uma percepção estética, temos de estar ávidos por curiosidade, e não somente esperando por um desfecho. Como ressalta Kaplan, o suspense na arte:

[...] é uma questão de *vivenciar* o percurso, e não meramente de saber a *respeito* dele. A obra de arte não é uma trama de mistério estragada pelo conhecimento prévio; o suspense, na arte é um apetite que aumenta a partir daquilo com que é alimentado” (KAPLAN, 2010, p. 28).

Essa expectativa, essa vivência artística, faz com que a experiência saia do nível superficial, eleva-a acima das coisas habituais, “mas só o faz quando estamos dispostos e aptos a permitir que o faça. [...] Caso contrário, para nós não é arte” (KAPLAN *apud* DEWEY, 2010, p. 41). Somente dessa forma o indivíduo transcenderá o mundo real e viverá a arte de forma irrestrita, assim como elucida Ernest Fischer:

A arte pode elevar o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro, total. A arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais



humana e mais hospitaleira para a humanidade. A arte, ela própria, é uma realidade social (FISCHER, 1977, p. 15).

A experiência vai além do instante. Deparamo-nos com situações em que, naquele momento, não percebemos tratarmos-se de uma *experiência estética*. Entretanto, como já mencionado, a experiência não é algo momentâneo, porque podemos obter uma experiência mesmo depois do contato com o objeto. Ao lembrarmos e contextualizarmos aquela sensação, podemos ter uma experiência, uma experiência que se dá no ato do pensamento. Acontece que essa atividade intelectual não pode ser considerada uma experiência completa se não houver um caráter estético, pois o pensar se dá em fluxos de ideias. Assim, para que as ideias evoluam para uma experiência, é necessário que haja um desenvolvimento das ações, a fim de que a conclusão do objeto de absorção seja uma consumação.

Podemos considerar que a *experiência estética* carrega um caráter emocional, mas a emoção, como a entendemos aqui, é uma emoção completa, pois, muitas vezes, associamos os sentimentos a relações instantâneas, algo que já surge pronto. Sentimentos complexos como esperança, medo, alegria e tristeza acontecem para nós de forma cotidiana. Por exemplo, ao levarmos um susto, instintivamente pulamos ou gritamos, mas, nesses casos, não podemos dizer que foi um estado emocional. Para chegar a um nível emocional, essas situações têm de ser inclusivas, têm de envolver um interesse a respeito do desfecho ligado ao objeto de comoção. Dessa forma, as emoções terão grande potencial estético, quando guiadas em torno de uma finalidade.

É necessário tomar muito cuidado para não confundir emoção com paixão. Ainda que tenha um componente de paixão na percepção estética, não vamos delongar nesse assunto. Quando dizemos paixão, tendemos a pensar numa emoção extrema, e emoções exaltadas definitivamente não são estéticas, não se cria um vínculo com as qualidades da ação que causou a paixão. Essas explosões de sentimentos sem finalidades são inestéticas. O inestético se caracteriza por situações extremas: de um lado, um ciclo de pensamento solto, sobre o que não sabemos a origem, a finalidade e o fim; “[...] no polo oposto, estão a suspensão e a constrição, que avançam desde as partes que têm apenas uma ligação mecânica entre si” (DEWEY, 2010, p. 117).

Sabendo disso, podemos afirmar que os “inimigos do estético” (DEWEY, 2010, p.117) não são o conhecimento nem o ato prático, mas, sim, a indisposição, a desatenção e a monotonia ou a predisposição exacerbada que faz com que não alcancemos as minúcias do objeto de apreciação.

Para que haja uma assimilação verdadeira da experiência, temos que incorporá-la à nossa mente. Todavia esse processo não é algo simples. Dewey menciona que há até um elemento de sofrimento para que aconteça essa acomodação e que incorporar, em uma experiência, é mais do que meramente pôr algo no alto da consciência, pois, acima do que era sabido antes, precisa haver uma reconstrução com o conhecimento obtido. Ou seja, o sujeito tem de estar disposto a atrelar suas experiências à experiência adquirida, mas de forma que as experiências se completem. Esse sofrimento é um fato que faz com que desfrutemos da percepção adequadamente. A percepção estética não tem de ser completamente dolorosa: há uma relação entre o prazer e o sofrer, e é isso que faz com que uma experiência seja realmente uma experiência.

Compreendendo que a experiência carrega esse componente de dor e sabendo que a absorção dessa experiência não é algo divertido nem instantâneo, é presumível que o sujeito não tenha uma predisposição a ter uma experiência completa, ainda mais em nossa sociedade capitalista moderna, onde a obsolescência e a efemeridade são cultuadas pela mídia e impostas à população, as experiências se tornam descartáveis, um objeto de consumo na prateleira. A sociedade acomodada não aspira a novas experiências:

O gosto pelo fazer, a ânsia de ação, deixa muitas pessoas, sobretudo no meio humano apressado e impaciente em que vivemos, com experiências de uma pobreza quase inacreditável, todas superficiais. (DEWEY, 2010, p.123).

Essa pressa ainda é uma característica da nossa sociedade. Inconscientemente o indivíduo procura situações em que consiga alcançar o máximo de objetivos num mínimo de prazo. Essa particularidade fica mais clara no campo estético, em que o tempo de apreciação de uma obra foi totalmente banalizado e o objetivo deixa de ser uma experiência completa para ser um acúmulo de impressões. Além disso, há uma falsa sensação de que as percepções soltas sejam experiências completas, mas todas elas são superficiais, porque, como disse Dewey, “nenhuma

experiência isolada tem a oportunidade de se concluir, porque o indivíduo entra em outra coisa com muita precipitação” (DEWEY, 2010, p. 123). O sujeito, cansado das complicações da vida cotidiana, passa a buscar em sua existência um fim para ela mesma, e isso só o basta. Assim, o primitivismo e a comodidade se unem totalmente, e a experiência se esvai, como ressalta Benjamin:

Pobreza de experiência: Não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e claramente a sua pobreza externa e interna (BENJAMIN, 1994, p. 118).

Essa pobreza de experiências referida acima, atualmente é ainda mais evidente. Pois com tantos museus e manifestações culturais em nossa cidade, o sujeito é inerte a esses movimentos ou só vê essas manifestações como forma de distração. O público frequentador de museu, então, não é mais um público interessado em viver o prazer de uma experiência plena, e sim um público apático em relação às obras, preocupado somente com o *status* que essa visita pode agregar à sua vida em sociedade.

É lamentável esse enfraquecimento da experiência em nossa sociedade contemporânea, como já havia premeditado Benjamin. No entanto, notamos que, muitas vezes, o público, quando em visita a um museu, não é estimulado a criar a sua relação com os objetos artísticos, talvez pela não compreensão do acervo ou mesmo pela falta de familiarização com as obras de arte.

Pensando nisso, os museus, ainda no começo do século XX, criaram espaços educativos, para que profissionais de áreas específicas do acervo institucional pudessem fazer com que o público, por meio de uma visita mediada, compreendesse melhor o acervo e, assim, conseguisse estabelecer uma relação com os objetos expostos.

### 3. ARTE EDUCAÇÃO

#### 3.1 Panorama histórico

Para entendermos o ensino de artes hoje na escola, temos que analisar como foi o processo para que a arte se legitimasse como uma matéria presente no currículo e obrigatória no componente escolar.

O sistema educacional brasileiro deriva de uma reprodução de métodos estrangeiros, desde a colonização, com os jesuítas, padrões vem sendo impostos. A arte durante muito tempo foi considerada como uma atividade burguesa, seu ensino não era para todos, era dominante das escolas particulares. Os professores de arte, no início do século XX, seguiam uma tendência tecnicista, em que o foco era apenas a reprodução tradicional de moldes e modelos escolhidos em manuais e livros didáticos.

Somente a partir de 1920, influenciada pela pedagogia experimental, a manifestação livre do aluno passa a ser reconhecida. De acordo com Ana Mae Barbosa, há uma “valorização da livre expressão da criança como um instrumento de investigação de seus processos mentais (inteligência, tipologia psicológica), não como uma atividade considerada em si mesma importante.” (BARBOSA, 1989, p.16). Durante o período da escola nova (1927-1935), sobre influências de John Dewey, a expressão artística do aluno assume uma função significativa, não é apenas uma mera atividade desnordeada, há uma valorização da experiência do aluno, de acordo com Dewey: “Não é verdade que a experiência das crianças seja descoordenada, constando de fragmentos isolados. Acha-se organizada de acordo com centros de interesses diretos e práticos.” (DEWEY, *apud*. BARBOSA, 1989, p. 42). Essa ideia foi amplamente trabalhada pelo educador Anísio Teixeira, que a partir da escola nova(1927-1935) e das reflexões de Dewey percebeu na criança uma capacidade inventiva, fazendo com que o aprendizado fosse de forma íntegra e contínua, praticando a sensibilidade e troca de experiências, essencial para a formação do aluno.

Entretanto, as teorias presentes no período da escola nova não perduraram no ensino de arte nas escolas, os professores de arte na maior parte das vezes ainda seguiam alguns referencias tecnicista, como observa Barbosa:

Nas artes visuais ainda domina na sala de aula o ensino de desenho geométrico, o *laissez-faire*, temas banais, as folhas para colorir, a variação de técnicas e o desenho de observação, os mesmos métodos, procedimentos e princípios ideológicos encontrados numa pesquisa feita em programas de ensino de artes de 1971 a 1973. Evolução da práxis não tem lugar na sala de aula das escolas públicas. (BARBOSA, 2012, p.12)

Esses procedimentos nas aulas de arte, baseiam-se principalmente por dois motivos, um deles era a escassez de professores de arte com uma formação adequada, fazendo assim com que a aulas fossem meras reproduções. Outro fator é que a arte em 1971 foi inserida no programa escolar como Educação Artística (lei educacional 5.692), porém foi vista como uma prática educacional e não como uma disciplina, e suas implicações. Começando assim a desvalorização que vemos no ensino de arte até os dias atuais.

Alguns teóricos brasileiros se reuniram para criação de um método educacional com a intenção de que os conteúdos fossem sistematizados para uma educação igualitária em todos os estado, de acordo com seus autores os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), tem como objetivo:

“Foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania”. (MENEZES,2001)

A medida em que o ensino de arte passa a ser regrado por diretrizes educacionais, limita-se a autonomia do professor em relação as suas atividades em sala de aula, mais uma vez trazendo para arte educação uma característica obsoleta, indo contra princípios já fundamentados como o da liberdade criadora, segundo Barbosa “A arte/educação andou alguns passos para trás, impedindo-se [...] ação inventiva dos professores. Estes passaram a obedecer as normas ditadas pelo Ministério da Educação através dos PCNS” (BARBOSA, 2012, p.XXXI)

Pensando na criação de metodologias educacionais para o ensino de arte, Ana Mae Barbosa sistematiza, entre 1987-1993, uma abordagem inicialmente pensada

para o museu MAC-USP, em que o ensino é pensado de forma dinâmica, chamado por ela de Abordagem ou Proposta triangular.

### 3.2 Métodos e metodologias

Antes de avaliarmos os inúmeros métodos e metodologias para o ensino de arte, devemos entender as peculiaridades de cada um. Considerando o pressuposto de que método são normas ou técnicas a serem seguidos afim de alcançar objetivos pré estabelecidos, o pesquisador pode criar seu próprio método ou adotar um já instituído afim de se criar metodologias para alcançar os objetivos determinados. De acordo com Lúcia Gouvêa Pimentel, “O método é uma coisa que a gente segue, metodologia é a gente que cria” (PIMENTEL, 2011). A metodologia tem como princípio ser exclusivamente elaborada pelo próprio pesquisador, pois só a ele cabe dizer como será a aplicação, a adequabilidade e os resultados pretendidos sejam num cenário de pesquisa ou num contexto educacional.

Entre as propostas elaboradas ao longo dos anos, destaca-se a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, que consiste numa triangulação, mas sem a obrigatoriedade de obedecer uma sequência. A ideia é de que a abordagem ajude o professor a trabalhar com o uso de imagens em sala de aula, de uma forma consciente e reflexiva, fazendo com que, além da produção, os alunos possam ter ciência de seu trabalho, que saibam ler uma obra de arte e a analisar historicamente.

A proposta triangular, apesar de ter surgido num contexto museológico no primeiro momento, foi grandemente aceita e aplicada em sala de aula, porque até meados da década de 1980 “Não existia o sistema metodológico baseado em ações (fazer- ler- contextualizar).” (BARBOSA,2012, p. XXX). Dessa forma, para cada eixo da Proposta Triangular há uma atribuição no campo do *fazer*, também chamado de produzir. O objetivo é a produção artística dos alunos, com proposições que provoquem o pensamento. Na *contextualização*, temos autores que simplificam a uma leitura referente a história da arte, porém esse conteúdo precisa ser aplicado de uma maneira criativa para que o conhecimento histórico possa ser mais que um amontoado de informações que o aluno não assimila e que possivelmente não aplica em sua vida. Por último temos o *ler*, também interpretado como apreciar, ver e fruir, a ideia é aprender sobre as obras de arte, sejam elas as produzidas pelos próprios alunos ou

as obras de arte analisadas em sala de aula. O objetivo é que os alunos saibam identificar os elementos de composição das obras de arte, que entendam como o local, a data e inúmeros outros fatores podem influenciar na interpretação de uma obra de arte, para que possam apreciar a obra em todo seu contexto, e que a fruição não seja vista como uma mera ação contemplativa de adoração à obra de arte, que a partir da aplicação da abordagem triangular consigam desenvolver, além de aptidões artísticas, um pensamento crítico.

Por isso, para o formato triangular, pois os eixos são inseparáveis, não há fazer artístico desconectado da fruição e da história, não compreender esse fato é retroceder no conceito de que arte é apenas prática. O objetivo do educador contemporâneo é desfazer esse mal-entendido que, durante muito tempo, perdurou no campo artístico:

O que a arte/educação contemporânea pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público. (BARBOSA, 2012, p.33)

Assim, ao assimilar e acomodar o conhecimento, criamos estratégias para construir novas metodologias que se adaptam ao convívio escolar, essa realidade só é possível se o professor conseguir aliar às suas metodologias um trabalho de pesquisa e também um fazer artístico, pois vimos que é indissociável uma prática artística sem sua contextualização e apreciação. Dessa forma, o professor, passa a ser também um proponente, fazendo com que os alunos se interessem pelos temas e atividades propostas no ambiente escolar.

No fim de 2018 foi homologado no Brasil um documento que determina um sistema educacional para toda educação básica, esse documento é chamado de BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e vem sendo discutido desde 1996 baseado na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de acordo com a Lei nº 9.394/1996 da LDB<sup>2</sup>, a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

---

<sup>2</sup> Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>

O objetivo então é capacitar escolas e educadores, para que todos os alunos possam ter acesso ao mesmo currículo escolar, desenvolvendo as mesmas competências e habilidades traçados pelo BNCC.

Toda disciplina é contemplada no BNCC, e classificada por áreas de conhecimento, a arte é inserida no campo das linguagens, juntamente com português, inglês e educação física. A arte é dividida em quatro linguagens, são elas: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro, de acordo com o documento:

Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. (BNCC, 2018, p.193)

O BNCC dispõe que as linguagens artísticas sejam articuladas em seis “linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola. Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico.” (BNCC, 2018, p.194). As dimensões são caracterizadas em Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão. Se analisarmos um pouco percebemos a equivalência com a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. Os nomes dos tópicos são outros mas os conceitos são bem semelhantes, porém, o nome da educadora e de sua proposta nem são mencionados no texto.

Não nos cabe discutir a importância desses processos no ensino da arte, são conceitos imprescindíveis, se buscamos uma formação autônoma e estética, porém, como podemos falar de sensibilidade e subjetividade se os conteúdos já vem delimitados pelo documento? Como manter a autonomia do professor em relação à sua matéria? Conforme o próprio BNCC: “As manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas.” (BNCC, 2018, p.193). A arte não deve ser limitada por regulamentos, seu ensino também não, principalmente por todas as mudanças históricas sofridas ao longo de séculos para a aceitação da arte como disciplina curricular obrigatória.

As teorias do BNCC são fascinantes na teoria, mas como irá funcionar na prática, ela se adequa às especificidades de cada escola, de cada turma? O desafio



para o educador nas próximas etapas até a inclusão total do BNCC em todas as escolas brasileiras é conseguir adaptar seus conteúdos, e seguir as orientações sem abrir mão da criação de uma própria metodologia de ensino.

### **3.3 Abordagens em sala de aula.**

Ao início de cada ano letivo cabe ao professor preparar planejamentos e metodologias que se adequem às suas turmas, porém cada educador segue uma organização diferente, cada escola opta por um livro didático diverso, além das condições escolares que possibilitam ou dificultam o ensino de arte. A imposição de parâmetros limita a singularidade de expressão do professor. Há por trás de todo planejamento um processo de pesquisa e pressupõe-se também que um processo de ação, de fazer artístico, para que as proposições sejam apropriadas para aquele grupo singular.

Nesse contexto, podemos dizer que a pesquisa-ação fornece elementos para que o educador trabalhe diretamente com seu objeto de investigação. É um tipo de pesquisa realizada de forma ampla e abrangente, podendo ser aplicada em diversas áreas. Na educação, percebe-se na prática como as propostas agem diretamente na realidade das pessoas envolvidas no processo de pesquisa, como bem exemplifica Michel Thiollent: “Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico.” (THIOLLENT,1996, p.75).

Os educadores, dessa forma, tem autonomia de, através da sua pesquisa, desenvolver ações que ajam efetivamente no cotidiano escolar do educando, práticas que estimulem o desenvolvimento de habilidades. Que os saberes possam ser socializados por todos, afinal o professor não é o único detentor do conhecimento:

As pesquisas em educação, comunicação e organização, acompanham as ações de educar, comunicar e organizar. Os. “Atores” sempre têm de gerar, utilizar informações e também orientar a ação, tomar decisões, etc. Isto faz parte tanto da atividade planejada quanto da atividade cotidiana e não pode deixar de ser diretamente observado na pesquisa-ação. As ações investigadas envolvem produção e circulação de informação, elucidação e tomada de decisões, e outros aspectos supondo uma capacidade de aprendizagem dos participantes. (THIOLLENT,1996, p.66)

Através das concepções da pesquisa-ação e de práticas reflexivas durante a docência, elaborei técnicas para conseguir atender às demandas impostas pela instituição escolar e as reivindicações dos alunos. No começo do ano letivo, após a apresentação às turmas, sempre faço um simples questionamento para perceber como os alunos enxergam a arte de uma maneira geral e para que alguns conceitos sobre arte possam ser estabelecidos, a pergunta é: “O que é arte para vocês?”

Ao analisarmos cada resposta, discutimos se aquilo pode ou não ser arte. Geralmente os alunos, tanto do ensino regular quanto do Eja (Educação de Jovens e Adultos) associam a arte a adjetivos, sejam colocando-a num pedestal e a associando a sinônimos de beleza e perfeição ou ao contrário, estabelecendo-a como bagunça e desorganização. Após minha exposição de exemplos de arte clássica e arte contemporânea, concluem que a arte pode ser diversa, e o que importa não é somente sua aparência externa e sim a significação e impacto que ela nos causa.

De imediato os alunos captam que a arte é uma forma de expressão, e que ela pode se manifestar através de diversos suportes. Dessa forma, há um questionamento entre os alunos sobre grafite e pichação, onde o grafite é legitimado como arte, e a pichação não. Então indagações surgem: as duas sendo arte de rua, o que faz uma ser excluída e marginalizada e a outra idolatrada? O que é depredação de patrimônio?

Nessa primeira aula, podemos desenvolver alguns conceitos e concepções sobre a arte, os alunos entendem que a matéria não é desenhar e colorir somente, que a arte antes de tudo é um meio de expressão. Dessa maneira, as aulas, ao longo dos semestres, poderão fluir de acordo com o planejamento.

É importante que o arte-educador, para alcançar uma educação estética, desenvolva em suas aulas a teoria histórica dos movimentos artísticos, a aliando sempre com atividades práticas que estimulem os alunos ao *Fazer*, *Contextualizar* e *Apreciar* (BARBOSA, 2012). Que através de diferentes metodologias e abordagens que valorizem a cultura nacional e local, os alunos se sintam inseridos no ensino e possam ser protagonistas do processo de aprendizagem.

## CONCLUSÃO

O propósito, ao iniciar a pesquisa, era responder inquietações percebidas em sala de aula quando trabalhamos com temáticas que fogem do conceito de beleza imposto por padrões clássicos. Nesse sentido, principalmente a arte contemporânea. Quais os desafios para a aproximação dos alunos com um conteúdo tão diverso e instigante? É imprescindível fazer com que os alunos não romantizem a arte, e consigam estabelecer conexões com o seu cotidiano, que possam se enxergar como propositores e que também possam produzir arte.

Os motivos para a não aceitação imediata da arte contemporânea pelos educandos são diversos, mas notamos que desde o surgimento de todos os movimentos artísticos, principalmente movimentos que vão contra os padrões já impostos e aceitos, há uma certa rejeição por parte da população, porém a arte contemporânea está presente em nossa sociedade desde 1960, trazendo objetos cotidianos e temas pertinentes, e por muitas vezes perturbadores. Por isso, ela ainda incomoda tanto, mas seu uso em espaços educacionais podem possibilitar uma formação voltada para as habilidades cognitivas e potencialidades estéticas dos educandos, pois, se assimilarmos o conhecimentos junto às vivências pessoais, os alunos podem permitir que a arte seja vinculada ao seu cotidiano, interpretar os saberes e os relacionar com sua existência.

Cabe ao educador a tarefa de criar métodos e metodologias para instigar os alunos à experiência de se estudar arte, para que, apesar das dificuldades, se defina a importância de estudar e incluir nas práticas educacionais suportes contemporâneos, com o intuito de que o aluno possa ter uma vivência artística efetiva. Uma das propostas mais significativas no campo da arte educação é sem dúvida a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa(1998), através dela podemos ter um educação sensível e prática em que o aluno participa da construção do conhecimento, uma proposta que se preocupa com a contextualização histórica e a leitura da obra de arte, em que o fazer artístico é necessário para a acomodação dos conhecimentos e que a apreciação seja voltada para a *experiência estética*, como elucidada John Dewey(2010).

As vivências como professora e recém descoberta pesquisadora, e também propositora, me explicaram que independente da dificuldade de aceitação de determinado tema, seja pelos alunos, seja pela instituição, cabe a nós educadores mudar os conceitos pré-estabelecidos.

Compete ao professor, apesar das sistematizações que vem sendo impostas pelo governo para o ensino de uma forma geral, mas principalmente pela limitação do conteúdo de arte, entender que somente ele, através de sua pesquisa-ação, pode exprimir a importância e a adequabilidade de certas temáticas em sua aula, que a arte não é um resultado pronto, que o processo de construção do conhecimento é mais importante que um resultado esteticamente agradável, que a arte consiste na expressão livre dos sentimentos, e que, através da arte, os alunos possam “transver o mundo”<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Poema de Manoel de Barros no Livro: Livro sobre nada. Rio de Janeiro: Record; 1996

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae (Org.); COUTINHO, Rejane Galvão (Org.). *Arte educação como mediação cultural e social*. São Paulo: UNESP, 2009.

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

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

BENJAMIM, Walter. *Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política*. 7ª ed. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC\\_C\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf). Acesso em 14 de abril de 2020

BOURRIAUD, Nicolas. *Estética Relacional*: 1ª ed. Martins Fontes, 2009.

CAUQUELIN, Anne. *Arte contemporânea: uma introdução*. São Paulo: Martins, 2005.

CENPEC; Fundação Itaú Social; Unicef. *Tendências para a educação integral*. São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011.

COUTINHO, Rejane Galvão. Estratégias de mediação e a abordagem triangular. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). *Arte/Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP, 2009. cap. 10.

DANTO, Arthur C. *O descredenciamento filosófico da arte*; trad. Rodrigo Duarte. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, 2014.

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

DUFRENE, Mikel. *Estética e filosofia*: 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1981;

FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. 6ª ed. Trad. Anna Bostock. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

FERRAZ, Maria Heloisa; FUSARI, Maria F. Resende. *Metodologia do Ensino de Arte*. São Paulo: Cortez, 1993

FREIRE, Paulo. *Pedagogia Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/pcns-parametros-curriculares-nacionais/>>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2020.

Metodologias no ensino de artes visuais- Belo Horizonte: INNOVATIOEBA/UFMG, 2011. DVD (15min), son., Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bOF4CKCISy4> acesso em 15/09/2018

PILETTI, Claudino. *Didática Geral*. São Paulo: Ed. Ática, 1984

SANT' ANNA, Afonso Romano de. *Nova história da arte*. São Paulo: Editora Unesp, 2017

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa ação*. São Paulo: Cortez, 1996