CENTRO UNIVERSITÁRIO UNICARIOCA
MESTRADO PROFISSIONAL EM NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO (MPNTDE)

Rosemary Fraga Costa

+ART: UMA PROPOSTA DE PLATAFORMA EDUCACIONAL DIGITAL PARA O ESTUDO DE ARTE CONTEMPORÂNEA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Rio de Janeiro
2023

Rosemary Fraga Costa

+ART: UMA PROPOSTA DE PLATAFORMA EDUCACIONAL DIGITAL PARA O ESTUDO DE ARTE CONTEMPORÂNEA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Luciane Medeiros de Souza Conrado

Rio de Janeiro

2023

Rosemary Fraga Costa

+ART: UMA PROPOSTA DE PLATAFORMA EDUCACIONAL DIGITAL PARA O ESTUDO DE ARTE CONTEMPORÂNEA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

Examinado por:

_____

Prof.ª Dr.ª Luciane Medeiros de Souza Conrado

Presidente da Comissão Examinadora

_____

Prof.º Me. André Cotelli do Espírito Santo

Membro Interno – UniCarioca

_____

Prof.ª Dr.ª Natália de Andrade Rocha

Membro Externo – UNESA

Rio de Janeiro

2023

Rosemary Fraga Costa

+ART: UMA PROPOSTA DE PLATAFORMA EDUCACIONAL DIGITAL PARA O ESTUDO DE ARTE CONTEMPORÂNEA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

A Presidente da Banca, abaixo assinado, atesta que os membros da banca participaram desta defesa de dissertação.

Examinado por:

gov.br Documento assinado digitalmente
LUCIANE MEDEIROS DE SOUZA CONRADO
Data: 17/11/2023 17:17:53-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Luciane Medeiros de Souza Conrado, D. Sc. (UniCarioca)
Presidente da Comissão Examinadora

Prof. André Cotelli do Espírito Santo, M. Sc. (UniCarioca)

Profa. Natália de Andrade Rocha, D. Sc. (UNESA)

Rio de Janeiro

2023

C837m Costa, Rosemary Fraga
+art: uma proposta de plataforma educacional digital para o estudo de arte contemporânea no ensino fundamental II / Rosemary Fraga Costa. – Rio de Janeiro, 2023.
132 f.

Orientadores: Luciane Medeiros de Souza Conrado
Coorientador: Verônica Elói de Almeida
Dissertação (Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação) - Centro Universitário UniCarioca, Rio de Janeiro, 2023.

1.ensino da arte. 2. Tecnologias digitais. 3. Arte contemporânea. 4.Abordagem triangular. I. Conrado, Luciane Medeiros de Souza, prof. orient. II. Almeida, Verônica Elói de, prof. coorient. III. Título.
CDD 371.344

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Criador do Universo, porque sem ele nada seria possível.

Ao meu marido, Ernani Costa Junior, que acima de tudo é um grande amigo, sempre presente nos momentos difíceis com uma palavra de incentivo.

Às minhas filhas, por compreenderem as várias horas em que estive ausente para desenvolver este trabalho.

Ao meu irmão, Marcelo, por estar ao meu lado e por me incentivar a continuar.

A minha orientadora, Prof.ª Dr.ª Luciene Conrado, por aceitar conduzir o meu trabalho de pesquisa.

À Prof.ª Dr.ª Karine Lobo Castelano, por todos os conselhos, pela contribuição e paciência, que guiaram o meu aprendizado.

A todos os mestres que contribuíram com a minha formação acadêmica e profissional durante a minha vida.

Aos meus colegas do curso de mestrado, pelas trocas de ideias e contribuições durante o curso. Juntos conseguimos avançar e ultrapassar todos os obstáculos.

Resumo

Este estudo aborda reflexões sobre o ensino de arte contemporânea na educação básica a partir das dificuldades que os professores de artes enfrentam em estabelecer uma metodologia criativa que abarque os três eixos da Abordagem Triangular no ensino da arte contemporânea para o ensino fundamental II. Teve como objetivo geral propor uma plataforma educacional digital com conteúdo e notas explicativas ao professor para o ensino de arte contemporânea tendo como instrumento as novas tecnologias digitais. A escolha em produzir uma plataforma educacional digital se deu principalmente pelo poder interativo, criativo e abrangente que um ambiente virtual possibilita aos seus usuários. Como procedimento metodológico a pesquisa caracteriza-se por uma abordagem quanti-qualitativa, de caráter descritivo-exploratório. O público-alvo desta investigação compreende professores de Artes da esfera pública e/ou esfera privada, na delimitação geográfica da cidade do Rio de Janeiro. A limitação temporal do estudo ficou restrita ao segundo semestre do ano de 2023. Como resultado desta pesquisa, foi criada a plataforma +ART, como recurso educacional que, ao ser avaliada por docentes de artes, apresentou resultados satisfatórios, demostrando eficácia quanto à aplicabilidade e inovação para a prática pedagógica.

Palavras-chaves: ensino da arte; tecnologias digitais; arte contemporânea; Abordagem Triangular.

ABSTRACT

This study addresses reflections on the teaching of contemporary art in basic education based on the difficulties that art teachers face in establishing a creative methodology that encompasses the three axes of the Triangular Approach in teaching contemporary art for elementary school II. The general objective was to propose a digital educational platform with content and explanatory notes for the teacher for teaching to worthing with contemporary art using new digital technologies as an instrument. The choice to produce a digital educational platform was mainly due to the interactive, creative and comprehensive power that a virtual environment offers to users. As a methodological procedure of a descriptive-exploratory nature, the research is characterized by a qualitative approach. The target audience for this investigation comprises Arts teachers from the public and/or private sphere, within the geographic limits of the city of Rio de Janeiro. The temporal limitation of the study was restricted to the second semester of the year 2023. As a result of this research, the +ART platform was created, as an educational resource that, when evaluated by arts teachers, presented satisfactory results, demonstrating effectiveness in terms of applicability and innovation for pedagogical practice.

Keywords: art teaching; digital technologies; contemporary art; Triangular Approach.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Algumas funcionalidades para a educação 28
Figura 2 – Uso do YouTube para educação 30
Figura 3 – Google Arts & Culture 32
Figura 4 – Exemplo de exposição montada no ArtSteps 33
Figura 5 – Linha do tempo do ensino da Arte no Brasil 46
Figura 6 – Esquematização das ações da Abordagem Triangular 49
Figura 7 – Retrato esposa do meeiro do Alabama 55
Figura 8 – *Ready-made* de Duchamp 59
Figura 9 – Colagem de Richard Hamilton 62
Figura 10 – Sopas Campbells 64
Figura 11 – Assemblagem de Rauschenberg 65
Figura 12 – A banalidade de grande Escala 66
Figura 13 – Projeto Coca Cola 68
Figura 14 – As representações de Kosuth 69
Figura 15 – Merda de Artista 70
Figura 16 – Land Art 71
Figura 17 – Desvio para o Vermelho 72
Figura 18 – O Artista está Presente 73
Figura 19 – Obra de Rufik Anadol 79
Figura 20 – Guia de museus virtuais 81

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tempo em que atua como docente.....97
Gráfico 2 – Titulação acadêmica.....98
Gráfico 3 – Participação em alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação) nos últimos dois anos.....99
Gráfico 4 – Área em que atua.....100
Gráfico 5 – Classificação da própria formação para a prática docente.....101
Gráfico 6 – Segmento de atuação do profissional da educação básica e no ensino superior.....101
Gráfico 7 – Número de escolas em que atua.....102
Gráfico 8 – Esfera de atuação nos últimos 3 anos.....103
Gráfico 9 – Qual período da história da arte você considera mais fácil de abordar em sala?.....104
Gráfico 10 – Qual o período da história da arte, você considera mais complexo de abordar em sala?.....104
Gráfico 11 – Você considera desafiador trabalhar as produções artísticas da arte contemporânea (depois da década de 60 e do movimento Art Pop) com seus alunos?.....105
Gráfico 12 – Você prefere apresentar para seus alunos como referência obras de artes do período da arte moderna ou as obras da arte contemporânea?.....106
Gráfico 13 – Qualquer objeto cotidiano pode vir a ser considerado obra de arte?.106
Gráfico 14 – Você acha que seus alunos sabem ler uma obra de arte de uma forma satisfatória?.....108
Gráfico 15 – Você conhece e/ou utiliza a proposta pedagógica Abordagem Triangular, sintetizada por Ana Mae Barbosa em suas aulas?.....108
Gráfico 16 – A Abordagem Triangular é apropriada para conduzir as reflexões da arte contemporânea?”.....109
Gráfico 17 – Você considera importante trabalhar com leitura de obras de arte e/ou imagens de outros códigos culturais nas aulas de arte como forma de alfabetização visual?.....109
Gráfico 18 – Você considera que a leitura de obras de arte ajuda o aluno a compreender a linguagem visual e os códigos culturais do mundo?”.....110

Gráfico 19 – Você considera que estudar os três eixos da Abordagem Triangular contribui para a conscientização cultural crítica do aluno? 111
Gráfico 20 – Você utiliza recursos tecnológicos digitais em suas aulas? 111
Gráfico 21 – Você tem dificuldade em usar tecnologias digitais em suas aulas? 112
Gráfico 22 – As ferramentas digitais indicadas na plataforma trazem inovação para a prática docente? 115
Gráfico 23 – O conteúdo da plataforma pode contribuir com a sua prática docente? 116
Gráfico 24 – Você recomendaria a plataforma +ART para seus colegas professores? 116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Respostas abertas para explicar o - nunca utilizo 112
Quadro 2 – Resposta aberta 113
Quadro 3 – Comentários dos participantes da pesquisa 117
Quadro 4 – Quadro da matriz SWOT 119

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Carga horária semanal trabalhada 103
Tabela 2 – Leitura de obras de arte – referente as perguntas 12, 13 e 14 107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AESP	Associação de Arte Educadores de São Paulo
AGA	Associação de Arte Educadores do Rio Grande do Sul
ANART	Associação de Arte Educadores do Nordeste
APAEP	Associação dos Profissionais em Arte/Educação do Paraná
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CFE	Conselho Federal de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FAED	Federação de Arte Educadores do Brasil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAC	Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SME	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13
1.1 INQUIETAÇÃO 14
1.2 CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA 19
1.3 TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE ARTES 24
2 OBJETIVOS 34
2.1 OBJETIVO GERAL 34
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS 34
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 35
3.1 HISTÓRIA CONCISA DO ENSINO DE ARTES NO BRASIL 35
3.2 ABORDAGEM TRIANGULAR NO ENSINO DE ARTES 46
3.3 A ARTE CONTEMPORÂNEA E SUA RELEVÂNCIA NO ENSINO 51
3.3.1 Antecedentes e principais linguagens 58
3.4 ARTE CONTEMPORÂNEA E TECNOLOGIA: INTERAÇÕES E POTENCIALIDADES 74
4 METODOLOGIA 82
4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: AS ETAPAS DA PESQUISA 82
4.2 ESTUDO EXPLORATÓRIO PRELIMINAR 84
4.3 PLANEJAMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL: A PLATAFORMA +ART 86
4.4 ELABORAÇÃO DA PLATAFORMA 88
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO 97
5.1 AVALIAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS: SURVEY 97
5.1.1 Primeiro questionário: estudo exploratório da caracterização do problema 97
5.1.2 Segundo questionário: avaliando a plataforma em swot 113
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 120
REFERÊNCIAS 122

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo pretende refletir acerca das dificuldades que os professores de artes enfrentam em estabelecer uma metodologia criativa que abarque os três eixos da Abordagem Triangular no ensino da arte contemporânea para o fundamental II. A escolha deste tema advém da resistência que os docentes de arte manifestam em trabalhar com as obras da arte contemporânea. Considerada complexa de ser explicada, essa tendência artística muitas vezes não é ensinada e, com isso, os alunos acabam tendo acesso somente às produções artísticas clássicas e modernas. De fato, até a arte moderna era possível trabalhar a análise das obras com uma narrativa linear, limitada a alguns poucas linguagens artísticas. Já a arte contemporânea é desafiadora, híbrida, multifacetada, e não se enquadra em nenhuma classificação.

Para melhor entendimento, o trabalho foi estruturado em quatro seções teóricas que constituem a pesquisa. O primeiro, intitulado *História Concisa do Ensino da Arte no Brasil*, traça uma breve linha histórica da constituição do ensino artístico no país até a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, que, embora mencione as quatro linguagens artísticas para o ensino da Arte, também deixa uma abertura para que seja colocado como coadjuvante para outras disciplinas do mesmo grupo, pois trata de forma superficial a temática de Arte em relação às outras linguagens do mesmo grupo. Dessa maneira, nessa primeira parte é possível observar um movimento constante de avanços e retrocessos para o ensino de Artes.

Na segunda seção, foi apresentada a Abordagem Triangular no Ensino da Arte com o objetivo de aperfeiçoar o ensino de Artes e criar uma possível metodologia para auxiliar os docentes. Essa abordagem foi sistematizada na década de 1980 pela pesquisadora Ana Mae Tavares Barbosa, e é composta por três ações básicas: criação (fazer artístico), leitura de imagem e contextualização. É flexível e adaptável às quatro linguagens artísticas presentes na BNCC: Artes Visuais, Dança, Teatro e Música. Trata-se de um direcionamento na busca de potencializar o aprendizado do educando.

A arte contemporânea e sua relevância no ensino é a terceira seção deste estudo. Inicialmente, foi de suma importância direcionar e esclarecer sobre o conceito de Arte Contemporânea, suas peculiaridades, sua origem e seus desdobramentos. Com exemplos e imagens, reflete-se ainda sobre questões importantes do nosso tempo que estão imbricadas na arte contemporânea. Na sequência, discute-se a

questão da autoria, a mudança de posição do espectador de arte, e o porquê de alguns objetos serem atestados como arte e outros não.

As possibilidades de associação das tecnologias digitais com arte nas produções artísticas atuais são estudadas na quarta seção, intitulada Arte Contemporânea e Tecnologia: Interações e Potencialidades. As tecnologias digitais tornaram-se instrumentos essenciais no processo de ensino-aprendizagem em artes. Cada dia mais a arte se beneficia dos meios tecnológicos presentes na contemporaneidade. Na mesma seção são abordadas as visitas virtuais a museus, apoiadas na Realidade Virtual, que, no contexto educacional, torna-se uma valiosa ferramenta para vivências artísticas interativas e experienciações de obras e objetos de arte que não estão acessíveis ao público.

1.1 INQUIETAÇÃO

Sou professora de Artes Visuais do município do Rio de Janeiro, atuante no segundo segmento da educação básica. Atualmente no cargo de coordenador pedagógico da Escola Municipal Monteiro Lobato desde março de 2022. Entre 2013 e 2014, realizei cursos de fundamentação em Artes Visuais e em arte contemporânea na Escola de Artes Visuais do Parque Lage, onde tive contato com experimentações artísticas que contribuíram de maneira singular para a minha formação. Em dezembro de 2020, concluí a especialização em Artes Visuais pela Universidade Estácio de Sá. No segundo semestre de 2021, iniciei o mestrado em Novas Tecnologias Digitais na Educação, no Centro Universitário UniCarioca.

Minha inquietação se iniciou em março de 2020, quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a COVID-19 como uma pandemia, recomendou o uso de máscaras e o distanciamento social como medidas de proteção, na tentativa de conter o avanço do coronavírus SARS-CoV-2, o que consequentemente acarretou o fechamento de muitos setores da economia, inclusive as escolas. Inicialmente acreditava-se que esse isolamento seria por um breve período. No entanto, foi demorado e o fechamento das escolas precisou ser estendido (BRASIL, 2022a; 2022b). Nos colégios da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, foram contabilizados aproximadamente nove meses em 2020 e metade do ano letivo de 2021, um longo período de afastamento de alunos da aprendizagem presencial e da convivência social no ambiente escolar (RIO DE JANEIRO, 2021a).

Nesse momento, pouco se sabia sobre o vírus, sua evolução e sua letalidade. O número de mortos cresceu exponencialmente e em pouco mais de 1 ano, o número de óbitos foi de 432 em março de 2020 para mais de 406.000 em abril de 2021 (PAINEL, 2023).

Vários setores foram afetados, trazendo graves consequências não só para a economia. Impactos sociais, políticos e culturais sem precedentes na história mundial foram igualmente presenciados. Nada escapou ao vírus, pressionando vários setores a se ressignificarem, desde os serviços até as atividades artísticas; todos foram afetados. No entanto, foi a educação que mais se reformulou.

No Brasil as escolas ficaram fechadas por longo período, por conta da necessidade de manter o distanciamento social. Optou-se, então, pelo ensino remoto[1] emergencial como única saída possível, a fim de que os alunos tivessem aulas. O sistema educacional brasileiro enfrentou dificuldades, em particular na rede pública, especialmente na educação básica. Muitos problemas surgiram no tocante à prática pedagógica. Os professores tiveram que migrar de repente do ambiente físico para o digital, numa proposta nova para a maioria deles, o que acontecia em sala de aula presencial teve que ser adaptado para o ambiente virtual.

Não só os professores, mas também os alunos, foram remetidos a uma maneira de ensino e aprendizagem que até então era desconhecida para muitos. Nem o corpo docente, nem os alunos estavam aptos para atuar desta maneira, assim, o que de fato aconteceu, foi transferir o mesmo modelo metodológico de sala de aula presencial para meios digitais.

Professores tiveram que se reinventar, alunos precisaram se adaptar à nova rotina de estudos. A escola foi deslocada para dentro da casa dos professores; e sem planejar, foi criado um espaço de aprendizagem no qual professores precisaram aprender a gravar vídeos, postar aulas, preparar tarefas no computador, corrigir exercícios, tudo virtualmente, e desse jeito, tiveram que continuar dando aulas de maneira completamente diferente do seu habitual.

Sem que tivessem tempo suficiente para planejar com todos os detalhes esta nova dinâmica, os colégios da rede municipal do Rio de Janeiro adotaram medidas para sanar e/ou minimizar os prejuízos causados pelo fechamento das unidades

[1] Ensino Remoto – caracteriza-se principalmente por aulas online e em tempo real. (professor e aluno em espaços diferentes, mas dialogando ao mesmo tempo). As aulas remotas emergenciais são amparadas pelo MEC para a educação básica durante o isolamento social pandêmico.

escolares, tendo como objetivo tornar acessível ao aluno o conteúdo de cada disciplina (RIO DE JANEIRO, 2020).

Inicialmente as escolas começaram a usar as redes sociais, como o Facebook[2] e o aplicativo WhatsApp[3] para postar atividades. Houve também a tentativa de usar a plataforma Teams da Microsoft[4] em algumas escolas. Como neste momento não houve uma padronização, cada escola usou as ferramentas digitais possíveis para a sua realidade.

No início do ano letivo de 2021, a Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro lançou o aplicativo RioEduca em Casa[5] como meio oficial de comunicação (professor-aluno) para todos os colégios da rede, implantando efetivamente o Ensino Remoto em suas escolas. Realizou ainda, segundo Gonçalves *et al.* (2020, p. 4) "[...] uma parceria com a MultiRio, ofereceu aos estudantes videoaulas de modo a reforçar o aprendizado remoto das disciplinas curriculares [...]". Além disso, o canal da Multirio[6], disponível na plataforma YouTube[7], disponibilizavam todas as aulas diariamente.

Para a postagem das aulas, os professores usaram a plataforma Google Classroom[8] com a possibilidade de uso de forma síncrona e assíncrona. Para os alunos, a SME ofereceu acesso gratuito para navegar no aplicativo RioEduca. A plataforma abriu novas facilidades para a continuação das aulas. Encontros virtuais com os alunos, postagens de videoaulas, exercícios e um *chat* para comunicação direta eram possíveis. Ainda assim, a maioria dos alunos não conseguiu acompanhar essa dinâmica de aulas remotas.

---

[2] O Facebook é uma rede social que permite conversar com amigos e compartilhar mensagens, links, vídeos, fotografias.
[3] WhatsApp é um aplicativo de mensagens, foi usado de maneira emergencial para envio de aulas, atividades e comunicação com pais e responsáveis.
[4] O Teams é um software da Microsoft desenvolvido para a colaboração de equipes corporativas, mas ultimamente tem sido utilizado também para fins educacionais.
[5] É uma iniciativa da SME do Rio de Janeiro para apoiar a aprendizagem dos alunos, com aulas ao vivo, gravadas e materiais didáticos (RIOEDUCA, 2023).
[6] A MULTIRIO é uma empresa pública vinculada à SME da Prefeitura do RJ. Sua missão é produzir recursos de aprendizagem, ampliar as formas de distribuição de produtos educativo-culturais e capacitar os profissionais da educação para a utilização das mídias em sala de aula (CARIOCA, 2023).
[7] YouTube é uma plataforma de vídeos online. Por meio dela, usuários podem assistir, criar e compartilhar vídeos pela internet.
[8] É uma plataforma criada pelo Google para gerenciar o ensino e a aprendizagem. A ferramenta é um espaço virtual para que professores possam ensinar seus conteúdos e interagir com alunos e pais (GOOGLE CLASSROOM, 2022).

Embora a conexão à Internet tenha sido oferecida gratuitamente aos alunos, nem todos tinham equipamentos ideais para esse acesso ou, quando tinham algum equipamento, como o celular, por exemplo, este era único para uso de toda a família.

Tendo em vista o exposto, com relação a tecnologia, há necessidade de se pensar, num futuro bem próximo, na implementação de políticas públicas que contemplem melhorias na infraestrutura digital das escolas, ajuda financeira para compra de equipamentos e acesso digital amplo para os alunos pós-pandemia.

No primeiro momento da pandemia, e de forma emergencial, a única solução possível foi migramos para o digital com o mesmo modelo de aula que tínhamos no presencial. Hoje, passados mais de dois anos após a interrupção das aulas, percebemos que a educação segue para uma nova direção. Uma escola, que usa a tecnologia com ferramenta para potencializar, expandir e motivar essa geração de alunos ao aprendizado. Independente do componente curricular, é necessário se pensar nessa união, como forma de atualizar a escola pública de base.

Em meu cotidiano como professora de Arte[9], sempre observei alguns problemas que cercam o ensino público e que afetam diretamente e/ou indiretamente o aprendizado dos alunos. Colégios sem sala específica para as aulas de Arte; falta de materiais para realização de propostas artísticas; carga horária semanal pequena em relação às outras disciplinas da matriz curricular da SME (RIO DE JANEIRO, 2021b). Para o componente Arte, no segundo segmento na educação básica, são definidos dois tempos de aula por semana, de cinquenta minutos cada.

No dia a dia da escola observa-se ainda, a desvalorização do componente curricular Arte como área de conhecimento. Mesmo que de forma implícita, existe uma hierarquia do conhecimento escolar. Essas aulas, por vezes, são consideradas como um “momento de lazer” do aluno e não como período destinado ao aprendizado artístico-cultural. Assim sendo, é comum a atuação generalista do professor em todas as linguagens artísticas (Artes Visuais, Música, Dança e Teatro).

Essa polivalência do professor de Arte foi introduzida pela primeira vez com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1971), que tornava o ensino de Educação Artística, como era chamado na época, obrigatório nas escolas, mas como uma

[9] Neste trabalho, a palavra Arte, com inicial maiúscula, será usada fazendo referência ao componente curricular da educação básica voltado para o estudo das quatro linguagens artísticas, a saber: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Já arte como linguagem será usada com a inicial minúscula.

atividade educativa e não como uma disciplina. E nela, o professor de Educação Artística precisava lecionar Artes Plásticas, Música, Artes Cênicas e Dança.

Embora a obrigatoriedade de considerar a Arte como disciplina obrigatória na educação básica esteja presente desde 1996, a partir da atualização da LDB (BRASIL, 1996)[10], isso não resolveu todos os problemas, pois a lei não especifica como devem ser ministradas essas aulas, dando possibilidade de cada Estado incluir o componente de Arte como lhe convier.

Assim sendo, a produção artística produzida pelos alunos nas aulas de Arte, muitas vezes, é desenvolvida com a finalidade de compor e decorar os murais da escola, tornando-se, assim, meros trabalhos decorativos e reduzindo as aulas de Artes a “espaços recreativos” que não corroboram para o desenvolvimento do olhar crítico dos alunos.

Outro grande problema que aflige a rede pública é a carência de aparato tecnológico e Internet. Sem esse auxílio, os alunos têm dificuldade, por exemplo, para visitar museus e espaços expositivos virtualmente, ficando restritos a imagens impressas, impedindo, por exemplo, que os discentes tenham contato com obras e objetos de artes que não estão nos livros. Dessa forma, reduz as possibilidades de apreciação (escuta, observação, percepção e leitura) da obra de arte, essencial para o desenvolvimento do repertório imagético desse aluno.

A observação de obras e objetos de artes impulsiona o conhecimento dos códigos visuais, sociais e históricos que estão intrínsecos nesses trabalhos artísticos. Como esses códigos são apresentados pelos artistas, num determinado tempo e, como podem ser reformulados e recriados em outro, conhecer e analisar obras de artes é de fundamental importância, pois ilumina a prática em sala de aula, preparando o discente para ser mais crítico diante de outras imagens presentes em seu cotidiano, assim como para a compreensão de diferentes culturas, incluindo a sua.

Por último, e foco principal da minha inquietação, há redução das referências visuais apresentadas pelos professores para os estudantes nas aulas de Arte, deixando de fora dessa visualização/estudo as obras e os objetos da arte contemporânea. Prioriza-se, pois, a apresentação de obras clássicas e modernas, o que acaba afastando os jovens da arte atual.

[10] Art. 26 § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei n.º 12.287, de 2010) (BRASIL, 1996).

Com isso, observo cada vez mais, enquanto professora e coordenadora pedagógica, o desinteresse por parte dos estudantes no que diz respeito ao estudo e à apreciação de obras de artes, sendo esta leitura, de acordo com a Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa na década de 1980[11], uma estratégia pedagógica fundamental para se iniciar uma boa aula de artes. Essa desmotivação pode estar relacionada com a diferença temporal e com o fato de as obras clássicas e modernas, presentes na história da arte, supostamente não terem significado para esses alunos, posto que a arte clássica e a moderna remetem a períodos históricos muito distantes dos dias atuais. Obras de artistas como Michelangelo e Leonardo da Vinci são exemplos do Renascimento, um período importante, mas que ocorreu entre os séculos XIV e XVI. Mesmo uma famosa obra de Monet ou Renoir, do Impressionismo, século XIX, enquadra-se nessa distância temporal.

Além disso, os temas, tanto da arte clássica (religiosos ou mitológicos), como na arte moderna (obras que em essência questionavam a própria arte), podem não despertar interesse nos jovens, que não encontram significados pessoais nesses assuntos. Hoje, eles estão acostumados com a hibridização de estilos e linguagens artísticas que têm acesso pelo mundo conectado que vivem. Necessitam de contato e informação de uma arte que seja mais próxima de sua realidade, o que pode explicar o maior desinteresse pela arte clássica.

Por entender a importância de despertar o interesse e a admiração pela arte e, ainda, desenvolver o pensamento crítico e reflexivo do aluno, julgo necessário iniciar uma investigação junto a professores de artes quanto as suas práticas pedagógicas, mais especificamente quanto aos critérios que eles utilizam para selecionar as imagens que serão apresentadas em suas aulas. Buscar-se-á apurar se há preferência pela utilização das obras clássicas e/ou modernas, em detrimento de produções contemporâneas, bem como se a Abordagem Triangular é apropriada para conduzir as leituras da arte atual.

1.2 CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA

O estudo de obras, objetos e imagens de artes, usadas como referência visual nas aulas de Artes, é de fundamental importância para o entendimento da disciplina,

[11] Educadora brasileira, professora titular aposentada da Universidade de São Paulo (USP) é pioneira em arte-educação no Brasil, responsável pela criação da Abordagem Triangular.

como também para o desenvolvimento de habilidades e competências que extrapolam o seu conteúdo. É preconizada pela Abordagem Triangular proposta em 1980 pela educadora Ana Mae Barbosa e aceita até hoje, no qual recomenda: conhecer, apreciar e compreender a história da arte para habilitar o aluno ao pensamento crítico. Esses três eixos compõem os vértices do triângulo, que auxilia o docente a escolher por qual ponta iniciará sua abordagem. Sendo assim, bastante flexível e "[...] sua potência está na relação entre a tríade que permite reordenação da prática docente" (SILVA, 2017, p. 91). Aparentemente simples e ao mesmo tempo multifacetada, seu potencial está nas inter-relações da tríade, "[...] ao estabelecer que não se aprende arte apenas fazendo, mas que a produção artística significativa de aprendizes depende de um exercício crítico e estético no contato com obras de arte [...]" (MACHADO, 2017, p. 340).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), em suas competências específicas para Artes, elabora a seguinte recomendação: "Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente, práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social e de diversas sociedades, em distintos tempos e contextos, para reconhecer e dialogar com as diversidades". Tais recomendações possuem propósito relevante, visto que a apreciação de obras de artes e sua análise apuram o olhar na busca do significado das coisas. Conforme diz Barbosa (2012, p. 19):

> [...] A leitura do discurso visual, que não se resume apenas à análise de forma, cor, linha, volume, equilíbrio, movimento, ritmo, mas principalmente é centrada na significação que esses atributos, em diferentes contextos, conferem à imagem é um imperativo da contemporaneidade. Os modos de recepção da obra de Arte e da imagem ao ampliarem o significado da própria obra a ela se incorporam. Não se trata mais de perguntar o que o artista quis dizer em uma obra, mas o que a obra diz, aqui e agora em nosso contexto e o que disse em outros contextos históricos.

Dessa forma, prepara o aluno para adquirir uma postura mais ativa diante dos fatos, aumenta seu repertório imagético e, ainda, promove o desenvolvimento do pensamento crítico, essencial para seu entendimento de mundo, levando-o a transmitir seus pensamentos com clareza, fazer questionamentos e críticas, compreender a diversidade dos fatos, pensar sobre outras culturas e sobre o contexto que ele vive.

Tanto a Abordagem Triangular quanto a BNCC (BRASIL, 2017) sinalizam para a importância da arte no ambiente escolar. As aulas de artes são, portanto, conforme

Souza (2021, p. 1), “[...] consideradas uma estrada de mão dupla, pois elas conseguem propiciar experiências que atuam no desenvolvimento motor, emocional e individual, aprimorando os modos de ser e ver dos alunos”. É o contato com a arte que possibilita ao aluno construir conhecimentos sobre o mundo de forma abrangente, e ainda auxilia na formação de um olhar mais sensível para perceber as coisas.

> Falar sobre a escola e não se referir à arte se torna um fato quase impossível, pois é neste ambiente que temos a oportunidade de desenvolver as aptidões e talentos, seja na música, na dança, na pintura, na literatura, dentre outros. É importante ressaltar que as manifestações expressivas, a atribuição de significados, o acesso aos meios e as ideias presentes no ambiente escolar influem no desenvolvimento do ser humano, ampliando ou restringindo o seu conhecimento e a sua capacidade de apreender o mundo de forma sensível ou não. [...] Não obstante, para que seja discutida a disseminação da arte e as contribuições que esta pode trazer, é indispensável que se fale do papel do educador neste processo. Salienta-se que a relação professor-aluno pode promover a realização de experiências multiculturais, oportunizando a construção de uma visão mais abrangente sobre a própria cultura, ampliando assim posicionamentos em relação às adversidades e problemáticas sociais. (SOUSA SANTOS*;* TROTTA, 2019, p. 128-129).

O educador possui um importante papel nesse processo de formação do estudante, pois a seleção das obras que serão estudadas em sala depende da escolha dele, e estes, muitas vezes, preferem trabalhar com obras de períodos da história da arte, que seja um terreno mais tranquilo a se caminhar. Desse modo, excluem as obras oriundas do pós-modernismo, considerada arte contemporânea, que, em última análise, prejudica o entendimento da arte atual e cria um distanciamento entre as produções artísticas contemporâneas e o espectador.

De fato, é um grande desafio apresentar a estética da arte contemporânea em sala de aula, pois, até a arte moderna, era possível transitar em torno de uma narrativa fixa e linear, sendo mais confortável explorar e contextualizar essas obras. Estamos diante de uma arte em que a ideia, o conceito, a atitude são mais valorizados em relação à obra em si; um tipo de arte que causa desconforto, aflição e até preconceito ao espectador, desafiando qualquer classificação e definição que possa existir de arte, e, por vezes, obriga-o a se perguntar: isso é arte? Neste trabalho, utilizaremos a definição de Souza (2021, p. 5), qual seja:

> Nota-se que a arte contemporânea é dinâmica, fugaz e articulada, mas também uma força de expressão capaz de gerar questionamentos, inquietude, conflitos de opiniões e reflexões. Isso se deve ao fato de ser provocativa, apresentando obras que se revelam, em sua grande maioria, transformações, chamando atenção do espectador para que tenha um olhar

> atento ao que está sendo transmitido. Nesse mesmo contexto, a arte é capaz de, constantemente, derrubar princípios e desafiar o público a conhecer as diferentes possibilidades e vieses que a arte apresenta, seja chamando atenção para os materiais, conhecimentos, valores ou o próprio resultado final.

A resistência percebida de inserir a arte contemporânea no currículo escolar é explicada, em certa medida, pela dificuldade de se compreender o hibridismo imposto pela arte contemporânea em suas obras, e por estarmos diante de uma arte mais complexa de se entender, e mais difícil ainda, de explicá-la. Nas palavras de Domiciano Paukoski (2022, p. 59),

> [...] a aceitação da arte contemporânea, mesmo que essa traga um certo desconforto, nosso papel é compreendê-la, afinal estamos no século XXI e precisamos acompanhar os avanços e transmitir de forma que possa contribuir e acompanhar o desenvolvimento de nossos alunos. Trabalhar com arte contemporânea na escola, é levar o conhecimento do cotidiano. Os docentes precisam atuar sob a ótica de uma pedagogia crítica com perspectiva multicultural, que favorece o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos que os auxiliam a compreender criticamente a cultura e também a sociedade.

Por certo, é a arte contemporânea que está inserida na cultura pós-moderna dos alunos. Deixar de fora do estudo as produções da arte contemporânea é retirar do aluno a oportunidade de conhecer um modelo de arte que dialogue com seu tempo, com a sua realidade e seu cotidiano. De acordo com Menezes (2007, p. 70): “Excluindo-se a arte contemporânea do currículo e dos conteúdos propostos aos alunos, acaba-se por eliminar as diversas relações que eles poderiam estabelecer entre arte de hoje e suas vidas [...]”, pois é nela que os alunos se sentem representados e motivados a refletirem sobre sua cultura. É ela que faz sentido para eles, que trata das suas questões cotidianas, dos seus anseios e da sua visão de mundo.

Esses jovens pertencem a uma geração multitarefa[12]. Lidam bem com a fragmentação, com a mistura de estilos, com o hibridismo de linguagens, com a dinâmica da comunicação em rede, com o compartilhamento de informações, com a interatividade e a conectividade e, sobretudo, com a efemeridade das obras artísticas.

[12] “Geração Multitasking (multitarefa em tradução livre) cujas crianças e jovens estão ouvindo rádio ao mesmo tempo em que assistem à televisão, navegam na internet e fazem o dever de casa. Eles teriam, assim, a velocidade e a destreza que muitos adultos de hoje ainda não têm. Diferentemente dos pais ou das pessoas mais velhas, o sujeito digital multitarefa é representado como intimamente à vontade em ambientes onde falar ao telefone, escutar música – simultaneamente – tornaram-se práticas comuns [...].” (BORTOLAZZO, 2018, p. 13).

As obras e propostas artísticas contemporâneas estimulam o aluno a experimentar, a pensar sobre diversas questões, apuram o olhar, criam referências e conexões de ideias e emoções. Incluir no processo de ensino-aprendizagem a apreciação e análise das obras e objetos da arte contemporânea é preparar o aluno para ser um cidadão questionador, capaz de refletir sobre a cultura visual que o cerca, uma vez que,

> Em seu contexto, Arte Contemporânea aborda pontos que evidenciam a autonomia revelando, em sua totalidade, a busca pela identidade. A partir de uma reflexão baseada na contemporaneidade, o artista não separa museu e rua; nas suas mais variadas formas de linguagem, trabalha com diversidade em materiais, tempo e espaço. A arte contemporânea está aí para auxiliar a todos a expressão sem medo, poderíamos dizer que por intermédio dessa arte, somos libertos. (DOMICIANO PAUKOSKI, 2022, p. 59).

A arte contemporânea faz parte da pós-modernidade, e deve ser apreciada como possibilidade de mudança para o ensino da arte, assim é necessário compreender como essas obras se comunicam e nos afetam, dentro em fora da escola.

Entretanto, a produção artística da arte contemporânea muitas vezes é vista pelos professores como uma arte complexa e desafiadora, capaz de causar embaraço para explicá-la. Neste aspecto, Ledur (2016, p. 200) afirma: “Isso se evidenciava pela dificuldade que os professores têm de entendê-la, não conseguindo, assim, estabelecer propostas de ensino baseadas nessas obras e em seus artistas”.

Priorizam trabalhar com obras mais fáceis de se analisar, chegando no máximo nos “ismos”[13] da história da arte, ou seja, até a arte moderna, como se a produção artística a seguir não existisse. Como consequência, há uma redução das referências visuais, propostas pelos professores para seus alunos durante as suas aulas.

Posto isso, faz-se necessário refletir sobre as dificuldades que os professores enfrentam em estabelecer uma metodologia criativa que abarque os três eixos da Abordagem Triangular no ensino da arte contemporânea, de modo que os alunos possam vivenciar ricas experiências e conhecer a diversidade de formas de expressões que abrangem a arte atual. Assim, será possível que os alunos reflitam sobre as questões culturais, sociais e políticas que envolvem a arte contemporânea, ampliando, assim, sua visão de mundo.

[13] Movimentos artísticos de maior destaque que ocorreram no século XX são: expressionismo, fauvismo, cubismo, abstracionismo, dadaísmo, surrealismo (AIDAR, 2023).

1.3 TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE ARTES

Cada vez mais, as tecnologias digitais integram-se ao dia a dia da sociedade contemporânea, interferindo e modificando o modo como agimos, sentimos e até pensamos. Os dispositivos móveis que, com a propagação da Internet, ampliaram o uso das Tecnologia Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), ressignificaram o modo como nos relacionamos, como pagamos as contas, como fazemos compras e como estudamos.

As TDICs são meios tecnológicos, operados de forma integrada, que servem como mediadores para os processos de otimização da comunicação. Essa inovação vem conquistando várias áreas de atuação, por oferecer rapidez e praticidade para seus usuários. Elas “[...] invadiram o dia a dia das pessoas, tornando-se parte importante de suas vidas de uma forma imperceptível e quase irreversível. Isso porque a maioria das pessoas já se tornou dependente de meios tecnológicos” (VERSUTI, 2019, p. 265). Por isso, o aumento desses acessos às TDICs vem modificando os conceitos de tempo e espaço, e provocando grandes alterações por todas as partes do mundo.

Como na educação estão presentes todas as relações (culturais, sociais, políticas e econômicas) de uma determinada sociedade, junto com as TDICs, podem trazer um novo sentido para o processo ensino-aprendizagem. Elas podem servir de suporte e ferramentas para as práticas docentes, beneficiando os discentes com contextos inovadores para a aprendizagem. Para tanto, é necessária a formulação de objetivos claros e da finalidade do uso das TDICs em aula para que de fato contribua significativamente para a aprendizagem e permita ao educando refletir sobre o que aprendeu. Nesse mesmo caminho, Moran (2017, p. 1) acrescenta:

> As tecnologias digitais hoje são muitas, acessíveis, instantâneas e podem ser utilizadas para aprender em qualquer lugar, tempo e de múltiplas formas. O que faz a diferença não são os aplicativos, mas estarem nas mãos de educadores, gestores (e estudantes) com uma mente aberta e criativa, capaz de encantar, de fazer sonhar, de inspirar. Professores interessantes desenham atividades interessantes, gravam vídeos atraentes. Professores afetivos conseguem comunicar-se de forma acolhedora com seus estudantes através de qualquer aplicativo, plataforma ou rede social.

Em virtude de estarem mergulhados num mundo cada vez mais tecnológico, os alunos podem beneficiar-se das formas de compartilhamento de informações para

adquirir novas referências, pois o conhecimento trazido por outra pessoa sempre agrega conhecimento aos aprendizes.

Importante observar que um jovem que não usa a conectividade da Internet e não lida bem com os meios digitais “[...] perde importantes chances de se informar, de acessar materiais de muito ricos disponíveis, de se comunicar, de se tornar visível para os demais, de publicar suas ideias e de aumentar sua empregabilidade futura” (BACICH; MORAN, 2018, p. 11).

Com as inúmeras possibilidades que as TDICs trazem para a sociedade atual, cresce a demanda profissional por pessoas que sejam independentes, saibam trabalhar com compartilhamento de ideias e ações, e estejam, de fato, aptos ao trabalho de equipe. Espera-se que tais características nasçam na escola. No entanto, observa-se um descompasso de gerações que pode comprometer o desenvolvimento dessas características. Versuti (2019, p. 265) acrescenta:

> Todavia ainda que essas inovações estejam presentes na rotina das pessoas, grande parte das instituições de ensino ainda não se apropriou efetivamente dos meios tecnológicos disponíveis para auxiliá-las nos processos de ensino e de aprendizagem. Isso é contraditório, visto que tais instituições mantêm processo educativo nacionais em uma sociedade pouco tradicional. Na realidade os interesses da sociedade são bastante distantes da realidade apresentada em muitas salas de aula. A sociedade requer indivíduos autônomos, rápidos, informados e que saibam lidar com as diferentes tecnologias existentes.

Prioritariamente ainda se adota nas escolas o modelo tradicional de ensino, pautado na figura centralizadora do professor como detentor e responsável em transmitir conhecimento, cabendo aos alunos receberem as informações e registrá-las.

Observa-se uma dissonância dessa escola para a que os alunos necessitam e almejam. Esse desalinho possivelmente tem seu cerne na diferença entre as gerações professor-aluno. Enquanto estamos lidando com alunos nativos digitais multitarefas, os professores, considerados imigrantes digitais[14], usam a tecnologia como ferramenta para auxiliar em alguma tarefa. É natural que essa distância geracional influa na maneira como os jovens de agora pensam. Acerca do tema Bortolazzo (2018, p. 11) explica:

[14] Aqueles que não nasceram no mundo digital, mas em alguma época de suas vidas adotaram muitos ou a maioria dos aspectos da nova tecnologia.

> [...] jovens da Geração Digital cresceram circundados por mecanismos rápidos. Jogos de videogames dão respostas e feedbacks instantâneos; o Google e outras ferramentas de busca respondem às perguntas em poucos segundos. [...] Pelo fato de terem nascido em uma era digital, isso teria causado um profundo impacto nos modos como essa geração pensa [...].

Caminhamos para uma sociedade que vivencia novas maneiras de adquirir conhecimentos, onde a tecnologia está enraizada e crescendo a cada dia com uma variedade de ofertas, "[...] acessíveis, instantâneas e podem ser utilizadas para aprender em qualquer lugar, tempo e de múltiplas formas. O que faz a diferença não são os aplicativos, mas estarem nas mãos de educadores [...]", complementa Moran (2017, p. 1). No relato do autor citado, observa-se o papel dado ao professor como mediador do conhecimento e, dessa maneira, necessário para conduzir o processo de ensino-aprendizagem. Na mesma direção, Bacich (2018, p. 4) afirma que ao professor cabe a "[...] curadoria desses recursos selecionando aqueles que podem fazer sentido em sua prática de acordo com as necessidades dos estudantes ou com as necessidades de aprofundamento de conteúdo." As tecnologias digitais precisam ser encaradas como um fator motivador para o aprendizado e o professor deve usá-la a seu favor.

Como forma de oportunizar uma aprendizagem mais ativa e significativa, alinhar o processo de ensino à realidade dos alunos, as TDICs têm apoiado docentes e conseguido despertar um interesse e engajamento cada vez maiores dos alunos, em todas as etapas do processo ensino-aprendizagem. Bacich e Moran (2018, p. 2-3) seguem afirmando:

> A aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos em espiral em níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida. [...] As pesquisas atuais da neurociência comprovam que o processo de aprendizagem é o único e diferente para cada ser humano, e que cada pessoa aprende o que é mais relevante e o que faz sentido para si, o que gera conexões conectivas cognitivas e emocionais. [...] Aprendemos o que nos interessa, o que encontra ressonância íntima, o que está próximo do estágio de desenvolvimento em que nós em que nos encontramos. [...] O que constatamos, cada vez mais, é que a aprendizagem por meio de transmissão é importante, mas a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda. [...] e com a emoção, se abrem as janelas da atenção, do foco necessário para a construção do conhecimento.

Em outras palavras, a aprendizagem significativa acontece quando uma nova informação dada ao aluno, proposta pelo professor, se conecta aos conhecimentos prévios desse aluno, que podem ser frutos de momentos vividos por ele ou de outros

aprendizados anteriores, que tenha sido relevante para ele. Nesse processo, o aluno expande e atualiza a informação anterior, concedendo novos significados a sua bagagem de conhecimentos.

Importante esclarecer que ao docente, não é exigido domínio de conhecimento técnico sobre o uso das ferramentas existentes no mercado. Mas, que sem dúvida, seja um mediador do conhecimento, auxiliando os alunos quanto aos melhores usos possíveis das TDICs.

A BNCC (BRASIL, 2017) recomenda o uso crítico e consciente das tecnologias digitais para que haja, com efeito, o desenvolvimento de competências e habilidades contidas em todas as áreas do conhecimento, assim como para o desenvolvimento de competências relacionadas à utilização e compreensão das próprias TDICs, como destaca a competência geral número 5**:**

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017).

A BNCC traz, ainda, de forma direcionada, dentro do componente Arte, a competência específica número 2, que evidencia a importância do uso das TDICs para algumas linguagens artísticas, assim como na unidade temática Artes integradas.

> Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações. (BRASIL, 2017).

No objeto de conhecimento Arte e Tecnologia, reafirma, em uma de suas habilidades, a necessidade de conhecimento das TDICs para o campo artístico: “Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável”. (BRASIL, 2017).

Na opinião de Moran (2017, p. 4), “[...] as competências digitais mais importantes hoje [...] são: saber pesquisar, avaliar as múltiplas informações, comunicar-se, fazer sínteses, compartilhar online”. Essa afirmação decorre do fato de estarmos vivendo a era das redes sociais, e dificilmente encontraremos um aluno que

não seja usuário delas. Nas redes sociais há uma grande oferta de informações disponível, que podem e devem ser aproveitadas pelos estudantes. Assim sendo, é fundamental que o aluno saiba selecionar o que realmente é importante. Essa é uma habilidade que precisa ser desenvolvida e treinada para que o uso das redes seja proveitoso e não mera forma de passar o tempo.

Redes como WhatsApp, Instagram e Facebook podem ser importantes veículos para uso educacional, servindo para mensagens rápidas com grupos de alunos, tirar dúvidas, postar fotos e pequenos textos, orientar alguma atividade, fazer alguma transmissão ao vivo ou gravar pequenos vídeos explicativos, aplicar quiz[15], além de ser um possível gerenciamento de tarefas (Figura 1).

Figura 1 – Algumas funcionalidades para a educação



Fonte: elaborada pela autora (2023).

Além disso, o uso dessas redes pode motivar os alunos a estudar e tornar a aprendizagem mais prática, estimulante e dinâmica, pois a conectividade em redes sociais já faz parte do universo deles. Seu uso para sala de aula permite o

[15] Quiz é o nome de um jogo de questionários que tem como objetivo fazer uma avaliação dos conhecimentos sobre determinado assunto. Trata-se de uma ferramenta utilizada dentro de sala ou por meio de recursos digitais no processo de ensino-aprendizagem.

engajamento dos alunos com o conteúdo abordado e pode favorecer o desenvolvimento de habilidades criativas.

> [...] muitas vezes são de fácil acesso e promovem a interação e comunicação facilitada entre alunos e docentes, podendo formar equipes para determinado objetivo, articulando conteúdos referentes à arte, buscando compreender suas perspectivas e contextos, os tornando sensíveis a ela. Nesse contexto, o mundo virtual poderia ser aplicado como uma ferramenta interdisciplinar dentro dos conteúdos do currículo escolar, sendo fundamental ao professor saber a maneira certa de utilizá-lo, sem perder o foco e o objetivo do ensino, não sendo uma mera ferramenta para repassar as informações, mas, sim, criar debates pedagógicos construtivos. (RUDNIK, 2020, p. 84).

As redes podem favorecer aos jovens estudarem juntos e se ajudarem mutualmente. E, ainda, elas podem servir de espaço para debates de discussões sobre temas polêmicos e fundamentais para a formação cidadã dos estudantes. Além disso, as redes apresentam um caráter inclusivo, pois, na opinião de Rudnik (2020, p. 103), "[...] possibilitam uma maior amplitude de experiência e interação humana, uma vez que possuem diversos meios de comunicação entre pessoas ao redor de todo o mundo, independentemente de classe econômica e social."

Naturalmente que a relação arte-tecnologia digital vai além da utilização de aplicativos e redes sociais. Nas palavras de Barbosa (2012, p. 82), "[...] a imagem é hoje um componente central da comunicação, com sua multiplicação e ampla difusão, [...] que, por intermédio da sua materialidade, uma imagem prolongue sua existência no tempo." A conectividade via Internet oferece, então, a possibilidade de contato com as variadas imagens e obras de arte, o que representa não somente o enriquecimento do repertório imagético, mas também um veículo dinâmico de comunicação da sociedade atual.

O contato com produções artísticas, oferecido por essa conectividade atual, democratiza e estende o conhecimento em Arte, oportunizando aos alunos a vivenciarem a conexão com produções artísticas, de variadas partes do mundo e/ou assistir a vídeos, por exemplo, onde o artista reflete sobre o seu próprio trabalho, e ainda interagirem com espaços expositivos ou obras através de realidade virtual[16].

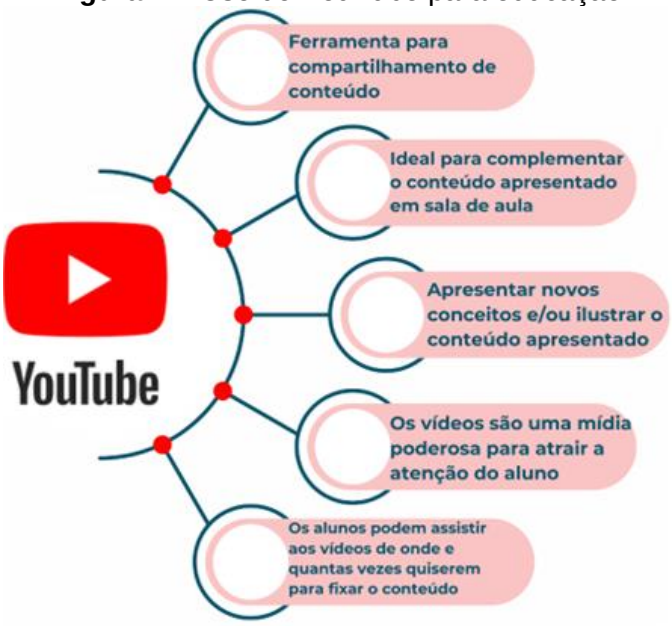
[16] Tecnologia que transporta o utilizador para um ambiente simulado completamente diferente e desliga-o do que o rodeia. Sua utilização é realizada através dos chamados óculos virtuais. Trata-se de um ecrã colocado sobre os olhos fazendo com que seja impossível ver tudo o que o rodeia. Mais informações em: https://digartdigmedia.wordpress.com/2021/11/23/a-realidade-virtual-na-arte-e-sociedade/.

Pautado em um dos eixos da triangulação da Abordagem Triangular, o ensino da Arte na educação básica tem como alicerce a apreciação de obras de arte e imagens da cultura visual contemporânea. Assim sendo, o acesso à rede digital via plataformas e sites de museus viabilizam o contato e a apreciação de uma gama de produção artística, corroborando com o aumento do repertório imagético do aluno e, consequentemente enriquecendo o processo ensino-aprendizagem. Conforme relata Bertoletti (2012, p. 31),

> Além da possibilidade de contato com a produção artística em diferentes momentos históricos, modifica-se o caráter de mero observador e possibilita-se um acesso participativo e interativo. Essas características dialogamos com as proposições contemporâneas do ensino, pois inserem nesse processo pesquisas sincrônicas instantâneas e virtuais bem como a construção e saberes compartilhados em rede.

De fácil acesso, a plataforma YouTube é composta por variados tipos de vídeos, com acesso gratuito e usado de forma on-line (Figura 2). Pode ser usada para apresentar ideias, sensibilizar pessoas e compartilhar conteúdo. Tudo isso com o recurso didático em forma de vídeos. “No âmbito educacional, isso possibilita a busca de informações em diferentes canais de vídeo, podendo auxiliar nas discussões sobre os achados com colegas de classe e professores, agregando conhecimento a todos os envolvidos” (RUDNIK, 2020, p. 95).

Figura 2 – Uso do YouTube para educação



Fonte: elaborada pela autora (2023).

A produção audiovisual é uma forma atrativa para se obter a atenção do aluno, pois os discentes podem assistir a ela quantas vezes quiserem e, ainda, pausar, retroceder até assimilar o conteúdo desejado. Apoiando o processo de ensino aprendizagem, elas podem atuar como suporte para reforçar o desenvolvimento do raciocínio do estudante diante de situações não vividas em sala de aula e reforçar o aprendizado de novos conteúdos.

No contexto do ensino da Arte, há uma diversidade de conteúdos educacionais que podem auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizagem, como apoio à pesquisa, buscando vídeos mais interessantes e adequados para o conteúdo que precisa abordar ou ainda, elaborar seus próprios vídeos.

Dois bons exemplos de experiência imersiva de obras de artes podem ser encontrados na plataforma YouTube. O primeiro refere-se a um passeio pelas pinturas do holandês Vincent Van Gogh, com o vídeo *The starry night - the world of Vincent Van Gogh*, disponível no canal VR MotionMagic[17]. Já o segundo é uma incrível imersão da pintura *Bailarina Verde*, de Edgar Degas, de 1877[18], encontrado no canal Vodafone Future, com o nome de *A galeria de arte em realidade virtual*[19].

Ambos os vídeos deslocam o papel do espectador/apreciador, portanto, externo à obra, para dentro dela, fornecendo, assim, uma fruição ampliada e uma experiência estética mais atrativa e significativa para o público em geral. Portanto, uma aplicação tecnológica poderosa para o ensino da Arte.

Devido à alta procura por vídeos educativos na plataforma, foi criado o canal chamado YouTube Edu, que contém vídeos educacionais voltados ao apoio à aprendizagem escolar. Essa nova versão do canal é fruto de uma cooperação técnica entre YouTube e UNESCO no Brasil. Seus conteúdos estão voltados para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio, alinhado à BNCC (BRASIL, 2017). Também há *playlists* sobre os temas transversais, as competências gerais da BNCC e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Todos os vídeos passaram por um rigoroso processo de seleção, que envolveu critérios técnicos e

[17] Disponível em: https://youtu.be/G7Dt9ziemYA. Acesso em: 23 jul. 2023.
[18] Essa obra faz parte da coleção permanente do Museo Nacional Thyssen-Bornemisza, localizado em Madrid, Espanha. Para mais informações, acesse: https://www.museothyssen.org/
[19] Disponível em: https://youtu.be/mNa62lYJcQs?t=10. Acesso em: 23 jul. 2023.

pedagógicos, aspectos de diversidade e reconhecimento do trabalho dos EduTubers[20].

Bastante completa, o Google Arts & Culture é uma plataforma tecnológica gratuita, voltada exclusivamente para o universo da arte. Com uma definição de imagem alta qualidade, permite aos alunos explorarem uma ampla gama de obras de arte, artistas e estilos de diferentes períodos históricos e culturais, através de visitação virtual em exposições em museus e galerias de todo o mundo. É possível admirar obras de artes renomadas como se estivesse dentro do próprio museu. O site fornece dados históricos e contextuais para a compreensão da produção artística, além de dados pessoais do artista (Figura 3).

Figura 3 – Google Arts & Culture



Fonte: elaborada pela autora (2023).

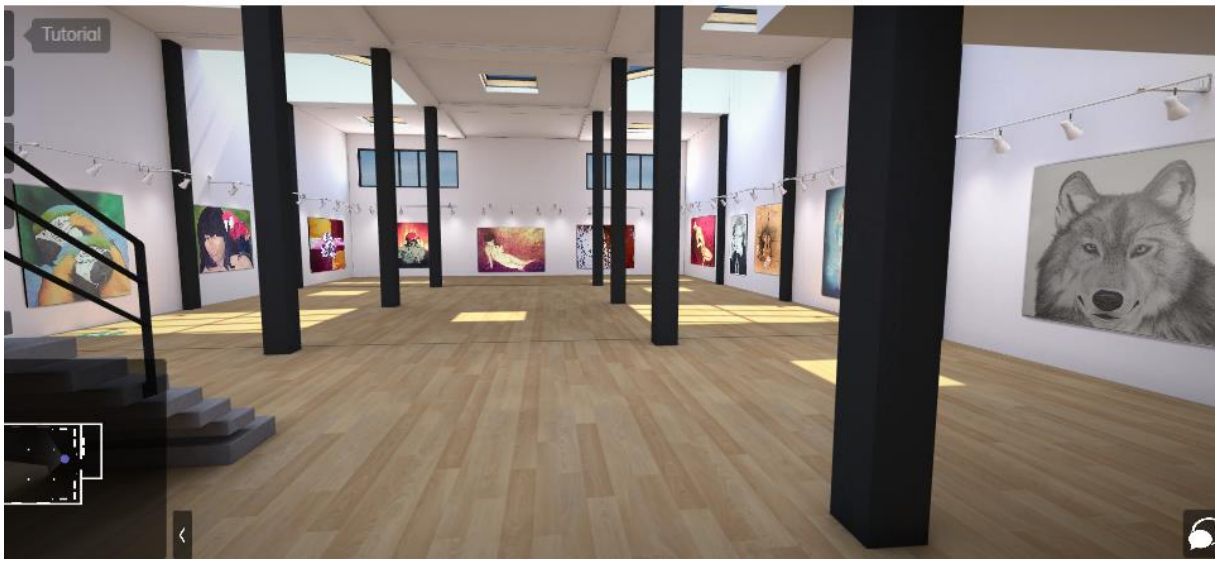
Além dessas funcionalidades, o aluno pode ampliar as imagens, realizar imersão em obras de arte, criar sua própria coleção, comparar obras na mesma tela e encontrar exposições e museus próximos à localização. Também é permitido realizar pesquisa de acordo com categorias desejadas, tais como: nome do artista, museu, por cores, período histórico, data ou país. Ainda, na aba *experiments* da

[20] Informações retiradas da descrição da própria página do YouTube Edu, disponível em: https://www.youtube.com/@YouTubeEdu/about

plataforma, contém jogos criativos, palavras cruzadas, quebra cabeça e imagens para colorir, tudo relacionado as imagens da arte.

Na esfera do fazer artístico, recomendada pela Abordagem Triangular, o aplicativo ArtSteps é a ferramenta ideal (Figura 4). Versátil e flexível, pode ser utilizada por diferentes disciplinas, servindo como ferramenta educacional para docentes e alunos. Permite aos usuários criarem exposições virtuais com imagens, vídeos e áudios, e ainda trabalharem de forma colaborativa. Os alunos também podem criar suas próprias exposições virtuais como projetos individuais ou em grupo. Por ser totalmente on-line, depende da tecnologia para funcionar corretamente. Isso significa que, se houver problemas de conexão à Internet, isso irá comprometer seu uso.

Figura 4 – Exemplo de exposição montada no ArtSteps



Fonte: Fraga (2023).

Longe de se esgotarem as possibilidades quanto ao uso de tecnologias digitais educacionais, o que se objetivou nesses exemplos foi apresentar ferramentas que fossem mais apropriadas para o ensino da Arte em consonância com os eixos da Abordagem Triangular e que pudessem dinamizar o processo ensino-aprendizagem, tornando-o mais atrativo e funcional para o dia a dia da escola.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Propor uma plataforma educacional digital com conteúdo e notas explicativas ao professor para o ensino de arte contemporânea tendo como instrumento as novas tecnologias digitais.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

a) Investigar o percurso do ensino da Arte no Brasil, apontando suas relações com os desafios atuais, encontrados na disciplina de Arte;

b) Refletir acerca da arte contemporânea quanto aos seus atributos e às implicações do seu ensino nos anos finais do ensino fundamental;

c) Averiguar os desafios da presença das tecnologias digitais na vida cotidiana e as possibilidades de diálogos com a educação;

d) Elaborar uma plataforma educacional digital que auxilie o docente no processo ensino-aprendizagem da arte contemporânea;

e) Avaliar a plataforma educacional digital quanto sua inovação, aplicabilidade e abrangência junto a docentes de Arte.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente seção está estruturada na tríade que compõe a pesquisa: Ensino da Arte e Abordagem Triangular; Arte Contemporânea e Tecnologias Digitais. Como principais referências estão os autores: Ana Mae Barbosa (1998, 2002, 2012, 2019, 2022); Lucia Gouvêa Pimentel (2011, 2015, 2018); Analice Dutra Pillar (2014); Anne Cauquelin (2015); Katia Canton (2011); Fernando Cocchiarale (2007); Giorgio Agamben (2009); Will Gompertz (2013); Lilian Bacich (2018); e José Moran (2017, 2018).

No levantamento bibliográfico foram encontrados sete trabalhos acadêmicos com assuntos sobre ensino da arte, arte contemporânea e tecnologias digitais, fundamentais na construção desse referencial teórico. São eles: a pesquisa de Maria Gabriela da Silva (2020), com a dissertação intitulada *Ensino de Arte: contribuições sobre a prática da Abordagem Triangular no município de Teresópolis*; Lizandra Calife Soares (2017), com a dissertação *Arte contemporânea, mídia-educação e museus: remixando uma proposta pedagógica para o ensino médio*; Tatiane Kuckel (2016), com a dissertação: *Uma Proposta de Jogo Digital Educacional para Artes Visuais usando a Abordagem Triangular*; Kelly Bianca Clifford Valença (2015), com a tese *Ensino de Arte Visual Contemporânea: desafios e implicações no contexto escolar*; Andréa Bertoletti (2012), com a dissertação *Tecnologias digitais no ensino de arte: perspectivas educacionais na era da conversão digital*; e Maria Cristina Bosco (2011) com a dissertação intitulada *Ensino da Arte Contemporânea*.

3.1 HISTÓRIA CONCISA DO ENSINO DE ARTES NO BRASIL

A primeira institucionalização de ensino artístico no país deu-se com a vinda da Missão Artística Francesa ao Brasil, em 1816, quando D. João VI cria a Academia Imperial de Belas Artes, com o objetivo de modernizar o Brasil (MISSÃO FRANCESA, 2016), que seria a nova sede do Reino. Os primeiros professores da Academia foram artistas franceses convidados pelo monarca para impulsionar sua criação e estruturação. Esses artistas seguiam os modelos artísticos europeus da escola de arte francesa, considerada a arte da burguesia:

> Dessa forma chegaram ao Brasil artistas que lecionavam no instituto francês, com estilo neoclássico, com traços retos e puros o que causou divergências, pois aqui já tinham artistas barroco com muitos movimentos, foi aí que começou o preconceito, pois as elites optaram para o estilo neoclássico, considerando o barroco como sendo do povo. (DOMICIANO PAUKOSKI, 2022, p. 56).

Assim, nasce no Brasil um ensino elitista de arte que, segundo De Oliveira, Pereira e Da Luz (2008, p. 61) era "[...] um ensino apoiado nos preceitos básicos do classicismo: a compreensão da arte como representação do belo ideal; e a valorização dos temas nobres [...]".

O enaltecimento da pintura histórica com a técnica a óleo e a escultura com o bronze e o mármore proposta pela Academia contrariavam as práticas artísticas existentes do período colonial do Brasil, que eram praticamente produções religiosas realizadas em conventos e igrejas, com predomínio da madeira como material primário. Além disso, as referências usadas como modelos nas aulas da Academia pautavam-se nos exemplos internacionais, que muito se distanciavam da realidade brasileira da época. "Nossa tradição era na época marcadamente barroco-rococó [...]. De repente o calor do emocionalismo barroco era assim substituído pela frieza do intelectualismo do neoclássico", nas palavras de Barbosa (2002, p. 17). Essa transição foi abrupta, dando início à controvérsia na qual a arte se debate até hoje: a ideia de que ela era algo exclusivo para as classes ricas e intelectualizadas.

A organização do ensino de Arte no Brasil deu-se inicialmente no nível superior, com a justificativa que era nele a fonte de formação do sistema geral na totalidade. Dessa forma, somente muitos anos depois da implantação da Academia Imperial de Belas Artes a preocupação voltou-se para os níveis primários e secundários.

Em 1856, é criado o Liceu de Artes e Ofícios[21] com o objetivo de incentivar o ensino de Arte nos níveis primário e secundário. Contudo, essa medida visava a preparação para o trabalho nas indústrias. Esse modelo forneceu ao ensino uma "[...] concepção utilitarista da arte: os professores trabalhavam, basicamente, exercícios e modelos convencionais selecionados em manuais e livros didáticos, voltando-se

[21] O Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro é criado pela Sociedade Propagadora das Belas Artes em 1856 no Rio de Janeiro. Escola noturna, gratuita e filantrópica - é mantido pela Sociedade Propagadora das Belas Artes, que tem como finalidade garantir a educação fundamental e o ensino profissionalizante para a população operária, num contexto de ampla campanha de educação de adultos. Por iniciativa do arquiteto Francisco Joaquim Bethencourt da Silva com o objetivo de difundir o ensino das belas-artes aplicadas aos ofícios e indústrias, que ele julga primordial para o desenvolvimento de uma sociedade industrial (LICEU, 2022).

essencialmente para o domínio de técnicas" (BERNARDES; OLIVÉRIO, 2012, p. 27). O desenho foi largamente adotado para compor o currículo da escola formal brasileira. Sem a preocupação com a arte em si, são valorizados os traços, a repetição e, sobretudo, o desenho geométrico que, segundo de Pimentel (2015, p. 9), "[...] é concebido como linguagem técnica e linguagem da ciência, era o argumento usado para demonstrar a importância do ensino da Arte." Mas, na verdade, era utilizado visando o desenvolvimento de profissões técnicas e cientificas.

Assim sendo, o ensino inicial da Arte no Brasil, nos níveis primário e secundário, começa com pelo menos dois equívocos: preocupava-se com o produto e não com os processos artísticos e era centrado no professor-transmissor do conhecimento a ser propagado aos alunos; e tinha uma proposta de ensino tipicamente tecnicista, sem o compromisso com particularidades estéticas da Arte.

A partir de 1920, influenciadas pela Semana de Arte Moderna de 1922 e pelo Movimento Nova Escola[22], contrário ao ensino tradicional, pautado no desenho e na reprodução de modelos, que deveriam ser copiados para treinar habilidades manuais, as novas ideias refletiam uma concepção modernista, que concebia a arte como livre-expressão. Defendiam a criação artística do aluno com total liberdade, priorizando sua identidade cultural. Acerca do tema Moraes, Rocha e Lima (2020, p. 36) discorrem: "[...] o estudante é quem procura seus próprios modelos com base na sua imaginação, portanto, a Arte não poderia ser 'ensinada', cabendo ao professor o papel de espectador e organizador de metodologias [...]".

Em 1948, são criadas as Escolinhas de Arte[23], um movimento bastante ativo, que buscava desenvolver a autoexpressão com uma prática artística baseada na liberdade expressiva e criadora da criança, com ênfase na experimentação. Além dos educadores, artistas e psicólogos foram os grandes divulgadores dessas novas concepções, que passaram a considerar a promoção de experiências terapêuticas como a maior missão da arte.

[22] Esse movimento, chamado de Escola Nova, ganhou força nos anos 1930, principalmente após a divulgação, em 1932, do Manifesto da Escola Nova. O documento pregava a universalização da escola pública, laica e gratuita. Entre os nomes de vanguarda que o assinaram estavam, além de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo (1894-1974) (ANÍSIO TEIXEIRA, 2015).

[23] A Escolinha de Arte do Brasil (EAB) é criada em 1948, no Rio de Janeiro, por iniciativa do artista pernambucano Augusto Rodrigues (1913 - 1993). Se caracterizam pela ideia da aprendizagem livre e do incentivo à expressão criativa, na contramão do ensino oficial de artes tal como instituído em seguida no período do Estado Novo (EAB, 2015).

As Escolinhas tiveram apoio inicial de artistas brasileiros, influenciados pela estética expressionista e ligados à Semana de Arte Moderna de 1922. Tanto o escritor Mário de Andrade, que atuou promovendo programas e pesquisas, como a pintora Anita Malfatti, que se dedicou a orientar jovens e crianças na prática artística, tiveram importantes papéis nesse começo. Mas, embora as Escolinhas tenham contribuído para a divulgação e disseminação do ensino da Arte, elas não formavam professores para atuarem em escolas de nível básico.

Essa concepção de arte como experimentação e livre criação foram embriões da ideia errônea de que, para ministrar aulas de Arte, não era necessário ter um professor com formação em educação artística. E ainda, que a arte é uma habilidade natural do ser humano, não podendo ser ensinada. Acerca do tema, Barbosa (1979, p. 45) discorre: “A ideia de livre expressão, ensinada no expressionismo, levou a ideia de que a arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seus sentimentos e a ideia de que a arte não é ensinada e sim expressada.”

É inegável que tanto a experimentação quanto a livre-criação fazem parte de qualquer processo artístico, no entanto, o estudo da arte na escola precisa de embasamento teórico e apoio na história da arte para se fortalecer enquanto área do conhecimento. Na opinião de Barbosa (1979, p. 71), “Podemos considerá-las como um processo inicial, um ponto de partida no ensino da Arte, e não como um método autossuficiente global”. Portanto, é de fundamental importância que não se confunda improvisação com criatividade. Os trabalhos artísticos produzidos pelos alunos nas aulas de Arte não devem ter a finalidade de compor e decorar os murais da escola, nem os tempos de aulas considerados espaços recreativos para o aluno relaxar.

O ensino da Arte no Brasil foi, de fato, obrigatório nas escolas de nível básico em 1971, fruto da LDB n.º 5692 (BRASIL, 1971), com a denominação de Educação Artística e, ainda, com caráter de atividade educativa e não como componente curricular, como pode ser observado no artigo 7º da referida lei:

> Art. 7º 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 nº 369, de 12 de setembro de 1969. (BRASIL, 1971).

A promulgação da lei trouxe contradições e obstáculos para o ensino da Arte no Brasil, pois a LDB (BRASIL, 1971) cria a figura do professor polivalente, conforme explica Dos Santos (2019, p. 86):

> O estabelecimento da Educação Artística na década de 1970 na escola brasileira traz consigo o direcionamento para um ensino polivalente, pois diferentes linguagens artísticas (na época especialmente Artes Plásticas, Música e Teatro) passam a ser englobadas em um mesmo espaço e tempo escolar e, portanto, um único professor é entendido como o responsável pelo ensino de todas elas. A polivalência acontece quando um professor, formado em uma determinada linguagem artística, ensina outras linguagens para as quais não obteve formação ampla e adequada.

Para que um professor fosse capaz de lecionar todas essas linguagens (Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança) ele teria que fazer quatro cursos de nível superior, pois não existe uma única graduação que habilite o profissional a ministrar as quatro linguagens artísticas ao mesmo tempo: “Um professor sem formação em cada linguagem geralmente domina apenas os conhecimentos de senso comum de outras” (DOS SANTOS, 2019, p. 87).

Como não havia muitos cursos específicos nas universidades, professores sem preparo e sem experiência para exercer a docência pouco se preocupavam com o embasamento na história da arte, o que implicou na diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte.

Além do mais, essa proposta desvalorizava a disciplina de Arte, pois ela deixava de ser vista como área do conhecimento de saberes específicos, que exige do docente o seu total domínio. Para sanar esse problema, em 1973, o Governo Federal, a partir do Conselho Federal de Educação (CFE), com o Parecer n.º 1284/73, estabelece a autorização e “[...] são criados os cursos de Licenciatura em Educação Artística, com dois anos de duração (licenciatura curta) e uma nova perspectiva de ensino de arte é estabelecida” (PETERSON; COUTINHO, 2017, p. 285). Entretanto, esse período seria insuficiente para preparar um profissional para atuar nas quatros linguagens de maneira satisfatória, conforme relata Barbosa (1989, p. 171):

> O currículo de Licenciatura em Educação Artística na universidade pretende preparar um professor de arte em apenas dois anos, que seja capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da lª à 8ª séries e, em alguns casos, até o 2º grau. É um absurdo epistemológico ter a intenção de transformar um jovem estudante (a média de idade de um estudante ingressante na universidade no Brasil é

> de 18 anos) com um curso de apenas dois anos, num professor de tantas disciplinas artísticas.

Como consequência dessa falta de formação adequada para professores, optou-se por adotar livros didáticos que contemplassem as quatro linguagens, exigida pela polivalência proposta pela LDB (BRASIL, 1971). Esse material didático, em geral, não explicitava fundamentos e orientações teórico-metodológicas para o campo das artes, produzindo, dessa maneira, uma aprendizagem reprodutiva de modelos e técnicas que foram planejamentos sem qualquer relação com a história da arte, com a realidade da escola e, principalmente, com o cotidiano do aluno. “Com isso, o princípio que norteou a Educação Artística visava apenas desenvolver o talento e a criatividade do aluno” (BERNARDES; OLIVÉRIO, 2012, p. 28). O ensino, então, regressava para uma aprendizagem reprodutiva, preocupando-se novamente com a expressividade individual do aluno, levando a um não aproveitamento da arte.

Na década de 1980, surgiram, como forma de resistência a legislação imposta pela LDB (BRASIL, 1971) para o ensino da Arte, vários encontros e debates de arte-educadores, que possibilitaram a criação de associações estaduais e núcleos de estudo. A primeira foi a Associação de Arte Educadores de São Paulo (AESP)[24], seguida pela Associação de Arte/Educadores do Nordeste (ANART), Associação de Arte/Educadores do Rio Grande do Sul (AGA) e Associação dos Profissionais em Arte/Educação do Paraná (APAEP) (BARBOSA, 2019). Em agosto de 1988, as 14 associações estaduais existentes criaram a Federação Nacional, a Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB)[25], com sede em Brasília.

Com a mesma finalidade, as federações e associações lutavam contra a polivalência nos cursos superiores e a manutenção obrigatória do ensino da Arte na escola, já que este era constantemente ameaçado de ser retirado do currículo escolar. As reflexões produzidas nesses encontros deram início ao movimento denominado Arte-Educação, no qual sensibilizou vários educadores, pois:

---

[24] A associação Organização Paulista de Arte Educação é um movimento coletivo de arte educadoras e arte educadores paulistas, que no ano de 2022, se reuniram para resgatar a representatividade no Estado, que teve no ano de 1982 a fundação a primeira entidade estadual de arte educação do Brasil, a AESP – Associação de Arte-educadores do Estado de São Paulo (SOBRE A OPAE, 2023).

[25] A FAEB foi criada em 1987 durante o primeiro evento que reuniu arte/educadores no Brasil em Taguatinga/Distrito Federal. Se constitui na primeira entidade civil voltada para a pesquisa e o ensino das áreas artísticas (artes visuais, música, teatro e dança), em âmbito nacional, congregando Associações e uma rede de Representantes Estaduais em todas as regiões do país, vinculados/as às redes de Educação Municipal, Estadual, Universidades e Institutos Federais, além de professores que atuam em contextos de educação não formal (CONFAEB, 2021).

> [...] permitiu que se ampliassem as discussões sobre o compromisso, a valorização e o aprimoramento do professor, e se multiplicassem no país as novas ideias, tais como mudanças de concepções de atuação com arte, que foram difundidas por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de arte-educadores, entidades públicas e particulares, com o intuito de rever e propor novos andamentos à ação educativa em Arte. (BRASIL, 1998, p. 28).

Como esse movimento tinha como objetivo principal organizar, conscientizar e debater o ensino da Arte no Brasil, melhorando e aprofundando conhecimentos teóricos e conceituais da área de arte, ele cresceu por todo o território Nacional. Suas conquistas foram "[...] imprescindíveis para garantir a permanência e obrigatoriedade da arte no currículo escolar e provocar reflexões sobre o exercício atuação da profissão docente na educação básica" (PIMENTEL; MAGALHÃES, 2018, p. 225).

Em 1987, Ana Mae Barbosa, professora que havia se despontado na atuação política do movimento Arte-Educação e recém-diretora do Museu de Arte de Contemporânea de São Paulo, o MAC, deu início a um programa de ensino e formação profissional que associava atividades práticas com a leitura de imagens de obras de arte. Contextualizando-as no tempo, com base na história da arte, e explorando, assim, as circunstâncias do contexto em que foi produzida e principalmente, conforme ela mesmo relata, para:

> [...] mostrar que a arte não está isolada de nosso cotidiano, de nossa história pessoal. Apesar de ser um produto da fantasia e da imaginação, a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade. Ideias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos e de lugar para lugar e não existe visão desinfluenciada e isolada. Construímos a História a partir de cada obra de arte examinada pelas crianças, estabelecendo conexões e relações entre outras obras de arte e outras manifestações culturais. (BARBOSA, 1989, p. 178).

Nas décadas de 1980 e 1990, vários países realizaram estudos sobre metodologias para o ensino da Arte e, como resultado, apontaram para a necessidade de o fazer artístico estar associado à apreciação da obra de arte e da história da arte. Ana Mae Barbosa, a partir dos resultados do seu trabalho no MAC e das pesquisas que realizava, começa a pôr em prática as ideias que vinha sintetizando desde o Festival de Inverno de Jordão[26], em 1983. Desde então, a Abordagem Triangular

[26] Criado em 1970, pelos maestros Eleazar de Carvalho, Camargo Guarnieri e Souza Lima, o Festival de Inverno de Campos do Jordão foi inspirado no Festival de Tanglewood de música. Em 1983 - O Secretário da Cultura, Jorge da Cunha Lima, do Governo de Franco Montoro, resolve fazer inovações e mescla a música erudita a outras atividades artísticas. Cria oficinas de teatro, cinema e até circo, além das oficinas de música.

passa a se tornar um norte metodológico para as futuras gerações de professores de artes.

Em um primeiro momento nomeada como Metodologia Triangular, tinha apenas o objetivo de aprofundar a teoria e fornecer embasamento para a prática escolar, baseando-se na leitura da obra de arte e em sua contextualização. Foi a partir de outras três abordagens, a saber: “Escuelas al Aire Libre (México), a Discipline Basic Art Education (EUA) e o Critical Studies (Inglaterra)” (PETERSON; COUTINHO, 2017, p. 289), que Ana Mae Barbosa se inspirou para a criação de sua própria metodologia.

A Abordagem Triangular foi inicialmente vivenciada em um ambiente não escolar. Desde a sua sistematização, na década de 1990, é seguida por professores e aceita como uma proposta flexível e adaptável para qualquer realidade regional do Brasil. Abordaremos sua sistematização e suas possíveis atuações no ensino da Arte, no próximo capítulo deste trabalho. Por hora, seguimos aos marcos legais que modificaram o ensino da Arte no Brasil.

Com a nova LDB n.º 9.394 (BRASIL, 1996), o ensino da Arte obteve um espaço no currículo escolar como componente obrigatório, abrangendo toda a educação básica com a seguinte redação do Art. 26 inciso 2º, “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, para a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). Nesse período, eleva-se, pela primeira vez, o ensino da Arte ao nível das outras disciplinas, o que evidentemente representou uma conquista para todos os envolvidos com a educação artística, pois a Arte se posiciona no currículo da educação básica como área de conhecimento, tornando-se essencial para o desenvolvimento cultural da sociedade brasileira. Portanto, é fundamental que se reconheça a luta das associações docentes para que o ensino da Arte fosse reconhecido como componente curricular.

A LDB (BRASIL, 1996) também avança. Em seu Art. 62, extingue as licenciaturas de curta duração:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

Além dessa extinção, a LDB (BRASIL, 1996) também retira a obrigatoriedade de o professor de Artes atuar com as quatro linguagens artísticas. Esse avanço, embora inserido na referida lei, na prática não funciona, pois, a polivalência ainda é mantida. Ramaldes (2017, p. 81) segue afirmando que:

> Encontramos na prática, profissionais não licenciados em Arte ministrando a disciplina Arte para complementar a carga horária. Mesmo os professores graduados em Arte, ainda encontram desafios para poderem ministrar as aulas dentro da sua linguagem artística de formação, porque as Instituições Escolares não acompanharam a evolução histórica do Ensino da Arte, e as leis não são claras quanto a esta determinação. Portanto, ainda é muito comum as Instituições exigirem dos professores de Arte a polivalência (ensino das quatro linguagens artísticas), ou apenas o ensino das Artes Visuais, não importando se o professor é formado em Dança, Música ou Teatro.

Diante desses persistentes equívocos na normatização do ensino da Arte, a configuração ideal seria que cada escola tivesse professores de Artes Visuais, Música, Dança e Teatro, totalizando o mínimo de quatro professores de Artes em uma só unidade escolar e fosse alternando em cada ano de escolaridade as linguagens artísticas. Assim, ao final do ensino fundamental II, o aluno teria experenciado essas quatro linguagens artísticas. Esse seria um efetivo engrandecimento cultural para sociedade, uma vez que cada linguagem artística tem seu próprio conteúdo e suas particularidades e, para ser eficaz no processo ensino-aprendizagem, não pode ser restrita ao ensino somente de uma linguagem, tampouco ao ensino simultâneo de todas elas por um único professor.

Já em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Artes definem os conteúdos que cada disciplina deveria ensinar por ano a fim de nortear as atividades em sala, prevendo práticas pedagógicas que incluíam as quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança (BRASIL, 1998).

Pela primeira vez um texto legal faz alusão à Abordagem Triangular: “Encontra-se ainda difundida no país a abordagem para o ensino da arte que postula a necessidade da apreciação da obra de arte, da história e do fazer artístico associado” (BRASIL, 1998, p. 28-29). Além disso, o documento propõe reflexões e críticas a partir de conteúdos vistos em Arte, corroborando com a valorização e a construção das identidades dos alunos e suas expressões individuais e regionais.

> Sem uma fundamentação consistente de arte como área de conhecimento com conteúdos específicos, os professores não podem trabalhar. Só é possível fazê-lo a partir de um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica, material adequado para as práticas artísticas e material didático de qualidade para dar suporte às aulas. (BRASIL, 1998, p. 30).

De 1998 até a atualidade as principais normas para o ensino da Arte são: a Lei n.º 11.769 (BRASIL, 2008) dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Essa lei acaba priorizando a linguagem artística Música, em oposição as outras três linguagens (Artes Visuais, Teatro e Dança). Já a Lei n.º 13.278 (BRASIL, 2016) alterou o parágrafo 6º do Art. 26 da LDB (BRASIL, 1996), e assim definiu: Artes Visuais, Dança, Música e o Teatro serão linguagens que constituirão o componente curricular Arte. O reconhecimento das quatro linguagens artísticas como componente curricular deixa claro que ela é contrária à polivalência docente, determinando inclusive o tempo que cada ente da federação deve se adequar às novas exigências. A Lei n.º 13.415 (BRASIL, 2017), por sua vez, regulamentou, entre outras questões, a reforma do ensino médio, incluindo estudos e práticas de arte e a obrigatoriedade do ensino da Arte na educação básica, especialmente em suas expressões regionais.

Para dar continuidade às principais normas para o ensino da ~~A~~rte, em 2013, o Ministério da Educação (MEC) produziu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)[27]. De caráter obrigatório para a educação básica, elas orientam o planejamento da escola, trazendo diretrizes de como o trabalho escolar deve ser construído. Mesmo após o Brasil implementar a BNCC (BRASIL, 2017), as Diretrizes continuam senso válidas, pois são normas complementares: as Diretrizes dão a estrutura e a Base o detalhamento de conteúdos e competências.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), criada em 2017, elabora um currículo único para o território nacional. É “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017).

A Base não utiliza os PCN-Artes, mas reorganizou os conteúdos separados por ano de escolaridade e disciplina. A disciplina Arte, para o ensino fundamental,

[27] As Diretrizes Curriculares Nacionais - são um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica que orientam as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (O QUE SÃO, 2018).

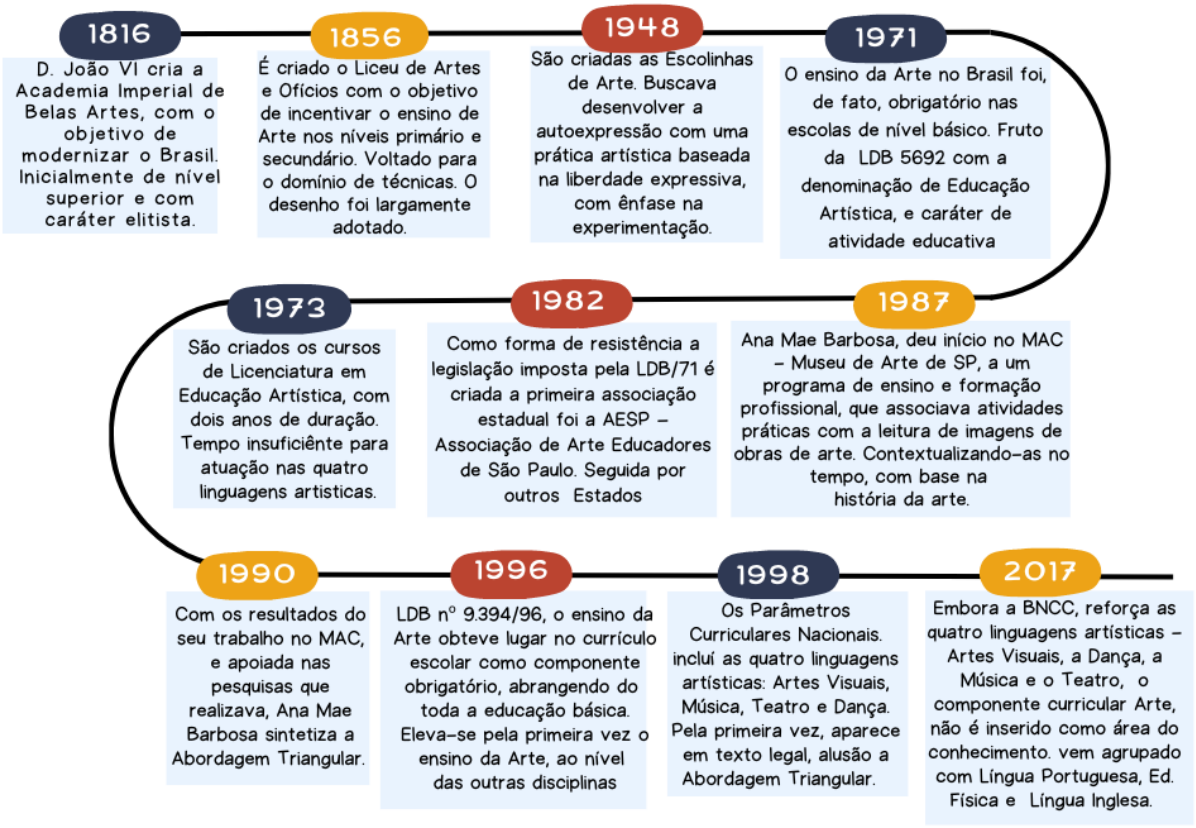
encontra-se agrupada no campo Linguagens, junto à Língua Portuguesa, Educação Física e Língua Inglesa. Meira e Formiga (2019, p. 7) consideram, portanto, que “[...] situar o ensino de Arte dentro da área de Linguagens é uma perda de espaço para as artes”.

Embora a BNCC reforce as quatro linguagens artísticas para o ensino da Arte “No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro” (BRASIL, 2017). Indubitavelmente, ela pode ser vista e usada como coadjuvante para elucidar conteúdos de outras disciplinas do mesmo grupo de linguagens. Nesse sentido, Meira e Formiga (2019, p. 7) acrescenta:

> Além de apresentar a Arte como um componente curricular possível de ser visto como apenso a outros conhecimentos, o documento da BNCC dá um tratamento superficial se considerarmos a abordagem da temática de Arte em menor espaço em relação aos outros componentes, ou seja, são dedicadas cerca de 11 (onze) páginas, enquanto aos demais entre 20 (vinte) e 30 (trinta) páginas, o que pode sinalizar uma suposta prioridade de certos conteúdos e disciplinas. Percebe-se que, no cenário de disputas hegemônicas, não há interesse do sistema em priorizar um ensino que possibilite as manifestações culturais e promova a inserção do educando no mundo, contribuindo para uma visão diferenciada, sensível e crítica. A posição que a Arte ocupa nesse cenário fortalece a ideia de que não é pré-requisito nas competições de mercado.

Diante do exposto, a BNCC (BRASIL, 2017) pode representar um retrocesso para o ensino da Arte na educação básica. Nesse sentido, Peres (2019, p. 31) relata: “[...] a impressão que se tem é que há a tentativa de esvaziar o ensino de Arte do seu teor crítico e reflexivo, para formar sujeitos dóceis e conformados”. A trajetória do ensino da Arte até os dias atuais demonstra a instabilidade e insegurança que ele enfrenta toda vez que se altera alguma norma legal na educação brasileira (Figura 5). Mantê-lo como área do conhecimento parece uma árdua tarefa para as futuras gerações de arte-educadores.

Figura 5 – Linha do tempo do ensino da Arte no Brasil



Fonte: elaborada pela autora (2023).

3.2 ABORDAGEM TRIANGULAR NO ENSINO DE ARTES

Conforme abordado na subseção anterior, a Abordagem Triangular surge como resposta para a precarização do ensino de Artes no Brasil. Sua sistematização se dá na década de 1980 pela pesquisadora Ana Mae Tavares Barbosa, com o objetivo de melhorar o ensino de Artes e criar uma possível metodologia para auxiliar os docentes.

A educadora brasileira afirma que as práticas artísticas deveriam ser contextualizadas para que o ensino da Arte trouxesse de fato conscientização crítica para o aluno. Dessa maneira, contestou a mera reprodução de modelos ou ensino puramente livre-expressivo praticado até então, conforme relata Azevedo (2010, p. 84):

> [...] a Abordagem Triangular surgiu em um tempo de pasteurização da ideia de livre expressão reforçada pela representação da arte/educador como mago das técnicas, estimulador da sensibilidade, [...] pois a Arte não era pensada nem como conhecimento nem como cultura e sim, mera atividade que não exigia esforço intelectual – era fundamentada apenas em uma vaga ideia de criatividade.

Foram as propostas de formação profissional e pesquisas realizadas no Museu de Arte Contemporânea (MAC) de São Paulo que, associada à experiência trazida do Festival de Inverno de Campos do Jordão/SP, deram o pontapé inicial na solidificação da Abordagem Triangular. Ana Mae Barbosa condensa várias de suas pesquisas e experiências chegando ao que viria a ser um guia para o ensino da Arte no Brasil, deixado como legado para as próximas gerações de professores.

Inicialmente a Abordagem Triangular foi implantada fora do ambiente escolar, chegando às escolas através de palestras e cursos que a própria Ana Mae Barbosa ministrava para professores na década de 1980, mas, em especial, em razão da publicação do livro *A imagem no ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos*, em 1991. O livro introduziu aos docentes as concepções da Abordagem Triangular e seu protagonismo, destacando a importância para um ensino democrático da Arte no Brasil e evidenciando a importância de tornar o ensino de Arte ancorado em contextualização histórica, conforme a própria Ana Mae relata em seu livro *Tópicos Utópicos*, de 1998.

> Na época do Museu de Arte Contemporânea, esta contextualização era prioritariamente histórica, dada a natureza da instituição museu. Mas com o passar do tempo nos tornamos mais radicais em relação à desdisciplinarização e, em vez de designar como história da arte em dos componentes da aprendizagem da arte, ampliamos o espectro da experiência nomeando-a contextualização, a qual pode ser histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica, etc. (BARBOSA, 1998, p. 37).

Sua primeira versão, publicada em 1991 no livro *A imagem no ensino da Arte*, teve o nome de Metodologia Triangular, o que foi revisto pela própria autora anos depois, passando então a ser denominada como Proposta Triangular, e atualmente como Abordagem Triangular, por entender que é uma “[...] forma, uma possibilidade conceitual de como o Professor de Artes poderá estar utilizando na sua metodologia em sala de aula” (CUNHA; LOBATO, 2019, p. 30).

Ao justificar a mudança na nomenclatura, de Metodologia para Proposta, Ana Mae esclarece que foi um equívoco o uso do termo metodologia, e assim comenta: “Culpo-me de ter aceitado o apelido e usado a expressão Metodologia Triangular [...]. Hoje, depois de anos de experimentação estou convencida de que metodologia é construção de cada professor em sala de aula” (BARBOSA, 1998, p. 33).

Outra modificação proposta pela autora foi a ressignificação do termo apreciação para leitura, na tentativa de ampliar a ideia restrita e passiva que o termo

de apreciar carrega. Com essa medida, a autora incluiu imagens e ícones produzidos pela sociedade, e não apenas obras de arte, demonstrando defender a inserção da cultura visual na escola. Sendo assim, “[...] conferindo uma ação reflexiva daquilo que vemos na sociedade e como somos influenciados por esses signos visuais” (SILVA, 2020, p. 61).

A Abordagem Triangular é composta de três ações básicas: criação (fazer artístico), leitura de imagem e contextualização. Não se trata de um modelo ou método e não possui uma estrutura rígida, fechada. Refere-se apenas a uma indicação para tornar o ensino da Arte mais significativo para o aluno. Não é uma prescrição, mas um direcionamento na busca de potencializar o aprendizado.

Sua composição dá ênfase à leitura e interpretação das imagens, pela importância que a própria autora atribui à necessidade de se interpretar bem o mundo em que vivemos, de tal forma, que destaca: “Num país onde os políticos ganham eleições através da televisão, a alfabetização para a leitura é fundamental, e a leitura da imagem artística, humanizadora” (BARBOSA, 1998, p. 35). Dessa maneira, é evidente que deve ser ensinada na escola como forma de preparar os jovens para uma postura mais reflexiva diante dos fatos e da vida em sociedade.

A Abordagem Triangular postula, desde o seu início, a construção do conhecimento em Arte, enfatizando a importância de um fazer artístico atrelado à leitura e contextualização das imagens, visto que considera um grave erro usar o fazer artístico apenas com cópias de obras de artes, sem que seja feita uma leitura aprofundada da obra original e seu devido posicionamento histórico e temporal, o que é diferente da releitura.

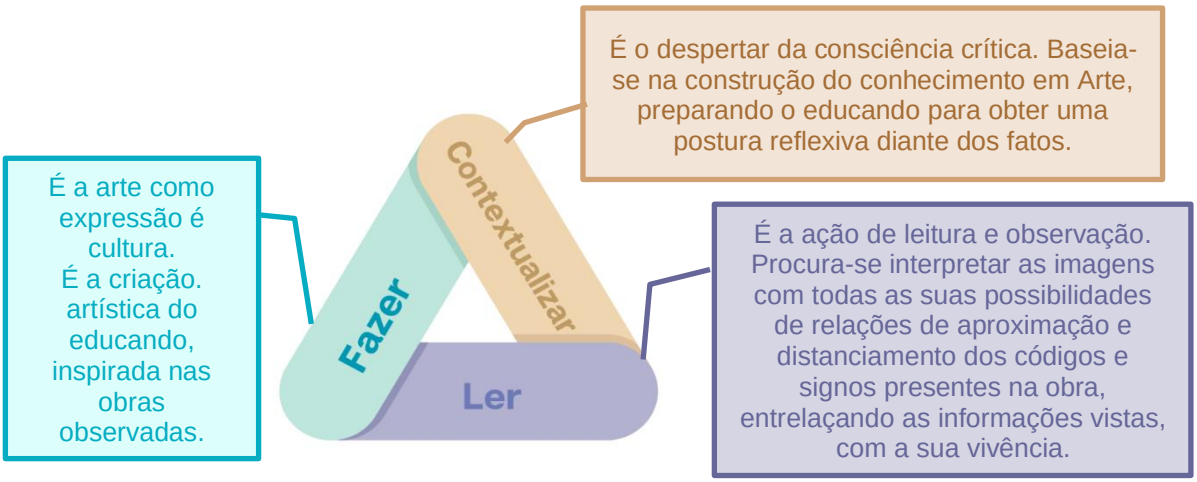
Pillar (2014) faz uma diferenciação necessária entre cópia e releitura e que muito esclarece a educadores no momento de decidir os objetivos de sua abordagem para a prática artística. É oportuna ainda para desmitificar a não aceitação da Abordagem Triangular à releitura.

> Há uma grande distância entre releitura e cópia. A cópia diz respeito ao aprimoramento técnico, sem transformação, sem interpretação e sem criação. Já na releitura há transformação, interpretação, criação com base num referencial, num texto visual que pode estar explícito ou implícito na obra final. [...] o que se busca é a criação e não a reprodução de uma imagem. (PILLAR, 2014, p. 14).

A Triangulação da Abordagem articula três eixos, a saber: arte como expressão e cultura, o despertar da consciência crítica e a apreciação estética, que se resumem em três ações necessárias: ler-contextualizar-fazer (não necessariamente nessa ordem) para que o educando tenha êxito em seu processo de aprendizagem. Por meio dessas ações, é esperado que o aluno obtenha uma aprendizagem significativa do ensino da Arte, já que a triangulação é provocativa e prepara o estudante para que seja um ser questionador, conduzindo-o na direção crítica e investigativa das obras de artes e imagens analisadas durante o processo.

Em síntese, a Abordagem Triangular propicia a alternância de uso das ações propostas sem o prejuízo de qualquer uma delas. Por mais que esses três pontos estejam unidos pelo triângulo, na prática, podem ser utilizados em qualquer ordem, sem hierarquia entre as ações (Figura 6). Por isso, para não comprometer a qualidade do estudo, é fundamental não deixar de lado nenhuma das ações. Barbosa (2014, p. 27), acrescente ainda: “[...] se atuamos apenas no fazer sem reflexão ou só na leitura alheia ao fazer, quebra-se aí o princípio da aprendizagem significativa”.

Figura 6 – Esquematização das ações da Abordagem Triangular



Fonte: elaborado pela autora, com base em Barbosa (2014).

Barbosa (2014) sempre defendeu a leitura de imagens por acreditar na importância libertadora que a alfabetização imagética pode proporcionar aos educandos. Além de ser um veículo de conscientização cultural de uma sociedade, é também prevenção contra a “cultura do convencimento” (BARBOSA, 2014, p. 32).

Entendendo a ação de ler como um aglomerado de infinitas possibilidades interpretativas é que tomamos consciência de sua relevância dentro da triangulação

da Abordagem Triangular como um todo. São esses pontos observáveis da obra que fornecem as inferências que o educando pode fazer. Desse modo, observar com atenção cada detalhe, fazer relações de aproximação e distanciamento dos códigos e signos presentes na obra e entrelaçar as informações vistas com a sua vivência são etapas fundamentais para extrair da leitura uma gama de informações. A esse respeito, Pillar (2014, p. 11) destaca:

> Ler uma obra seria, então perceber, compreender, interpretar a trama de cores texturas, volumes, formas, linhas que constitui uma imagem. Perceber objetivamente os elementos presentes na imagem, sua temática, sua estrutura. [...] E esta leitura, essa percepção, esta compreensão, esta atribuição de significados vai ser feita por um sujeito que tem uma história de vida, em que objetividade e subjetividade organizam sua forma de apreensão e de apropriação do mundo. [...] Uma leitura se torna significativa quando estabelecemos relações com o objeto de leitura e nossa experiência de leitor.

Com a proliferação das imagens pela meios digitais, tornou-se essencial a expansão do eixo ler imagem da Abordagem Triangular. Inicialmente na sua sistematização foi pensado para ler imagens da história da Arte. Hoje, imagens vindas do cotidiano, ou seja, da cultura visual, são passíveis de serem interpretadas nos mesmos moldes que preconiza a Abordagem Triangular, demostrando, assim, a flexibilidade nela contida. Barbosa (2012, p. 20) considera que “[...] testemunhamos hoje uma forte tendência de associar o ensino da Arte com a Cultura Visual”.

Saber ler adequadamente uma imagem é compreender, refletir sobre o que estamos olhando. Por certo, é estimular o desenvolvimento de “[...] sujeitos críticos perante as visualidades que os rodeiam, as imagens possuem potencial interpretativo, podem nos influenciar até mesmo sem que possamos notar” (SILVA, 2017, p. 94).

Assim como beneficiam processos criativos do fazer artístico dos alunos, de maneira análoga, Barbosa (2014, p. 18) diz: “[...] quando o aluno observa obras de arte e é estimulado [...] sua expressão individual se realiza da mesma maneira que se organiza quando o suporte estimulador é a paisagem que ele vê ou a cadeira de seu quarto.”

Isso é fundamental não apenas para o desenvolvimento da subjetividade, mas, também, para o desenvolvimento profissional. Diversas profissões têm a imagem como combustível em sua atuação. As imagens vendem produtos, ideias, conceitos, comportamentos, é, portanto, um componente central da comunicação.

A Abordagem Triangular no ensino da Arte está relacionada não somente aos aspectos artísticos, mas especialmente aos aspectos estéticos do conhecimento: “Ao ver precisamos decodificar os signos de uma cultura e compreender o sentido que criam a partir do modo como estão organizados” (PILLAR, 2014, p. 80).

A outra vértice do triângulo traz a contextualização das imagens analisadas. Ana Mae Barbosa, compreendendo a relevância desse eixo, propõe em seu livro *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*, de 2014, que a Abordagem Triangular fosse vista e utilizada como um zigue-zague, com idas e voltas, passando, se necessário, por mais de uma vez em cada um dos eixos propostos na triangulação e, dessa forma, perpassando pelo fazer-contextualizar-ler-contextualizar.

Com contextualização o ensino da Arte estabelece relações de interdisciplinaridade, associa-se a outras áreas de conhecimento quando buscamos fatos sociais, políticos e culturais que enriquecem a interpretação das obras e imagens. O funcionamento da Abordagem Triangular, em suas vias de mão dupla, demonstra a possível relação entre Arte, vida e tempo, buscando dar significado as coisas do mundo em que vivemos.

3.3 A ARTE CONTEMPORÂNEA E SUA RELEVÂNCIA NO ENSINO

Antes de qualquer tentativa de definição do que vem a ser arte contemporânea, é imprescindível mencionar o problema que a própria palavra contemporâneo traz. Como ponto de partida, podemos começar pela definição do termo no dicionário: “Que é do mesmo tempo; que existiu ou viveu na mesma época; coetâneo, coevo, temporâneo; que é do tempo atual” (CONTEMPORÂNEO, 2023). Ou seja, tradicionalmente significa uma época que nós estamos vivendo, então somos contemporâneos um do outro.

Uma segunda opção seria pensar o termo baseado nas tabelas (réguas) de idade (tempo), comumente estudadas em história. Dessa forma, a idade contemporânea, dentro da periodização clássica, começaria com o fim do tempo moderno, que tem como marco histórico a Revolução Francesa, portanto, em 1789, final do século XVIII, até os dias atuais. Embora estejamos vivendo na idade em questão, as produções da arte contemporânea se referem às produções realizadas do século XX até os dias atuais.

No entanto, para entender o termo contemporâneo em arte contemporânea, precisamos ir além de observarmos intervalos de datas ou a fatos e coisas que acontecem no mesmo tempo que o nosso. Observa-se então uma série de complicadores relativos ao termo que pode confundir o público na busca de compreender essas produções artísticas.

Em seu livro *O que é o contemporâneo?* Agamben (2009, p. 59) fala que “A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele se distancia [...]”. É relevante ter em mente a dificuldade de compreender o tempo presente, porque nele estamos vivendo. É evidente a impossibilidade de discuti-lo sem distanciamento crítico, sendo este, portanto, primordial para refletir sobre as produções da arte contemporânea. Pensar sobre esses objetos é tarefa árdua, pois temos com eles uma relação de aproximação e distanciamento simultaneamente.

Para entender a arte como contemporânea, é elementar perceber que “[...] infelizmente não se trata, no caso, de arte contemporânea no sentido estrito do termo – a arte do agora, arte que se manifesta no mesmo momento e no momento mesmo em que o público observa”, adverte Cauquelin (2015, p. 11). Sendo assim, é necessário estabelecer certos critérios de distinções, com a finalidade de isolar o “[...] conjunto dito contemporâneo da totalidade das produções artísticas” (CAUQUELIN, 2015, p. 12). Esses critérios não podem ser apresentados apenas por via temporal.

No âmbito da arte contemporânea não há mais a divisão de estilos, conforme houve com a arte moderna. No entanto, observam-se algumas tendências de temas recorrentes que estão diretamente relacionados à interdependência entre arte e vida. “A arte contemporânea que surge na continuidade da era moderna se materializa a partir de uma negociação constante entre arte e vida, vida e arte. Nesse campo de forças, artistas buscam as inter-relações entre diferentes áreas do conhecimento” (CANTON, 2011, p. 49).

A forma mais simples de pensar arte contemporânea está visível aos nossos olhos. Trata-se a mudança de materiais que a arte atualmente consegue abarcar que anteriormente não eram usados, pois até a arte moderna, os suportes e materiais mais comuns utilizados eram telas, tintas, argila, madeira, mármore e pigmentos. É evidente que em todos os momentos da história da arte alguns artistas fugiam aos estilos da época. Também é notório que, quando generalizamos, há de se entender

que estamos falando de uma maioria de artistas que estavam usando aquele material ou seguiam aquele estilo.

Didaticamente podemos admitir que a arte contemporânea surgiu na segunda metade do século XX, na década de 1960, com o movimento Pop Art, e se estende até os dias de hoje. Esse período é intitulado de pós-moderno e oportunizou mudanças significativas para a sociedade, trazendo para o campo da arte as influências da era tecnologia da informação e comunicação, abrindo espaço para a inserção de variados materiais, estilos, visões, técnicas, e linguagens artísticas, que podem coexistir na mesma proposta artística. A esse respeito, Charréu e Zanini Salbego (2022, p. 77) relatam:

> O panorama da sociedade contemporânea com seu indivíduo móvel, fugaz, multifacetado, líquido (BAUMAN, 2008 apud CHARRÉU; ZANINI, 2022) corresponderá também a uma produção artística com estas características, pois a arte, Kandinsky já a definiu como "uma pulsão vital" do seu tempo. Diferente de outros períodos e contextos em que se entendia que um determinado quadro era um objeto artístico, na medida em que representava a natureza com refinada perfeição, como acontecia com as obras de Da Vinci, por exemplo, no período renascentista, o que é considerado arte nos tempos atuais aparece como infinitamente mais difícil de ser identificado. Aqueles referenciais que outrora apareciam como definidores do artista e seus produtos, hoje estão parciais senão totalmente dissolutos. Com o advento da tecnologia, a virtude da habilidade manual e técnica não aparecem mais como uma distinção do artista [...].

A arte contemporânea constituiu-se, então, com novos valores. Questionar a própria arte, como fez a arte moderna, deixou de ser a essência. O foco agora não recai sobre o objeto artístico final, e sim no conceito, na atitude, na ideia. Charréu e Zanini Salbego (2022, p. 77) ainda seguem afirmando: "[...] quando pensamos em arte hoje, podemos estar a referirmo-nos a um sem-número de objetos simbólicos, práticas e, até ideias que compõem um cenário eminentemente plural e complexo [...]" da sociedade atual.

Isso acontece de tal forma que questões como corpo, identidade, erotismo; tempo e memória; política; e espaço e lugar são apresentados nas propostas, levando a arte à intimidade das pessoas. O cotidiano passa a ser matéria de trabalho para esses artistas. Deslocam-se para dentro das obras, objetos comuns do dia a dia, tais como: roupas, peças pessoais, fotos e até secreções corporais incorporam-se às obras. Perde-se, portanto, o limite entre arte e vida. Essa imbricada relação apresenta-se como uma possível dificuldade de abordagem em sala de aula. Nas palavras de Sakamoto (2018, p. 81-82),

> A abordagem sobre arte contemporânea tem proximidade com a vida das pessoas, mantendo estreitas relações com o seu cotidiano, seus problemas na cidade, temores, expectativas e projeções pessoais, desejos e conquistas que mobilizam ações ou acomodações que paralisam o ser. Todas essas questões (e muito mais) podem ser encontradas nos trabalhos artísticos contemporâneos, considerados como possibilidades de um mundo em constante transformação - daí a complexidade do assunto e a dificuldade de alguns professores para desenvolver o tema em sala de aula.

Esse binômio marca a arte do nosso tempo. Também nele encontramos a dificuldade de considerá-la arte, já que estamos acostumados aos cânones descritos nos diversos estilos da arte moderna. “Sem dúvida, é essa arte moderna que nos impede de ver a arte contemporânea tal como é. Próxima demais, ela desempenha o papel do novo” (CAUQUELIN, 2015, p. 19).

Almejar o encontro com o belo, na fruição estética de produções artísticas contemporânea não deve a expectativa do público, visto que esse encontro se dará com obras conceituais, cuja materialidade foge ao convencional. Seus meios de produção são os mais diversos, como por exemplo, o próprio corpo, no caso da performance.

A contemplação passiva, que antes era primordial para deleite de uma obra de arte, hoje já não cabe mais. O espectador precisa ser ativo ao se deparar com as obras atuais, pois o conceito de beleza que outrora fizera parte dos requisitos da arte hoje não faz mais sentido. Agora os objetos artísticos exigem do espectador contínuo questionamento e sua compreensão “[...] dependerá da articulação entre o saber e o sentir, tornando o trabalho significativo para o apreciador. A educação do olhar pode auxiliar a desvelar as camadas de conhecimento que contém uma obra [...]” (SAKAMOTO, 2018, p. 83).

A fruição estética das produções artísticas é cercada de interrogações, questões que atravessam e que inquietam a nossa sociedade. A obra não se completa no momento da fruição, no momento da contemplação, público leva a obra consigo, retrabalhando a questão observada. Dessa maneira, a arte se torna cada vez mais provocativa e questionadora. É por vezes também assustadora, causa estranheza e incômodo, porque a raiz dessa arte advém de questões que estão presentes no cotidiano de cada um.

Discute-se também na arte contemporânea o sentido de autoria, fundamental para se pensar a era digital em que vivemos. Para produzir arte na contemporaneidade não é mais necessário ter domínio de técnicas artísticas, visto

que encontramos objetos industrializados e/ou produzidos por outra pessoa. O que de fato importa na produção contemporânea é a subjetividade do artista, a ideia e o processo de trabalho dele.

Na obra After Walker Evans[28] (Figura 7), de 1981, a artista Sherrie Levini fotografou a foto de 1936, da esposa de um meeiro do Alabama, do catálogo de imagens do fotografo Walker Evans, produzindo, portanto, foto da foto.

Figura 7 – Retrato esposa do meeiro do Alabama



(A) foto de 1936 de Walker Evans (B) reprodução de 1981 de Sherrie Levini
Fonte: Saggese (2014).

Embora praticamente idênticas, Sherrie Levini não revelou o negativo da foto de Walker. Em outras palavras, a reprodução feita por Levine da fotografia de Walker é uma obra de arte, ou uma imagem comum, por que advém de um veículo, a fotografia, que é facilmente reproduzível? E ainda, a quem pertence a imagem? Qual é a obra de arte, a original de Walker Evans de 1936 ou a de Levine de 1981?

Em alguns trabalhos, o próprio público é chamado à autora, ou seja, a obra precisa da interação do público para existir. A "[...] arte dos dias atuais abre um espaço de coautoria para o público, o que faz dela uma dimensão passível de diferentes interpretações no exercício do olhar. É fato que este olhar, também, revela o ser que o detém" (VALENÇA, 2015, p. 143).

[28] After Walker Evans, tornou-se um marco do pós-modernismo. Encontra-se no *The Metropolitan Museum of Art*, em Nova York.

Portanto, a obra de arte configura-se na atualidade como um convite à experimentação, não mais como algo a ser observado passivamente, abrindo vasto campo para reflexões e discussões que são necessárias, e que podem ser vistas como oportunidade no ensino. O conhecimento em arte possibilita o desenvolvimento de “[...] diferentes capacidades e inteligências que formam o ser humano e são fundamentais para a vida pessoal e social” (CHARRÉU; ZANINI SALBEGO, 2022, p. 82).

Especialmente a arte contemporânea, com suas múltiplas características já descritas, pode ser um meio importante para questionar valores da sociedade, assim como desenvolver capacidade crítica e reflexiva dos alunos, visto que ela exprime o seu tempo e, como tal, torna-se relevante, podendo servir de valiosa ferramenta pedagógica em contexto escolar. Com ela os estudantes têm a possibilidade de compreenderem as transformações da era pós-moderna que estão inseridos.

> [...] é imprescindível que a arte e, em especial, a arte contemporânea, deva ser discutida, problematizada, auscultada na escola, pois, grande parte do que se produz hoje no cenário artístico está em consonância com os conflitos e com a realidade que presenciamos diariamente, realidade esta que não podemos ignorar. A relevância da Arte Contemporânea no Ensino de Arte se deve à sua forma de manifestação, suas linguagens e conceitos que impulsionam diálogos, encontros e caminhos inusitados, possibilitando a compreensão e contextualização por parte dos alunos em formação sobre o mundo em que vivem e vice-versa. (OLIVEIRA; FREITAG, 2008 apud VALENÇA, 2015, p. 25).

É na escola que a estética da arte contemporânea pode ser trabalhada e ensinada, “[...] pois permite confrontar ideias e problemas vividos pelas próprias comunidades, tornando-se um aprendizado significativo” (SAKAMOTO, 2018, p. 85). Podendo ser uma grande aliada para formar pessoas capazes de lidar com a complexidade do seu tempo. Inclui-la como conteúdo nas aulas de artes, vai além de mostrar a dissolução das vanguardas modernistas e dos períodos históricos, ela “[...] favorece a reflexão sobre o presente, implicando pensar as formas plurais de manifestações da existência humana” (VALENÇA, 2015, p. 133).

O ensino da arte na escola não pretende criar artistas, e sim fruidores conscientes, que tenham acesso aos códigos da arte atual, não somente da arte moderna e/ou clássica, além de prover análise das imagens oriundas de outros meios, que não o da arte, como por exemplo, de redes sociais, de outdoor, de embalagens diversas, de capa de revistas, de logomarcas, ou seja, de “[...] uma nova gama de

visualidades construtoras da Cultura Visual [...]" (SILVA 2020, p. 58) que não estão nos museus, mas que fazem parte do universo dos nossos alunos. Na mesma direção, temos:

> [...] o ensino da Arte na escola englobaria a compreensão da cultura visual na qual os alunos se inserem, abrangendo, assim, não só o conhecimento artístico, historicamente acumulado, mas também as imagens presentes no cotidiano visual como as imagens oriundas da televisão, da internet, da mídia em geral, das placas de sinalização, dos percursos da cidade etc. Essa concepção, desenvolvida no final dos anos 1980, tem sido uma referência muito importante que agrega valor à interpretação no contexto do ensino da Arte. (RAMA, 2012, p. 5).

A relação de aproximação da arte com as questões do cotidiano inevitavelmente esbarra na escola. Assim sendo, ela será diretamente afetada pela estética da arte contemporânea. Se a escola quiser ser uma instituição do seu tempo, necessita dar voz e trazer à tona essas produções. É função da escola oportunizar o contato dos alunos com essa diversidade de obras artísticas existentes no contexto atual, visando sempre o conhecimento, pois é através da reflexão, do debate, do pensamento crítico, que adquirimos um novo olhar sobre esta arte e oferecemos aos alunos novas descobertas. Sua compreensão exige um espectador ativo e em sintonia com os acontecimentos a sua volta, capaz de se posicionar, com argumentos sólidos sobre qualquer assunto. Sakamoto (2018, p. 85) esclarece

> É preciso, pois, uma postura ativa enquanto cidadão. O sentimento de pertencimento ou exclusão, de acolhida ou repulsa diante do mundo, protesto ou solidariedade diante de um acontecimento, enfim, tudo isso o motivará para escolhas e um posicionamento pessoal frente à realidade em que se encontra, seja ela política, econômica, religiosa, social ou moral.

A arte contemporânea ocupa-se das questões do tempo presente, que são dinâmicas e multifacetadas. Também reflete temas e problemas da sociedade atual, como racismo, preconceitos, violência, problemas socioemocionais, questões ambientais, respeito e diversidade. Inclui-la nos debates em sala de aula desenvolve a capacidade de pensar criticamente o mundo, faz com que os estudantes consigam encontrar significado pessoais em tais obras. Isso colabora não só com o interesse, mas também com as produções artísticas dos estudantes, pois é comum que os artistas se utilizem as mídias e tecnologias digitais em suas produções, no qual os alunos são familiarizados.

Posto isso, cabe instruir-se sobre os elementos e as relações que a arte contemporânea traz, buscar compreender seu hibridismo, seus deslocamentos de valores e a multiplicidade de materiais e linguagens nela contido, visando clarificar a mente a ponto de percebermos que não cabe mais na atualidade indagar: isso é arte? E sim, por que isso é arte? Responder a essas perguntas requer conhecer os embriões dessa arte, seu contexto, assim como algumas obras e objetos artísticos que compõem a arte contemporânea, buscando compreender como ela chegou até esse ponto.

3.3.1 Antecedentes e principais linguagens

A arte, como área do conhecimento, tem um papel fundamental na percepção das mudanças ocorridas nas sociedades ao longo dos tempos. Ela se apresenta como reflexo da cultura, dos valores, das crenças, dos desejos e emoções desta sociedade. Por ser mutável, a arte acompanha os avanços tecnológicos e os movimentos políticos e culturais da sua época, documentando e expressando-os em suas produções artísticas.

Dessa forma, a arte se move e acompanha as transformações da sociedade, podendo apresentar-se como crítica social ou agindo em defesa, por exemplo, da inclusão, diversidade e identidade de gênero. É, portanto, uma linguagem adaptável às variações do tempo e meio. As mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais ocorridas na pós-modernidade, ocorridas no final do século XX e início do século XXI, deram à arte contemporânea características de hibridismo e mestiçagem, pois “[...] o mundo contemporâneo é absolutamente impuro e isto é para ele um valor. Porque se impureza é conviver com a diversidade – seja ela étnica, política, sexual – ela tornou-se um valor positivo na contemporaneidade” (COCCHIARALE, 2007, p. 72).

Em resumo, a arte contemporânea absorveu a diversidade, recusou rótulos e limites, abraçou qualquer tipo de material ou processo, incluiu a cultura popular, a tecnologia e uma série de outros elementos, pondo à prova o conceito tradicional do que era arte até então. Não há mais divisão por estilos ou períodos, não há mais critérios formais para agrupar suas obras; nela tudo é permitido, pois essa “[...] heterogeneidade, flexibilidade são características do mundo contemporâneo” (BOSCO, 2011, p. 59).

Embora acompanhe as mudanças do seu contexto, a arte precisa de um espaço de tempo para reter em si tais características, e de modo gradativo, apresentar seus resultados em forma de objetos artísticos. As proposições que se apresentam hoje nas obras da arte contemporânea tiveram seu embrião com as manifestações artísticas de Marcel Duchamp, artista dadaísta que pertencia à arte moderna[29].

É oportuno mencionar que a arte moderna, precedente da arte contemporânea, buscava o novo em termos de visualidade, enquanto a arte contemporânea não se preocupa com a aparência da obra, e sim com o conceito que ela carrega.

Em 1917, o então francês Marcel Duchamp tenciona o sistema de artes, inscrevendo um mictório comprado por ele, para participar, como obra de arte, da Exposição dos Artistas Independentes de 1917, a maior mostra de arte moderna já montada nos Estados Unidos. Ele posiciona o mictório de cabeça para baixo, o assina com o pseudônimo de R.Mutt e batiza a obra de *Fonte*. Com esse ato, ele simultaneamente questiona a noção do que vinha a ser uma obra de arte e o sistema que a nomeava (Figura 8).

Figura 8 – Ready-made de Duchamp



Fonte: Martins (2018).

[29] A Arte Moderna surgiu na Europa no final do século XIX e perdurou até meados do século XX. Foi um conjunto de expressões artísticas, em que seus artistas tentavam eliminar a mimese de suas produções, rompendo, assim, com os padrões vigentes. Buscavam, ainda, liberdade de criação e expressão; o abandono da representação das formas de maneira realista e direito ao uso livre das cores.

Gompertz (2013, p. 23-24) acrescenta que: “A posição de Duchamp era que se um artista dizia que uma coisa era uma obra de arte, tendo interferido em seu contexto e significado, ela era uma obra de arte. [...] em essência a arte poderia ser qualquer coisa desde que o artista dissesse que sim”.

A atitude de Duchamp irritou os dirigentes da organização da exposição, que recusaram a obra, julgaram-na ofensiva e vulga. A *Fonte* não participou da exposição, mas foi fotografada e documentada por um famoso galerista[30]. Isso pareceu uma espécie de endosso da *Fonte* como obra de arte, pois, para ele: “A arte está na ideia, não no objeto” (GOMPERTZ, 2013, p. 23). A evidência disso está na escolha objeto, justamente porque o mictório não apresenta nenhum atrativo estético. Dessa maneira, sua intenção foi indagar: “o que é arte?” e “quem determina o que é arte?” Duchamp ainda tentou transformar um objeto do cotidiano e industrializado numa escultura:

> Ele acreditava ter inventado uma nova forma de escultura: uma em que o artista podia selecionar qualquer objeto produzido em massa sem nenhum mérito estético óbvio e, libertando-o de sua finalidade funcional - em outras palavras, tornando tornando-o inútil – dando-lhe um nome e mudando o contexto e o ângulo do qual seria visto normalmente, transformá-lo numa obra de arte de fato. Chamou essa nova forma de fazer arte de “readymade”[31]: de uma escultura já pronta. [...] Ao propor que uma ideia é mais importante que o meio, privilegiando assim a filosofia sobre a técnica, terá ele obstruído as escolas de arte com dogma, tornando-as amedrontadas e desdenhosas em relação à habilidade técnica? [...] Duchamp redefiniu o que arte era e podia ser. Sem dúvida ela ainda incluía pintura e escultura, mas esses eram apenas dois meios entre inúmeros outros para comunicar a ideia de um artista. [...] O trabalho de um artista não era proporcionar prazer estético designers podiam fazer isso – mas afastar-se do mundo e tentar compreendê-lo ou comentá-lo por meio da apresentação de ideias sem nenhum propósito funcional além de si mesmas. (GOMPERTZ, 2013, p. 21-22).

Desde a criação do *ready-made*, a possibilidade de deslocar um objeto do cotidiano, simples e produzido industrialmente ou por outra mão, que não a do artista “[...] criou uma nova condição, não só para os produtos artísticos, mas para os próprios artistas que passaram a dar ‘novas roupagens’ a objetos antes impensados e concedendo-lhes, assim, o rótulo de obra de arte” (CHARRÉU; ZANINI, 2022, p. 78). Dessa maneira, a concepção do que é uma obra de arte deixa o terreno estético e passa para o campo do pensamento, do questionamento. Agora o que importava não

[30] Ninguém sabe onde foi parar a *Fonte* original de Duchamp, mas Alfred Stieglitz, um profissional respeitado no mundo da arte, a fotografou e expôs em sua galeria, a “291 galeria de arte”. Esse ato, foi a prova documental da existência do objeto.

[31] Objeto industrializado que, retirado de seu contexto cotidiano e utilitário, transforma-se em obra de arte.

era “[...] mais a habilidade, não mais o estilo – apenas ‘signos’ [...]. Em relação à obra, ela pode então ser qualquer coisa, mas numa hora determinada. O valor mudou de lugar” (CAUQUELIN, 2005, p. 91). Segundo a proposição de Duchamp, o autor de uma obra deixa de existir enquanto “[...] artista-pintor, ele é apenas aquele que mostra. Basta-lhe apontar, assinalar”, lançando a ideia de que a arte não é mais um fazer, e sim uma ideia.

Sua obra, a *Fonte*, não foi exposta, mas Duchamp se tornou inquestionavelmente o artista que abriu as cortinas para a arte contemporânea existir no mundo. Sua interpretação da arte foi levada ao extremo ao final do século XXI, com a efervescência da Pop Art, dando início efetivamente à era da experimentação e não da representação.

Na década de 1960, após a segunda guerra mundial, o eixo da arte é transferido da Europa para os Estados Unidos da América[32] – EUA, que está emergindo como superpotência mundial. A Pop Art surgiu e foi reconhecida como um fenômeno norte-americano pela realidade econômica e social que se encontravam os EUA nessa época, entrando em cena o *American way of life*[33], estilo de vida americano e principal fonte de inspiração dos trabalhos artísticos da Pop Art, em que o consumismo, a cultura de massa, superficialidade e banalidade da sociedade americana, além da superioridade americana, foram expostas nas manifestações desse movimento artístico. Na opinião de Bosco (2011, p. 64), “A difusão da cultura norte-americana exercida pela ganância de seu poder econômico já impunha, àquela época, às nações de ‘Terceiro Mundo’, sua superioridade na oferta de uma vida de sonhos”.

Os temas banais eram retirados da vida urbana cotidiana americana e seus artistas ansiavam por uma arte popular que dialogasse diretamente com as classes sociais mais baixas e populares. Por esse motivo, foi nomeada de pop, uma abreviação do termo popular.

---

[32] A Segunda Guerra Mundial, ocorrida entre 1939 e 1945, redefiniu o equilíbrio de poder mundial. As principais consequências desse conflito foram a ascensão dos Estados Unidos e a divisão do mundo entre capitalismo e socialismo. No fim do conflito, os Estados Unidos e a União Soviética saíram como grandes potências mundiais.

[33] O *American way of life*, um modelo de comportamento, surgiu nos Estados Unidos após a Primeira Guerra Mundial. Esse modo de viver passava pelo consumismo, a padronização social e a crença nos valores democráticos liberais. A ideia de uma vida feliz, vitoriosa, onde está a felicidade alcançada pelos meios materiais, tornou-se a válvula de escape para esquecer os horrores da Primeira e da Segunda Guerra.

Com a Pop Art, a relação de baixa e alta cultura começa a se desfazer, já que a arte passa a ser considerada um produto que qualquer classe poderia consumir. Por esse motivo, a incorporação das histórias em quadrinhos, da publicidade, das imagens televisivas e do cinema nas obras.

> A Arte *Pop*, cujas obras recorriam a temas extraídos da cultura visual de massa americana, atribuía ironia à ideia de arte como atividade expressiva das emoções. A obra de arte era considerada mercadoria. Em sua ação, nada havia de sublime, pelo contrário, sua fórmula era pensada e calculada. Andy Warhol, o seu principal artista representante da Arte *Pop*, chegou a nomear seu estúdio de trabalho de "A Fábrica" e se dizia orgulhoso da linha de produção implantada por seus assistentes na impressão das imagens serigráficas. (BOSCO, 2011, p. 64).

A colagem de Richard Hamilton, de 1956, intitulada *O que Exatamente Torna os Lares de Hoje Tão Diferentes, Tão Atraentes?* foi criada como ilustração para o catálogo da exposição *This Is Tomorrow do Independent Group* de Londres (Figura 9).

Figura 9 – Colagem de Richard Hamilton



Fonte: Hamilton (2004).

A Figura 9 refere-se à primeira obra atribuída à Pop Art e se tornou um ícone desse período. Nela é possível observar as críticas feitas a temas como consumismo, banalidades, superficialidades, celebridades, esvaziamento do sujeito, produção em massa, baixo custo, sexy, transitório. Ao mesmo tempo, criticava a própria arte, que até aquele momento era consumida pelas classes elitizadas e, a partir de agora, era comparada a um objeto de mercadoria barata e acessível a todos. No trabalho de Hamilton, observa-se que:

> A composição de uma cena doméstica é feita com o auxílio de anúncios tirados de revistas de grande circulação. Nela, um casal se exibe com (e como) os atraentes objetos da vida moderna: televisão, aspirador de pó, enlatados, produtos em embalagens vistosas etc. Os anúncios são descolados de seus contextos e transpostos para a obra de arte, mas guardam a memória de seu *locus* original. Ao aproximar arte e design comercial, o artista borra, propositadamente, as fronteiras entre arte erudita e arte popular, ou entre arte elevada e cultura de massa. Em carta de 1957, Hamilton define os princípios centrais da nova sensibilidade artística: trata-se de uma arte popular, transitória, consumível, de baixo custo, produzida em massa, jovem, espirituosa, sexy, chamativa, glamourosa e um grande negócio. (ARTE POP, 2023).

Numa breve leitura da obra (Figura 9), é possível perceber que a cena é de um lar tipicamente americano de meados do século XXI. A sala está cheia de símbolos e logotipos famosos, visivelmente imagens retiradas de produtos de consumo. O casal ostenta e expõe símbolos da vida moderna: aspirador de pó, enlatados, televisão, telefone, e ao mesmo tempo expõem seu corpo. A casa está cheia de eletrodomésticos e objetos de consumo, demonstrando que o progresso chegou àquele lar. O título da colagem em forma de pergunta é semelhante a títulos publicitários e de jornais.

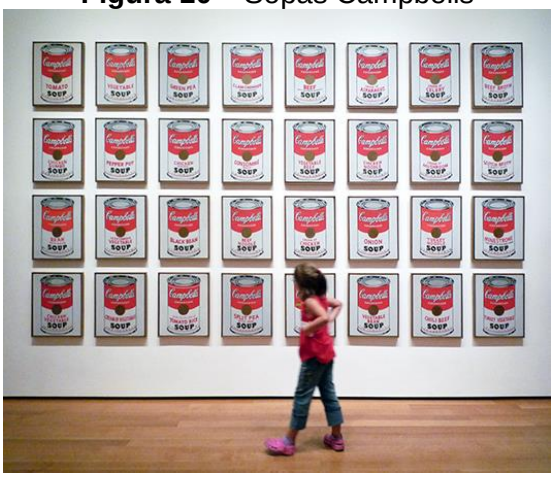
A relação entre o casal é sexualizada. A única alusão ao romance está na parede, em forma de história em quadrinhos e pendurada como obra de arte. A esposa, nua, está sedutoramente no sofá, e ao seu lado, bem próximo dela, uma peça de presunto, algo comestível, aproximando a ideia de que a mulher é também um produto consumível. O marido, um fisiculturista, exibe seu físico desejado, cobrindo seu órgão genital com um pirulito famoso da época, fazendo alusão a sua masculinidade. O casal não transmite emoção um para com o outro e parecem estar expostos como mercadoria numa vitrine, não muito diferentes dos produtos de marca que estão no mesmo ambiente. A colagem de Hamilton, com imagens tiradas da cultura popular e dos meios de comunicação, abriu as portas para uma série de outros trabalhos que seguiram a mesma temática.

Andy Warhol liderou o grupo e se tornou o maior representante da Pop Art. Realizou trabalhos em que retratava ícones da cultura popular americana, como Marilyn Monroe e Elvis Presley, como produtos feitos em altas escalas e uso da cor brilhante. Levou a questão do banal aos últimos limites. Em seus trabalhos priorizou a produção artística em escala, usou materiais industriais, além de efeito de multiplicação e introdução do *silkscreen* nas telas. Dessa maneira, levou a obra ao anonimato, eliminando qualquer vestígio de subjetividade do artista.

> Warhol havia conseguido eliminar da pintura quase todas as evidências de sua presença, não se vê nenhum toque estilístico, nenhum floreio tipo “olhe para mim” em nenhuma das 32 telas. O poder da obra estava em sua frieza desapaixonada, comunicada pela aparente ausência da mão do artista. Sua natureza repetitiva parodia os métodos da publicidade moderna, que pretende se infiltrar na consciência do público para doutrinar e persuadir bombardeando-nos com múltiplas exposições à mesma imagem. Com a estudada uniformidade de suas *Latas da sopa Campbell* Warhol está também contestando a convenção de que a arte deve ser original. (GOMPERTZ, 2013, p. 321).

Repetindo a imagem quase idêntica, as telas ao mesmo tempo enfatizam a constância do que é igual, do mesmo. Desafia, assim, a ideia predominante da pintura como um meio de invenção e originalidade distinto da cultura popular. A escolha da lata da sopa rótulo Campbell’s não mudava há mais de cinquenta anos, e ainda, Warhol costumava almoçar todos os dias, durante vinte anos, essa sopa. Essa refeição diária é o tema desta obra.

Figura 10 – Sopas Campbells



Fonte: Spivey (2023).

Dessa maneira, Warhol leva a arte à esfera da banalidade, do comum. “Essa é a costura filosófica que atravessava toda a pop art – em que momento a arte se torna uma mercadoria e uma mercadoria se torna arte” (GOMPERTZ, 2013, p. 312).

Outros nomes importantes merecem ser citados dentro da Pop Art. Roy Lichtenstein, por exemplo, utilizou abundantemente a linguagem de desenhos animados e história em quadrinhos, sempre em grande escala, para expressar emoções do cotidiano da cultura de massa norte-americana. Sua arte possui uma linguagem gráfica e fria, com cores vibrantes e sem muitas variações, contendo elementos característicos das revistas em quadrinhos. É comum observarmos

onomatopeias, cenas narrativas e algumas palavras soltas, que não correspondem à imagem. Mesmo que figurativa, tudo é propositalmente artificial.

Robert Rauschenberg foi mais ousado em suas produções. Foi da colagem à assemblagem[34], utilizando desde fotografias de revistas e folheto de eventos até cabra empalhada e pneus. Sua ligação com os animais fica perceptível em seus trabalhos. Na década de 1960 isso ainda era uma revolução e o amadurecimento de uma arte que não vai mais representar nada. Também é livre para misturar qualquer tipo de material. “Rauschenberg declarou querer trabalhar na brecha entre a arte e a vida, para encontrar o ponto em que elas ou se encontram ou se fundem em uma só. Ninguém havia sintetizado a essência da pop art com mais concisão ou precisão” (GOMPERTZ, 2013, p. 313). Ele percorria os lugares à procura de objetos que pudessem ser aproveitados nas obras. Seu ponto de reflexão foram os *ready-made* de Duchamp.

A obra *Monograma*, de Robert Rauschenberg, à primeira vista parece assustadora e perturbadora (Figura 11). É uma assemblagem emblemática “[...] repleta de simbolismo e anedota, a começar por seu título. Um monograma, em geral, é uma combinação de letras entrelaçadas representando as iniciais do nome de uma pessoa” (GOMPERTZ, 2013, p. 315).

Figura 11 – Assemblagem de Rauschenberg



Fonte: Rauschenberg (1959).

[34] O termo assemblage é incorporado às artes em 1953, cunhado pelo pintor e gravador francês Jean Dubuffet (1901-1985) para fazer referência a trabalhos que, segundo ele, “vão além das colagens”. O princípio que orienta a feitura de assemblages é a “estética da acumulação”: todo e qualquer tipo de material pode ser incorporado à obra de arte.

Claes Oldenburg foi o artista que levou a banalidade da Pop Art à escala gigantesca, monumental. Transformou objetos comuns do cotidiano, especialmente para consumo em massa, em esculturas públicas enormes, sempre com muito senso de humor, remetendo às questões de poder, adquiridas pelas superpotências depois da guerra. Nelas, arte e entretenimento estão imbrincados, servindo de oportunidade para o turismo, gerando, portanto, mais recursos para o país. Elas estão situadas em espaços abertos, como parques, praças, jardins, prédios públicos, com acesso a todos os públicos. É uma crítica também à própria arte, característica presente na Pop Art. É um deboche, é alegórico, não tem nenhuma questão filosófica para se pensar. Também são esculturas feitas com materiais incomuns, como borracha, gesso e plástico, destruindo totalmente a aura do conceito de escultura tradicional, feitas primordialmente com bronze e mármore. Intencionalmente, aproxima o objeto artístico da cultura popular.

Figura 12 – A banalidade de grande escala



Fonte: Tucker (2023).

Apesar de ser um movimento extremamente político, “[...] com aguda consciência dos demônios e armadilhas ocultos na sociedade que estava retratando” (GOMPERTZ, 2013, p. 315), James Rosenquist e Tom Wesselmann seguiram a mesma ideia de arte fácil e popular.

O Minimalismo, movimento fundamentalmente americano, desenvolve-se paralelo à Pop Art, entre a década de 1960 e 1970. Sua intenção é ter conteúdo mínimo nas obras. Se a Pop Art diminuiu a carga subjetiva do artista, o Minimalismo a excluiu por completo. É uma arte próxima ao designer, é estéril e seca. Para Bosco (2011, p. 65), “Esta ‘frieza’ da arte minimalista praticamente retirava de cena a figura do artista e não raro as obras eram produzidas por outros profissionais que as

construíam de acordo com as especificações do artista.” Tinha como premissa a simplicidade, reduzindo, dessa maneira, ao máximo, as formas, as linhas e as cores. Esse movimento também buscou romper com a figuração e a representação da arte moderna.

Em suas esculturas foi extinto o suporte. Todas elas eram apoiadas diretamente no chão. O cubo foi a forma geométrica mais explorada pelos artistas minimalistas, por ser considerada “limpa”, exata, pela presença e ângulos retos. As obras tão impõem-se teatralmente no espaço. A relação de espaço que a obra constrói com o ambiente e com os espectadores é a grande questão apresentada pelos seus artistas. São objetos que qualquer pessoa acha que não é arte. No Minimalismo destacam-se os artistas Sol Le Witt, Robert Morris, Donald Judd e Carl Andre.

A partir da década de 1960 e 1970, a arte contemporânea se diversificou ainda mais, distanciando-se da sua origem, da Pop Art e do Minimalismo. A oferta de novas tecnologias de comunicação e o ciberespaço proporcionaram aos artistas várias outras formas expressão e temas. A unidade artística da Pop Art e do Minimalismo deixou de ser importante e observada e, a partir desse ponto, a arte “[...] poderia transitar pelas várias formas existentes de expressão artística. Tal ecletismo é próprio da cultura contemporânea que permite a diversificação promovida pela grande oferta de meios de materiais disponíveis no mercado” (BOSCO, 2011, p. 65).

Na arte conceitual, mais do que em outros momentos, o conceito e a ideia passam a ser mais importantes do que o objeto final, que, por vezes, torna-se irrelevante. Ela engloba diferentes formas de manifestação. Pintura, escultura, fotografia, instalações, instalações compõem esse vasto campo de experimentação. A legitimação das obras de artes é questionada pelos artistas, assim como fez Duchamp com a *Fonte*, de 1917. Duchamp, com seus *ready-made*, transformou e impôs que se repensasse o que poderia ou não ser arte.

> Antes da intervenção provocativa de Duchamp, arte era algo feito pelo homem, tipicamente de mérito estético, técnico e intelectual, que havia sido emoldurado e pendurado numa parede, ou apresentado sobre um plinto para parecer esplêndido. [...] Segundo ele, os conceitos deveriam vir em primeiro lugar, e só depois se deveria considerar qual poderia ser a melhor forma de expressá-los. [...] Não se trata mais necessariamente de uma questão de beleza, mas sobretudo de ideias - e agora essas ideias podiam ser realizadas através de qualquer meio que o artista escolhesse: de mil seres humanos aos berros a uma sala cheia de talco. Ou, como uma alternativa, por meio do próprio corpo do artista, num subgênero de arte conceitual que se tornou conhecida como arte performática. (GOMPERTZ, 2013, p. 330-331).

A arte conceitual cria com o espectador uma relação de intermitência, pois a obra questiona o público da mesma forma que o público questiona a obra. É a arte que faz pensar o tempo todo. O que significa isso? Quais as relações possíveis com os fatos da vida, com o cotidiano? Como o próprio nome diz, traz uma interrogação sempre, e essa questão pode estar relacionada a qualquer tema, tanto sexuais, políticos, sociais quanto ideológicos. É de fato onde a apreciação estética é transferida para o cérebro. Sua força não está de forma nenhuma na aparência estética dos objetos, e sim na capacidade que ela possui de reflexão, podendo alterar alguma coisa nos seus observadores.

Na década de 1970, Cildo Meireles adentra a arte conceitual, abandonando o desenho e a pintura. Suas obras emblemáticas são: *Inserções em Circuitos Ideológicos: projeto Coca-Cola*, de 1970, em que grava em garrafas de Coca-Cola frases com opiniões, informações e críticas. Como as garrafas eram retornáveis, sua intenção era circular essas frases, mas as mensagens só eram visualizadas com as garrafas cheias (Figura 13).

Figura 13 – Projeto Coca Cola



Fonte: Meireles (2023).

Cildo foi presente na temática política do Brasil. Na obra *Cédula*, da mesma década, o artista carimbou nas cédulas de dinheiro *Quem matou Herzog?*, pergunta não respondida durante a ditadura militar. Vladimir Herzog (1937-1975) foi um jornalista preso e morto nesse período. As notas foram devolvidas à circulação depois de carimbadas.

Nessa obra, o artista fez uma espécie de sistema de rede, sem uso de tecnologia bastante potente para a época, interferindo diretamente numa rede de troca de valores, com muita circulação e ainda no anonimato. Foi quase uma espécie de guerrilha, mas sem usar armas de fogo. O trabalho artístico não está na nota de dinheiro parada, e sim na subversão que essa intervenção ocasionou.

Joseph Kosuth, artista, filósofo e antropólogo, também é representante da arte conceitual. Seguiu os princípios dos *ready-mades* Duchamp, explorando em suas obras a complexidade da representação, colocando lado a lado o objeto em três representações: um objeto em si, uma foto do objeto e, por fim, o recorte do significado no dicionário, questionando a realidade do objeto em si, seu código visual e seu código verbal. Qual das três realidades é mais real e todas querem “dizer” a mesma coisa e juntos na parede nenhum deles é mais “real” que o outro, já que a própria cadeira (objeto de sentar-se) está deslocada de sua função e exposta como arte (Figura 14).

Figura 14 – As representações de Kosuth



Fonte: Silva (2019).

A experimentação tomou conta da arte e novas linguagens e suportes tornaram-se fundamentais para que a arte no nosso tempo chegasse à liberdade total de expressão, dissolvendo, de fato, o limite entre arte e vida. Conforme esclarece Cocchiarale (2007, p. 74), “A arte contemporânea não produz *ismos* como os do modernismo, pois transbordou o âmbito dos meios plásticos convencionais e contaminou-se com todas as regiões da ação humana e da cultura”.

Essa liberdade é observada na obra de Piero Manzoni, Merda d'artista. Ele dizia: “Tudo o que o artista cospe é arte”, e se Duchamp levou um mictório industrializado para ser exposto como arte o corpo do artista e tudo que dele saísse seria também arte, fosse respiração, excremento, até mesmo a simples assinatura colocada em qualquer coisa. E assim o fez. Em 90 latas de metal numeradas, colocou seus próprios excrementos, rotulou com as palavras *Merda de Artista*, colocou a venda por peso, ao preço do ouro na época.

Figura 15 – Merda de Artista



Fonte: Artemagazine.it (2021).

Tal obra levou o público a uma série de questionamentos importantes, tais como: “qual o valor da arte?” ou “Se está tão próxima da vida, então excrementos podem ser arte?” E, ainda: “porcaria de artista é melhor do que a porcaria de pessoas que não são artistas?” Não se sabe ao certo o que tinha dentro das latas, pois se trata de uma charada. As obras estão expostas em instituições de prestígio como o Georges Pompidou em Paris, a TATE Gallery, em Londres e o MoMA, em Nova York.

Assim como Piero Manzoni questionou a aura que no passado os artistas tiveram e elevou a arte acima dos refinados critérios estilísticos, uma ambiciosa vertente conduziu os artistas a fazerem da natureza o seu suporte. A Land Art ficou conhecida como arte ambiental, com duplo sentido: não era arquitetura nem paisagem.

O trabalho do artista é feito na própria natureza. Ele interfere o mínimo possível, criando obras gigantescas e efêmeras, porém de muito impacto visual. Procuravam sensibilizar o público para fatos da natureza e a ação do homem nela.

> Tal Atitude pode ser associada ao espírito norte-americano de conquistar novas fronteiras. Outra associação possível está no desejo de domesticar uma natureza intocada e agreste, não rara virgem da presença humana. A ação na natureza se deve também ao desejo desses artistas de buscar a solidão ou a meditação como contraponto à urbanização crescente. Em suma, a possibilidade de realizar uma construção junto à natureza, muitas vezes no isolamento, incita uma experiência estética inovadora. (CANTON, 2011, p. 19).

O único meio de comercializá-la é através da fotografia e pela visitação, potencializando o turismo local: [...] “os trabalhos da Land Art fazem do espectador não mais um observador-autor como queria Duchamp, mas uma testemunha de que

quem se exige a crença: de fato, apenas as fotografias, um diário de viagem, notas tomadas ao longo do trabalho [...]" (CAUQUELIN, 2005, p. 141). Junto ao desenvolvimento da Land Art, as ideias de preservação do meio ambiente passam a adquirir maior importância no cenário mundial (Figura 16).

Figura 16 – Land Art



Fonte: Smithson (2023).

Entre os seus artistas representantes destacaram-se Chisto, Richard Long, Robert Smithson, Walter de Maria e Michael Heizer. Eles desejam aparecer para o mundo, transformando o espaço de "[...] 'fora' em oposição aos espaços institucionais das paredes museológicas, o espaço de 'dentro'" (CANTON, 2011, p. 18). Nesse sentido, reafirmam ser o artista quem define o que é arte, e não os museus e as galerias.

Diferentemente da Land Art, as *Instalações* necessariamente acontecem em ambientes interno e imersivos ao público. Existe uma construção de "quase" cenários e ambientes, muitas vezes povoados por objetos do cotidiano, trabalhos em grandes formatos. Seu registro se realiza por vídeo e por fotografia, pois são obras não colecionáveis. Geralmente as *Instalações* fundem-se com outras linguagens, como esculturas e objetos artísticos, inserções de cartazes e pinturas.

Os artistas buscam acessar vários sentidos humanos ao mesmo tempo, não apenas o visual, criando uma atmosfera para provocar seus espectadores. O público, quando habita o mesmo espaço da obra, nesse momento, passa a fazer parte dela.

Em *Desvio para o Vermelho* (Figura 17), de Cildo Meireles, o artista "[...] faz referência ao fenômeno Físico 'desvio para o vermelho', um caso particular do Efeito Doppler que indica a cor vermelha como frequência de ondas de luz percebida pelo observador quando os corpos celestes se afastam" (MEIRELES, 2023). Tudo no

ambiente é vermelho, o que causa certo desconforto visual. Essa obra de Cildo encontra-se no Instituto Inhotim, em Brumadinho/MG.

Figura 17 – Desvio para o Vermelho



Fonte: Meireles (2023).

As Performances surgem como linguagem artística, com características do Happening, mais com discurso político. Não é uma forma de dança e nem um teatro, é uma ação artística que usa o corpo como suporte e em tempo real, inclui a questão do risco e do imprevisto. Essa é a grande diferença das artes cênicas. Ela não há representação, ela apresenta: “O artista se oferecendo ao público em uma ‘vida paralelizada’ ou revestida por uma representação igualmente extensiva de si mesma” (BOSCO, 2011, p. 68).

É importante traçar uma diferenciação entre Happening e Performance. Enquanto o primeiro é uma proposta de experimentação coletiva não política, com roteiro, a Performance é individual, conta com o improviso e com a atuação do outro, sem roteiro predefinido. Ela é, portanto, a utilização do corpo para provocar uma experiência estética que, sem personagem, causa certo estranhamento, numa única ação. De cunho crítico social, muitas vezes chegam a chocar o público, como descreve Canton (2011, p. 24):

> Artistas modernos já utilizaram o corpo como moldura para a produção. Yven Klein, por exemplo, tornou-se célebre por suas conhecidas “Antropometrias”, em que os corpos nus das suas modelos eram pintados com a tonalidade de azul profundo (que ficou conhecida como blue Klein) e depois carimbadas sobre superfície como tecidos e telas. Diferentemente dessa atitude, os artistas contemporâneos não lidam com o corpo como tela. Nas obras contemporâneas, em suas sensibilidades diversas, o corpo assume os papéis

> concomitantes de sujeito e objeto, que aparecem mesclados de forma a simbolizar a carne e a crítica misturadas.

Em 2010, durante performance de *The Artist is Present*, realizada no MoMA, em Nova York, é possível perceber uma completa imersão no âmago da artista Marina Abramovik e de sua arte. As pessoas se sentaram a sua frente e ela, silenciosamente, permaneceu em uma cadeira por oito horas. A comunicação era feita apenas através do olhar, num diálogo de energia, garantindo aos expectadores as mais diversas reações. Em outros trabalhos, ela já usou objetos cortantes e armas de fogo.

Figura 18 – O Artista está presente



Fonte: Marina Abramovic (2023).

Das diversas reações que ela despertava no público, o marco dessa ação e o ponto mais emocionante foi quando a artista reencontrou seu parceiro Ulay, que ela não conversava há 20 anos. Eles fizeram juntos outras performances no passado. Nesse sentido,

> A arte assume com frequência uma postura de reivindicação: o corpo na cidade contemporânea é negado, rejeitado, neutralizado, funcionalizado ao exagero. É apenas uma peça de um jogo abstrato, dentro de uma enorme máquina que devora a energia. O artista reivindica então um “direito ao corpo”, à emoção carnal, mesmo que tenha de passar pelo sofrimento – a body art põe em cena o corpo torturado do artista, o inaceitável, o feio, o sujo, mesmo o pavoroso. (CAUQUELIN, 2015, p. 148).

Louise Bourgueois é outro nome que merece ser citado. Seu trabalho é marcado pelo erotismo e lembranças de história pessoais. Segundo Canton (2011, p. 44), “Os processos de construção da obra são revelados por ela mesma, no mergulho

a sua infância, quando contemplava a atividade da mãe confeccionando tapetes, e testemunhava as infidelidades conjugais do pai.”

Outros artistas que merecem ser lembrados como performáticos são: Yoko Ono, Joseph Beuyes e Chis Burden e Marcia X. Certamente muitos outros trabalhos importantes ficaram de fora dessa breve apresentação. O intuito aqui foi apenas elencar algumas linguagens artísticas que merecem ser consideradas como possível conteúdo artístico para as aulas de artes. Com isso, foi possível perceber quantas questões importantes podem ser levadas para a sala de aula e debatidas de forma crítica com os alunos.

Vivemos numa sociedade cada dia mais complexa. Muitos dos nossos hábitos e valores deixaram de fazer sentido; outros nasceram e passaram a fazer parte do nosso cotidiano, e ainda outros permanecem com uma nova “roupagem”. A arte como valor e expressão de uma sociedade, desde os tempos das cavernas, igualmente se modificou, e hoje é bem diferente das pinturas renascentistas ou das esculturas modernas. A arte do passado fortalece o conhecimento de todos, mas é nas obras contemporâneas que estão a estética atual a que os nossos alunos são próximos. É a Arte contemporânea que pode oferecer ao ensino reflexões e contribuições que esclareçam suas dúvidas e suas questões, pertinentes à cultura contemporânea como um todo.

3.4 ARTE CONTEMPORÂNEA E TECNOLOGIA: INTERAÇÕES E POTENCIALIDADES

A arte vem se apropriando dos avanços tecnológicos presentes na contemporaneidade, incorporando novas ferramentas, técnicas, softwares e equipamentos como meios de criação e divulgação artística. Novas linguagens e formas de expressão foram criadas com esse avanço tecnológico, possibilitando o desenvolvimento da arte digital. Considerada uma vertente da arte contemporânea, ela constitui-se por qualquer tipo de manifestação artística produzida através de meios eletrônicos. Nesse vasto campo estão incluídas a arte generativa e a arte interativa.

Por arte generativa entendemos as obras criadas a partir de algoritmos de programação. Ela pode misturar de forma única imagens, paletas de cores, efeitos visuais e sons, oferecendo milhares de possibilidades de criação. Artistas que se dedicam a esse tipo de produção possuem habilidade na programação de

computadores além de apurado de senso estético/artístico. Já a arte interativa possibilita a interação do público com a obra de arte, através de instalações interativas e experiências imersivas.

Hoje, os artistas se apoiam nas redes sociais para divulgarem seus trabalhos de forma mais acessível a fim de ampliar o alcance de suas produções, assim como em galerias online e leilões virtuais, que exibem e comercializam obras de arte. O processo de restauração e preservação de obras de arte antigas também se beneficiam da tecnologia, através de técnicas como digitalização e impressão 3D.

A arte tecnológica digital é uma forma de arte potente pela sua capacidade de dispersão rápida que a Internet, através das redes sociais, oferece ao artista, facilitando a comunicação de ideias e fatos atuais, assim como para explorar questões ligadas às novas expressões artísticas. Bertoletti (2012, p. 51) esclarece que "[...] novas mentalidades instauradas pela era digital apontam para novos desenvolvimentos em arte, novas concepções estéticas que promovem novas e diferentes formas de pensar e se relacionar com o mundo e com as pessoas." Corroborando essas ideias, Bulhões (2020, p. 12) declara:

> Com o advento da Web 2.0, a partir de 2004, ocorreu o surgimento das redes sociais virtuais, onde vários artistas passaram a desenvolver suas práticas, em busca de compartilhamentos e diálogos com outros públicos. Ampliar e diversificar seus interlocutores em plataformas de grande alcance, explorar as dinâmicas de interação que já estão propostas.

Assim sendo, no meio digital, a arte adquire novos formatos, novas possibilidades de experimentações e produção. A arte no ciberespaço[35] ressignifica sua materialidade, e se firma como um tipo de produção artística que marca o nosso tempo. É a arte da conectividade, do compartilhamento, da interação que privilegia as relações ao invés do produto. Com isso, amplia as possibilidades de conceber e recepcionar essas produções, gerando "[...] reorganizações profundas da sensibilidade, ampliando o campo de percepção em trocas e modos de circulação. Que exploram os recursos computacionais como uma linguagem própria e transcendem a arte da pura aparência" (PILLAR, 2014, p. 33).

A linguagem digital incorpora o hibridismo contido na arte contemporânea, indo da fotografia ao cinema, incluindo computação gráfica, software de produção e

[35] Aqui considera-se ciberespaço como a Internet (e-mails, redes sociais, blogs, fóruns, comércio on-line, mapas on-line, entre outros).

manipulação de imagens, antes restrito a profissionais qualificados e hoje disponíveis a qualquer usuário treinado. Dessa maneira, as mudanças tecnológicas têm enriquecido e agregado novas formas de expressão artística à arte atual.

As produções artísticas no meio digital são imateriais do ponto de vista físico. Os suportes agora não são mais telas, pedras, pigmento, corpo, ou seja, nenhum componente material. No entanto, essas produções marcam presença e circulam no cenário atual contemporâneo como obras virtuais capazes de comunicar e provocar reflexões sem perder sua expressão poética, característica da arte.

Por toda a história da arte, as produções artísticas estiveram lado a lado com os avanços científicos e tecnológicos de sua época. Por isso, pensar as produções artísticas na contemporaneidade é caminhar "[...] para um olhar reflexivo diante de um novo regime de visualidade" (BERTOLETTI, 2012, p. 127). É compreender o vasto campo denominado de arte digital ou tecnológica que, na definição de Pillar (2014, p. 38),

> Chama-se "arte tecnológica" toda atividade ou toda prática denotada como "artística" que se serve das novas tecnologias como meios em vista de um fim artístico. Trata-se da arte do vídeo, das diversas produções por computador, da arte por rede ligada à "Estética da Comunicação" e outras manifestações. Estão aqui incluídas também as performances tecnológicas por realidades virtuais, dispositivos interativos, ambientes ou esculturas que empregam meios tecnológicos, esculturas cibernéticas e a telemática ou soma do computador e das telecomunicações.

Não se trata de ignorar as produções artísticas convencionais, não virtuais, que foram produzidas até agora, e sim lançar luz à uma possibilidade de produzir arte abrindo novos caminhos estéticos e utilizando tecnologia digital como veículo de produção e de divulgação.

> Essa produção se caracteriza por serem trabalhos criados especificamente com os recursos e ferramentas da internet [...] reunindo diferentes recursos, combinando mídias estáticas (texto, gráficos, fotografias) com mídias dinâmicas (animação, áudio, vídeo). Trabalhando a partir de uma visualidade específica que reconhecemos imediatamente sem nos darmos conta de sua complexidade, essas obras articulam imagens captadas do mundo real, imagens construídas por computador, textos e caracteres de navegação, imagens fixas e em movimento e o hiperlink. Ela está inserida nas problemáticas da arte contemporânea, trazendo um potencial de renovação e expansão. (BULHÕES, 2020, p. 116).

Estamos diante, portanto, de uma arte que "[...] enfatiza a transformação, a metamorfose, o fluxo, o processo, o vir-a-ser" (PILLAR, 2014, p. 33). O sujeito fruidor,

passivo, passa a ser o internauta[36] ativo, que pode até propor ações para a obra em questão. Passam a coexistir duas formas de "[...] interatividade: durante o processo de criação e de fruição nas trocas com o participante da experiencia" (PILLAR, 2014, p. 44). A interatividade é uma proposta/ação que cada vez mais habita as obras digitais e aproxima o público. Este deixa de ser alguém que apenas observa para alguém que manipula, e é participante, interagindo com as obras.

As questões apresentadas pela arte contemporânea no mundo físico sobre autenticidade e originalidade da obra de arte estão ainda mais palpáveis no meio digital. O conceito de artista perde sua aura da autoria, que agora pode ser dividida por vários outros profissionais. A interatividade e participação são as palavras-chaves na produção artista tecnológica, que vem reverberar para a sala de aula.

As interações entre ensino de arte, arte contemporânea e ciberespaço apresentam-se como poderoso instrumento nos projetos educacionais, uma vez que "As manifestações artísticas consonantes com a tecnologias digitais se tornam relevantes ao emergirem do âmbito pedagógico como 'linguagens' a serem apreendidas nas múltiplas relações com a visualidade do mundo contemporâneo" (BERTOLETTI, 2012, p. 77).

Tendo em vista o exposto, para que o ensino de arte dialogue com seu tempo e promova aprendizagem significativa ao aluno é fundamental que a curadoria de trabalhos artísticos feita pelo professor para suas aulas inclua produções que abarquem a fusão dos meios digitais com a arte contemporânea. Dessa maneira, deve oferecer ao educando fontes adequadas para conduzi-lo ao conhecimento em Arte. Nesse sentido, Pimentel (2011, p. 769) esclarece: "[...] a tecnologia digital propicia novas formas de pensar e fazer arte" que, alinhadas às questões inerentes à contemporaneidade, tornam o ensino de Arte instrumento essencial para indagações necessárias na sociedade atual, assim como pontua Bertoletti (2012, p. 128-129):

> Arte no ensino formal, em consonância com as estéticas tecnológicas, tanto no fazer quanto no refletir, caminha rumo à alteridade entre os sujeitos, produzindo experiências vividas através de formas dialógicas, participativas e colaborativas construindo novos sentidos à própria existência humana. As tecnologias digitais, entendidas como ferramentas, relacionam-se ao eixo fazer arte, porém sem excluir os demais que estão engendrados nos processos de ensino e aprendizagem. Mas, para tal, devem romper com propostas tradicionais e ser coerentes com a interatividade, a transdisciplinaridade, proporcionando ao educando uma participação mais efetiva em sua formação.

[36] Diz-se daquele que utiliza de forma regular a Internet.

As tecnologias digitais se tornaram estimulantes para o artista contemporâneo pelas suas infinitas possibilidades de experimentações, com recursos sonoros e visuais, assim como uma vasta oferta de *hardware* e *software*. No primeiro momento, os avanços tecnológicos foram usados na arte como ferramentas, controlando luzes ou dando forma a corpos e objetos. Hoje, presentes nas instalações interativas e imersivas contemporâneas, realizam operações que "[...] desencadeiam experiências virtuais, que se configuram pela sinestesia do corpo físico, ou seja, o sujeito interage pelo seu engajamento" (BERTOLETTI, 2012, p. 51).

É a arte da imersão propriamente dita, onde o público dialoga fisicamente com a obra (instalação) que está acontecendo no ambiente, podendo modificar-se pelas interações dos participantes. É a junção do real com o virtual que, conforme Sogabe (2011, p. 62), trata-se de "[...] um sistema vivo onde o público dialoga fisicamente com um evento que está acontecendo no ambiente e que se modifica de acordo com as interações do público", e que, independentemente do contexto e temática, "[...] ampliam as relações entre imagem e 'espectadores' permitindo que o usuário explore, interfira e as transforme [...]" (BERTOLETTI, 2012, p. 53).

Um dos desafios contemporâneos para a educação em Artes é tornar o educando capaz de apreciar, conhecer e compreender a arte do seu tempo. Pautada na miscigenação de linguagens visuais, aderida aos avanços dinâmicos das tecnologias digitais. A integração da arte com as mídias digitais trouxe uma gama de contribuições visuais, que podem abrir diversas possibilidades para serem exploradas nas aulas.

Como exemplo podemos citar o artista Refik Anadol, expoente no cenário da arte digital[37]. Nascido em Istambul e radicado em Los Angeles, seus trabalhos são um cruzamento entre arte, tecnologia e ciência. Sempre em tamanhos gigantescos, usa espaços arquitetônicos como tela, gerando propostas visualmente deslumbrantes, como esta da Figura 19. Com elementos orgânicos, põe em questão o equilíbrio entre a percepção da realidade e da virtualidade.

[37] Suas obras podem ser apreciadas em seu site, no endereço: https://refikanadol.com/.

Figura 19 – Obra de Rufik Anadol



Fonte: Aliotta (2023).

No contexto educacional, a Realidade Virtual pode ser usada para proporcionar vivências artísticas interativas e experenciar obras e objetos de arte que não estão acessíveis ao público. Na Realidade Virtual, um ambiente é criado por computador, que simula a realidade e permite ao usuário interagir com ele, por meio de dispositivos tecnológicos. Dessa forma, é possível ter acesso a galerias de museus de qualquer parte do mundo e "caminhar" por elas com um simples escorregar do mouse. Nas palavras de Bertoletti (2012, p. 92-93), trata-se de

> Uma viagem simultânea de tempo e espaço através da rede é exposta de acordo com suas potencialidades e dimensões, gerando uma experiência ímpar, sem fronteiras. Esse é o caso dos museus virtuais [...]. Os sítios virtuais de museus constituem um patrimônio constituído pelo intuito de registrar e organizar documentações museológicas, mas também de disponibilizar o acesso a acervos que não podem eventualmente ser mostrados de forma usual. Há, portanto, um movimento na *web* rumo a construções *on-line* de registros e memórias. Instituições culturais, instituições museológicas de arte, que antes apenas compartilhavam seus conteúdos com quem fosse visitá-las in loco, usufruem da tecnologia propiciando relações virtuais via rede. As fronteiras das materialidades se rompem, neste caso, com a realidade digital.

As visitas virtuais a esses museus permitem acesso a produções artísticas de diferentes momentos da história da arte. Barbosa (2012, p. 141) acrescenta que "Além do caráter de mero observador, ao usuário será dada a oportunidade de acesso a registros textuais, linhas de tempo, *links* para outros sites, [...], consulta banco de dados, atualidades, eventos relacionados ao museu".

O museu é o local não só de fruição artística, mas um espaço de contextualização de obras, sendo estas duas dos vértices do triângulo da abordagem triangular, proposta para o ensino da Arte. Considerar visitar virtualmente o espaço museológico como proposta de ensino da arte contemporânea "[...] é vincular social e culturalmente os métodos da abordagem triangular com os da Mídia-educação", nas práticas pedagógicas (SOARES, 2017, p. 55).

Os museus possuem ainda espaços educativos, dentro dos seus sites, em que é possível ver vídeos, ler textos e transitar dentro do espaço expositivo. Assim sendo, "[...] a união da internet com as instituições museológicas trouxe o incentivo pela interatividade, capacitando o visitante a explorar, comentar, compreender sobre a arte, potencializando o conhecimento pelo meio comunicacional e educativo" (SOARES, 2017, p. 62).

No Brasil temos o Instituto Inhotim, um museu de arte contemporânea situado em Brumadinho/MG[38]. Segundo informações do próprio Instituto, cerca de 700 obras de mais de 60 artistas de quase 40 países são exibidas ao ar livre e em galerias em meio a um jardim com mais de 4,3 mil espécies botânicas raras, vindas de todos os continentes.

Fundado em 2002, exibe de maneira permanente um acervo de arte contemporânea de excelência internacionalmente reconhecida. É possível realizar um tour on-line pelo Instituto e visualizar todas as obras, além de ler sobre elas. Também é possível localizar as obras através de pesquisa por artista ou pelo nome da obra. O local possui um setor educativo que propõe experiências, conversas e reflexões aos seus visitantes bem como realizam visitas guiadas para colégios em comunidades.

Diante disso, fica nítido que os avanços tecnológicos e de Internet possibilitam para o meio escolar muitas opções para que produções contemporâneas possam ser visualizadas. O Instituto Inhotim possui um rico acervo ao alcance de qualquer educador.

No exterior, os professores podem contar com outras opções de museus virtuais de arte contemporânea, apresentadas de forma resumida na Figura 20 como forma de facilitar o acesso a eles.

[38] O museu pode visitado virtualmente pelo site <https://www.inhotim.org.br/>.

Figura 20 – Guia de museus virtuais



1 - Museu de Arte Contemporânea de Montréal (MAC) - https://macm.org/
2 - Museu de Arte Moderna (MoMA) - https://www.moma.org/
3 - Museu do Prado - http://www.museodelprado.es/
4 - Museu do Louvre - http://www.louvre.fr
5 - Museu Tate - https://www.tate.org.uk/
6 - Museu Stedelijk - https://www.stedelijk.nl/
7 - Museu Guggenheim - http://www.guggenheim.org/
8 - Museu de Arte Contemporânea do Chiado (MNAC) - http://www.museuartecontemporanea.gov.pt/
9- Museu de Arte Contemporânea da Austrália (MCA) - https://www.mca.com.au/
10- Museu Van Gogh - http://www.vangoghmuseum.nl

Fonte: elaborada pela autora (2023).

A inquietação e os questionamentos que a apreciação de obras artísticas gera, principalmente as contemporâneas, é o que a torna necessária no ensino da Arte. É na busca de interpretar, no incômodo, que há reflexão. A associação das tecnologias digitais com as produções artísticas presentes na *web* constitui-se de um instrumento elementar para guiar o ensino-aprendizagem. No entanto, essa fusão imbricada requer uma mudança de olhar, tanto para a arte da atualidade, quanto para sua dilatação virtual.

Na próxima seção é apresentada a metodologia adotada para o desenvolvimento desta investigação.

4 METODOLOGIA

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: AS ETAPAS DA PESQUISA

Inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico, a partir de material já publicado, com a finalidade de reunir materiais que auxiliassem na construção desse trabalho. O primeiro passo foi realizar uma pesquisa bibliográfica "[...] com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa" (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54). E assim, buscou-se artigos científicos, periódicos e livros acerca da temática da pesquisa, nas seguintes bases de dados: Portal de Periódicos da Capes, Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações, SciELO e Google Acadêmico, utilizando os seguintes descritores: "ensino da arte", "tecnologias digitais", "arte contemporânea", "abordagem triangular" e "prática docente". Utilizando os operadores boleanos AND, OR e NOT, buscou-se um refinamento combinando os termos definidos para a busca da pesquisa, a fim de encontrar os melhores artigos e as referências mais relevantes sobre a temática, que pudessem trazer agregar informações e conhecimentos para contribuir com o desenvolvimento da pesquisa. Vale ressaltar, que essa busca por fontes bibliográficas ocorreu também em outros momentos durante a redação deste trabalho.

Após realizadas as leituras, foi delimitado o alcance da pesquisa pelo objetivo principal do estudo, que foi desenvolver uma plataforma educacional digital, com intuito de auxiliar os docentes de Artes atuantes na educação básica, em estabelecer uma metodologia criativa que abarque os três eixos da Abordagem Triangular no ensino da arte contemporânea, usando tecnologia digital como ferramenta educacional. A plataforma servirá também de repositório permanente de informações para professores de Artes que desejam expandir o espaço da escola para o meio digital.

A opção de produzir uma plataforma educacional digital, se deu principalmente pelo poder interativo, criativo e abrangente que um ambiente virtual possibilita aos seus usuários. O público-alvo dessa investigação, compreende professores de Artes da esfera pública e/ou esfera privada, na delimitação geográfica da cidade do Rio de Janeiro. A limitação temporal do estudo ficou restrita ao segundo semestre do ano de 2023.

Esta pesquisa caracteriza-se por uma abordagem quanti-qualitativa, pois buscou-se investigar, compreender e explorar características subjetivas, concentrando-se na vivência, na experiencia e no contexto dos participantes, em vez de apenas reunir números. Visando ainda, fornecer aos investigados novos conhecimentos ao seu cotidiano docente. Além de coletar dados numéricos através de formulário digital.

> Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador. [...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.70)

Complementando essa abordagem, este trabalho pode ser entendido como de natureza aplicada, uma vez que, “[...] objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos [...]” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51). Em relação aos objetivos, o estudo possui caráter descritivo-exploratório, uma vez que visa apresentar soluções para as reflexões e hipóteses apresentados na formulação do problema de pesquisa. A plataforma visa atender ao objetivo geral desta pesquisa, a fim de criar um ambiente virtual que possa facilitar os docentes de Artes em sua práxis pedagógica. Além disso, essa plataforma permite a complementação e atualização posterior, configurando-se como um banco de informações objetivas que poderão ser facilmente usadas no dia a dia da vida escolar.

O método desta pesquisa é composto por 5 etapas, sintetizadas pelo fluxo de execução apresentado na Figura 21.

Figura 21 – Etapas do método da pesquisa



Fonte: elaborada pela autora (2023).

4.2 ESTUDO EXPLORATÓRIO PRELIMINAR

Com o objetivo de explorar o problema percebido pela pesquisadora para prática pedagógica das aulas de Arte. Buscou-se apurar, nesse primeiro momento, junto a docentes de artes, quais os entraves encontrados por eles, quanto a aplicabilidade do conteúdo de arte contemporânea na sua prática pedagógica.

Foi realizada uma consulta, mediante aplicação de questionário sobre o tema, com a finalidade de “proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos [...]” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51).

A pesquisa ocorreu entre os dias 3 a 17 de julho de 2023, através do aplicativo on-line *Google Forms*, com perguntas fechadas, entre múltipla escolha e escalonadas segundo escala de Likert, como também questões abertas, divididas em quatro blocos. A divulgação do questionário, com o link de acesso, foi realizada através de redes sociais e grupos de *WhatsApp* da pesquisadora.

A partir da aplicação desse instrumento de coleta de dados, foi possível investigar ainda, se que Abordagem Triangular (BARBOSA, 2012) preconizada como diretriz para o ensino da arte, é utilizada pelos docentes atualmente, e se apresenta possibilidades para o estudo da arte contemporânea, com todas as suas hibridizações

e excentricidades. Além de averiguar quais os desafios que as tecnologias digitais trazem para a vida cotidiana da escola.

Ao acessar o formulário, os participantes foram informados dos objetivos da pesquisa e que estavam sendo convidados a participar, como voluntários, da pesquisa científica, E que para participar, teriam que estar de acordo com o Termo De Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), respondendo a opção Aceito Participar. Foi garantido o sigilo e a confiabilidade de todas as informações fornecidas por ele para o estudo e estimado um tempo de resposta para o questionário de 5 minutos.

No primeiro bloco, denominada de parte I, visou caracterizar a população respondente. No segundo bloco, portanto parte II, estão as perguntas relacionadas diretamente ao ensino de arte contemporânea. A parte III, teve como propósito investigar a aplicação da Abordagem Triangular na prática escolar. E a parte IV, encontram-se as perguntas relacionadas ao uso de tecnologias digitais nas aulas.

Participaram da pesquisa 33 professores, que atuam na esfera pública e privada na cidade do Rio de Janeiro. Todos os participantes foram devidamente informados, como estipulado no TCLE que seus dados pessoais, não seriam divulgados na pesquisa e que seriam referenciados por números, que receberiam, seguindo a ordem de preenchimentos do formulário.

Dessa forma, com a pesquisa exploratória realizada, foi possível realizar a análise dos dados coletados, que em conjunto com os resultados da pesquisa bibliográfica, pôde certificar a necessidade de desenvolver as questões levantadas pela pesquisadora na formulação inicial desse trabalho. Assim como, usar esses dados para traçar melhores estratégias na construção de uma plataforma educacional, objetivo principal desse trabalho. A análise dos dados coletados nessa pesquisa preliminar e seus respectivos gráficos, encontra-se detalhados no item 5.1.1 deste trabalho.

4.3 PLANEJAMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL: A PLATAFORMA +ART

O produto educacional é exigido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para a conclusão do Mestrado Profissional, que deverá ser desenvolvido pautado na pesquisa desenvolvida durante o programa de mestrado. Deve ter aplicabilidade direta no processo de ensino-aprendizagem, podendo ser físico ou digital. Para essa pesquisa, o produto educacional escolhido para ser desenvolvido, diante de uma lista de opções dadas no documento da CAPES, foi uma plataforma educacional digital.

> No Mestrado Profissional, distintamente do Mestrado Acadêmico, o mestrando necessita desenvolver um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido. (BRASIL, 2019, p. 15).

Para esta pesquisa, o produto educacional escolhido para ser desenvolvido foi uma plataforma educacional digital. A escolha se deve majoritariamente pela intenção de agrupar num ambiente digital online, resumos, atividades, dicas tecnológicas, vídeos explicativos e links de museus, facilitando o dia a dia do professor.

A forma digital e online permite acesso rápido, de qualquer lugar em dispositivos fixos ou móveis. E ainda, com possibilidade de atualizações permanentes. Para o desenvolvimento do *site* foi escolhida a plataforma Wix de criação de sites, que é online e gratuita. De fácil manuseio, a plataforma Wix oferece um guia de construção de fácil entendimento e orientação, e ainda uma série de layouts prontos e editáveis, que facilita bastante a execução da montagem de um *site*. Outro ponto favorável da plataforma Wix é que o *site* pode ser configurado também para smartphone.

O planejamento se inicia pela escolha do nome da plataforma, que deveria ser atrativo, fácil de lembrar e que dialogasse de imediato com a área do conhecimento em questão. Desta forma nasce a plataforma educacional +ART.

Após a escolha do nome, o segundo passo foi selecionar os conteúdos teóricos, específicos de arte contemporânea, que deveriam fazer parte dessa construção, assim como as imagens de obras e/ou objetos de artes, que se relacionassem diretamente com cada texto apresentado.

Visando sempre o entendimento facilitado para o futuro visitante, foi definido que após os textos e suas respectivas imagens, teria um vídeo explicativo referente ao assunto em questão. Os vídeos foram previamente selecionados pela pesquisadora na maior plataforma de vídeos do mundo, o *Youtube*, que oferece uma vasta gama de vídeos educativos, com visualização via s*treaming* sem a necessidade de fazer nenhum tipo de download, basta estar conectado à internet.

O próximo passo foi definir como seria a parte de dicas tecnológicas, que pudessem ser úteis para as aulas de artes especificamente. Para isso foi selecionado os aplicativos digitais: ArtSteps que permite criar galerias de arte visuais em espaços 3D realistas, sendo, portanto, ideal para aulas de artes. O segundo foi o Padlet que permite a criação de um mural virtual online, dinâmico e interativo para registrar, guardar e partilhar, texto, imagens, vídeo, hiperlinks. Funciona como uma folha de papel, onde se pode inserir qualquer tipo de conteúdo. Sua possibilidade de uso nas aulas de artes são muitas, mas, para a plataforma foi usado como portfólio digital dos trabalhos dos alunos.

Foram propostos ainda uma colagem digital feita no aplicativo Canva, que servirá tanto para o professor como para propostas de trabalhos digitais dos alunos, já que o Canva é gratuito, fácil e bastante intuitivo de usar. A quarta ferramenta digital proposta, o aplicativo Genially, servirá para, entre outras coisas, trabalhar análise de obras de arte, com possibilidade de compartilhar o link com os discentes. Optou-se por usar aplicativos com muitas funcionalidades, e gratuito. Em todas as ferramentas constam exemplos prático, com modelos e o passo a passo de como usar.

Foi definido ainda, as três atividades práticas, totalmente possível de serem replicadas em sala de aula. Todas as atividades foram pensadas para os conteúdos de arte contemporânea em consonância com a Abordagem Triangular, e embasadas pela BNCC no Componente Específico de Artes para os anos finais do ensino fundamental II. Enquadram-se nas habilidades específicas: (EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética, trazendo sentidos e significados para as produções artísticas diversas, fazendo conexão às suas histórias de vida, memórias e valores construídos, por meio de vivencias e assim criar seus ideais, desejos e perspectivas coletivas e sociais; (EF69AR06) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais,

alternativos e digitais; (EF69AR01) Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético; (EF69AR05) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.).

Como sugestão de visitas virtuais, foram selecionados cinco museus sendo, dois nacionais e três internacionais. São eles: MAC-USP em São Paulo; Inhotim em Brumadinho - MG; Tate em Londres, Guggenheim e o MoMa em Nova York.

A aparência da plataforma +ART foi projetada com predominância da cor roxa escura como fundo, pois é uma cor de forte efeito visual, por carregar a potência do vermelho e o equilíbrio do azul, na mesma matriz. E para contrastar e fornecer conforto na leitura, as letras são brancas.

A plataforma foi pensada e desenvolvida com base da navegação intuitiva, com layout simples, sem muitos elementos visuais

4.4 ELABORAÇÃO DA PLATAFORMA

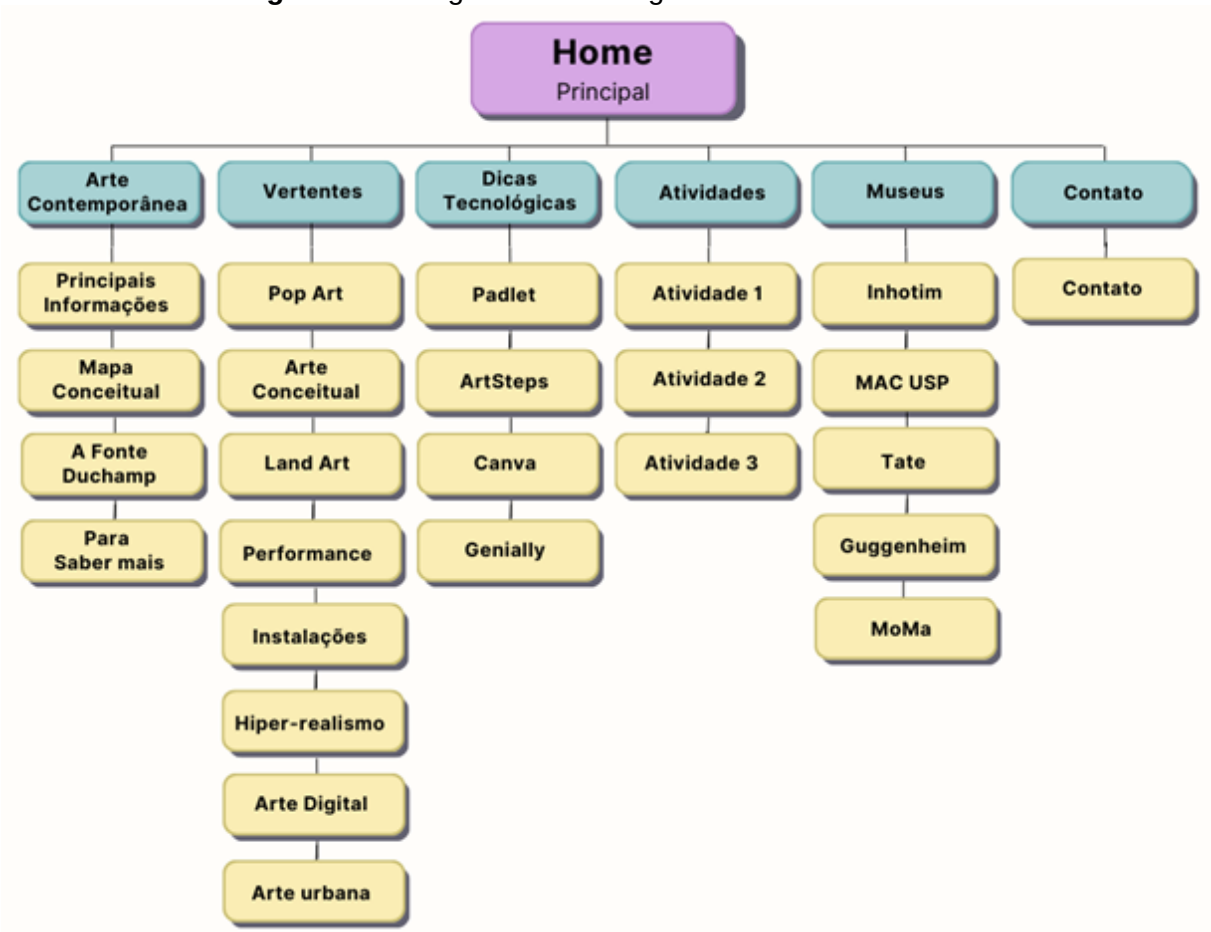
O primeiro passo para a construção da plataforma, foi a criação do domínio, (endereço do site) que será hospedado na plataforma Wix, e o domínio escolhido foi: https://recursoedudigital.wix.com/site. Esse será o endereço de acesso a plataforma educacional +ART. Foi criado também o QR Code (Figura 22) com o link de acesso desse domínio para facilitar a divulgação via cartazes e folders.

Figura 22 – QR Code de acesso a plataforma +ART

Fonte: dados da pesquisa (2023).

A etapa seguinte foi criar um diagrama de navegabilidade (Figura 23), visando tornar o site fácil de navegar, para que o visitante encontre informações de forma mais rápida e facilitada.

Figura 23 – Diagrama de Navegabilidade da Plataforma



Fonte: elaborada pela autora (2023).

A próxima etapa foi projetar num modelo bidimensional o layout, ou seja, o posicionamento dos elementos de cada página do site (texto, imagens, vídeos, ícones e botões de link), definindo até o tipo de fonte que seria usada e seu tamanho.

Na “Home” (tela de abertura do site), consta um texto introdutório, informando ao visitante de que se trata o *site* (Figura 24). A imagem que está nessa página é uma pintura digital adquirida no repositório de imagens gratuitas (https://www.pexels.com/photo/modern-art-of-a-woman).

Figura 24 – Tela de abertura do site



Fonte: dados da pesquisa (2023).

O menu de navegação principal (Figura 25) foi criado em forma de gaveta e localiza-se cabeçalho da home. Ele é interativo, ou seja, troca de cor ao passar o mouse e ao clicar nos itens também. No rodapé, de todas as páginas do site encontra-se um botão para voltar à “Home” e no canto superior direito um botão de “voltar” para a página anterior a que se está, igualmente interativo, muda de cor ao passar o mouse e ao clicar nele.

Figura 25 – Menu de navegação



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Clicando em “Arte Contemporânea” (Figura 26) no menu principal o usuário será direcionado a um submenu contendo quatro opções de navegação. São elas: Principais Informações, Mapa Conceitual, A Fonte – Duchamp e Para saber mais. Em cada uma dessa subpáginas tem as opções de: “voltar” para o submenu “Arte Contemporânea” ou regressar para “Home”.

Figura 26 – Menu Arte Contemporânea



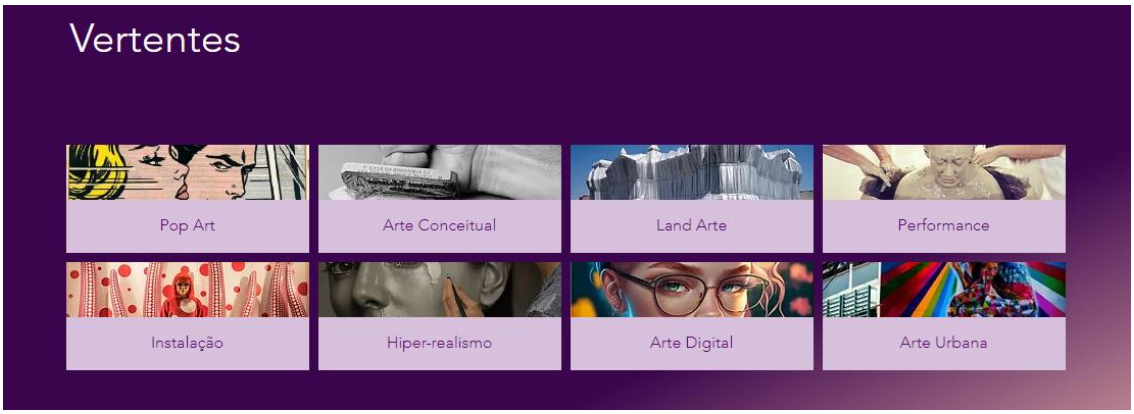
Fonte: dados da pesquisa (2023).

Em “Principais Informações” consta um pequeno texto, dividido em cinco partes, contendo as de forma resumida o que é mais relevante para compreender arte contemporânea. Em “Mapa Conceitual” o visitante irá encontrar essas informações de forma esquematizada. Em “A Fonte – Duchamp” está concatenado pontos que auxiliam o entendimento sobre o embrião do que hoje denominamos arte contemporânea. E em “Para saber mais” uma videoaula explicativo sobre essas informações.

Clicando em “Vertentes” (Figura 27), no menu principal o usuário será direcionado a um submenu contendo oito opções de navegação. São elas: Pop Art, Arte conceitual, Land Art, Performance, Instalações, Hiper-realismo, Arte Digital e Arte urbana. Em cada uma dessa subpáginas tem as opções de: “voltar” para o submenu “Vertentes” ou regressar para “Home”

Ao entrar em qualquer uma dessas opções, o usuário irá encontrar: um texto explicativo, imagens de obras referente aquela vertente artística e um vídeo com a descrição “Para saber mais”.

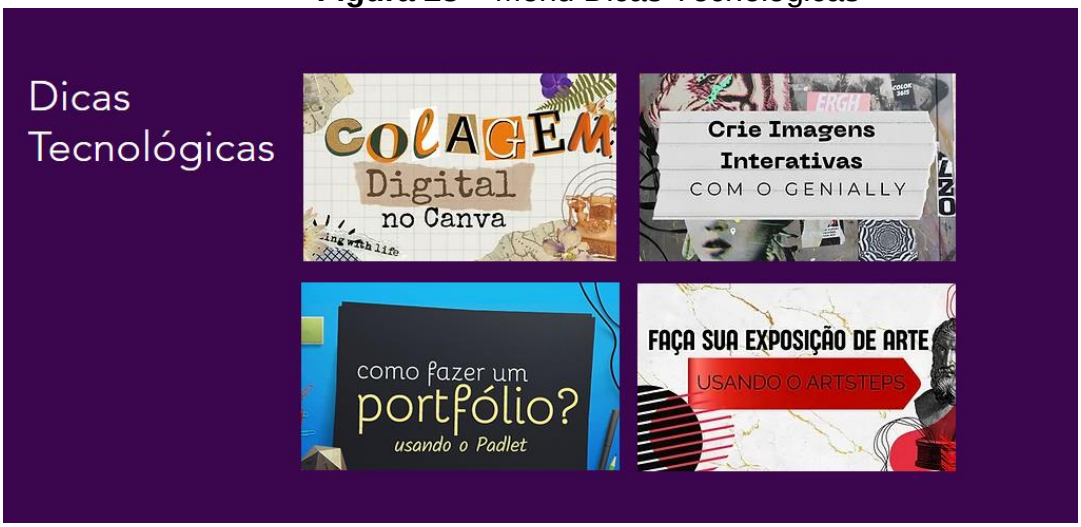
Figura 27 – Menu Vertentes



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Clicando em “Dicas Tecnológicas” (Figura 28) no menu principal o usuário será direcionado a um submenu contendo quatro opções de navegação. São elas: “Como fazer um Portfólio usando o Padlet”, “Faça uma exposição de arte usando o ArtSteps”, “Colagem Digital no Canva” e “Crie Imagens Interativas com o Genially”. Em cada uma dessas subpáginas tem as opções de: “voltar” para o submenu “Dicas Tecnológicas” ou regressar para “Home”

Figura 28 – Menu Dicas Tecnológicas



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Em “Como fazer um Portfólio usando o Padlet” consta uma descrição do aplicativo, suas principais funções e um botão de “Ir”, que clicando nele, o visitante será redirecionado para a página do aplicativo Padlet. E ainda, um passo a passo de como usar o Padlet, com um exemplo real de Portfólio para armazenar e compartilhar as produções artísticas dos alunos, criado exclusivamente pela pesquisadora para o site, que pode ser facilmente replicado e/ou adaptado para a realidade de cada docente. No final da página em “Para saber mais” uma videoaula explicativa que reforça as explicações de manuseio do aplicativo.

Em “Faça uma exposição de arte usando o ArtSteps” consta uma descrição do aplicativo, suas principais funções e um botão de “Ir”, que clicando nele, o visitante será redirecionado para a página do aplicativo ArtSteps. E ainda, um passo a passo de como usar o ArtSteps, com um exemplo real uma Exposição de Arte criada exclusivamente pela pesquisadora para o site, que pode ser facilmente replicado e/ou adaptado para a realidade de cada docente. No final da página em “Para saber mais” uma videoaula explicativa que reforça as explicações de manuseio do aplicativo.

Em “Colagem Digital no Canva” consta uma descrição do aplicativo, suas principais funções e um botão de “Ir”, que clicando nele, o visitante será redirecionado para a página do aplicativo Canva. E ainda, um passo a passo de como usar o Canva, para criar uma colagem digital, com a foto do exemplo, produzida pela pesquisadora para o site, que pode ser facilmente replicado e/ou adaptado para a realidade de cada docente. No final da página em “Para saber mais” uma videoaula explicativa que reforça as explicações de manuseio do aplicativo.

Em “Crie Imagens Interativas com o Genially” consta uma descrição do aplicativo, suas principais funções e um botão de “Ir”, que clicando nele, o visitante será redirecionado para a página do aplicativo Genially. E ainda, um passo a passo de como usar o Genially, com um exemplo real de Imagem Interativa criada exclusivamente pela pesquisadora para o site com a obra de Richard Hamilton, de 1956, intitulada O que Exatamente Torna os Lares de Hoje Tão Diferentes, Tão Atraentes? Ao clicar na imagem o professor consegue interagir com esse exemplo proposto.

Esta funcionalidade é muito útil para compartilhar com alunos, análise de obras de artes. Esse passo a passo pode ser facilmente replicado e/ou adaptado para a realidade de cada docente. No final da página em “Para saber mais” uma videoaula explicativa que reforça as explicações de manuseio do aplicativo.

Na parte do site que estão as atividades, o layout muda para um fundo azul, e as atividades escritas numa imagem de caderno branca. As três propostas contêm um material de apoio sobre o artista que está sendo trabalhado naquela atividade.

Clicando em “Atividades” (Figura 29), no menu principal o usuário, será direcionado a um submenu contendo três opções de navegação. São elas: Atividade1, Atividade 2 e Atividade 3. Todas as atividades foram pesadas para serem executadas com aluno do 6º ao 9 º anos, que dialogam com a Abordagem Triangular e são pautadas nas habilidades recomendadas pela BNCC, conforme já descritas no item 4.3 deste trabalho. Em cada uma dessas subpáginas tem as opções de: “voltar” para o submenu “Atividades” ou regressar para “Home”.

Figura 29 – Menu atividades

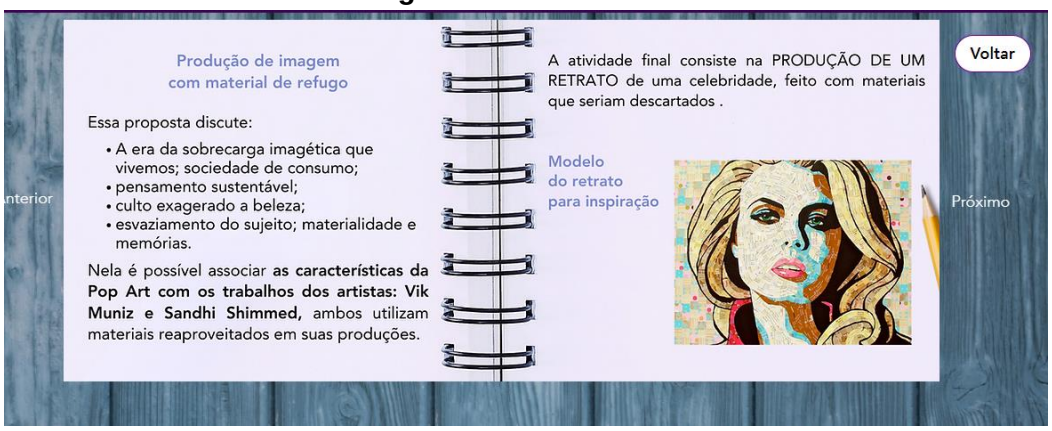


Fonte: dados da pesquisa (2023).

Em “Atividade 1” (Figura 30) o professor irá encontrar uma proposta prática sobre Produção de Imagem com material de refugo inspirado nos trabalhos dos artistas Vik Muniz, com as obras produzidas durante o documentário “Lixo Extraordinário” e os retratos-colagens da artista Sandhi Shimmed. Ela aborda os seguintes temas: a era da sobrecarga imagética que vivemos atualmente, sociedade de consumo, pensamento sustentável, culto exagerado a beleza, materialidade e memória.

E ainda, a lista de materiais necessários para a execução da tarefa e uma sugestão de como expor ou compartilhar a atividade, usando o meio digital, aproveitando as ferramentas já ensinadas na própria plataforma em “Dicas Tecnológicas”.

Figura 30 – Atividade 1

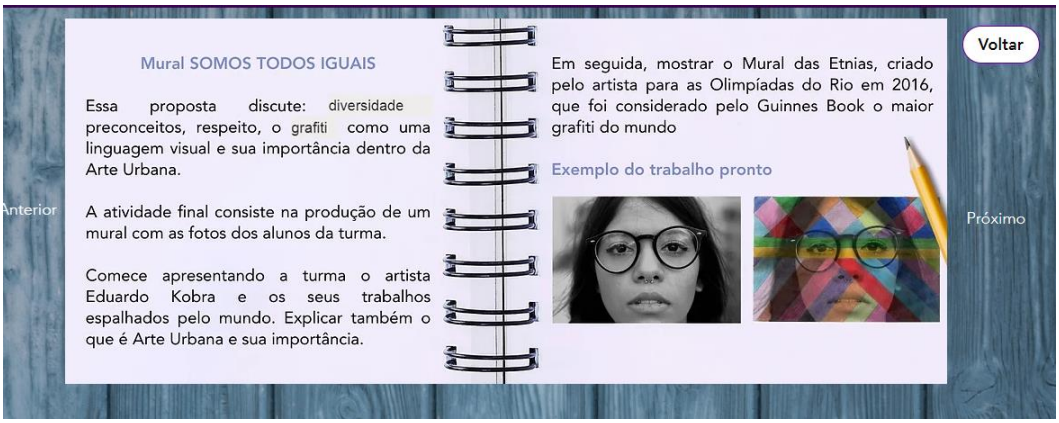


Fonte: dados da pesquisa (2023).

Em “Atividade 2” (Figura 31) o professor irá encontrar uma proposta prática de realizar um mural. Somos todos um só onde se discute temas como: diversidade, preconceito, respeito, o grafiti como linguagem artística e sua importância dentro da Arte Urbana. O trabalho é inspirado no Mural das Etnias do artista Eduardo Kobra.

E ainda, a lista de material necessário para a execução da tarefa e uma sugestão de como expor ou compartilhar a atividade, usando o meio digital, aproveitando as ferramentas já ensinadas na própria plataforma em “Dicas Tecnológicas”.

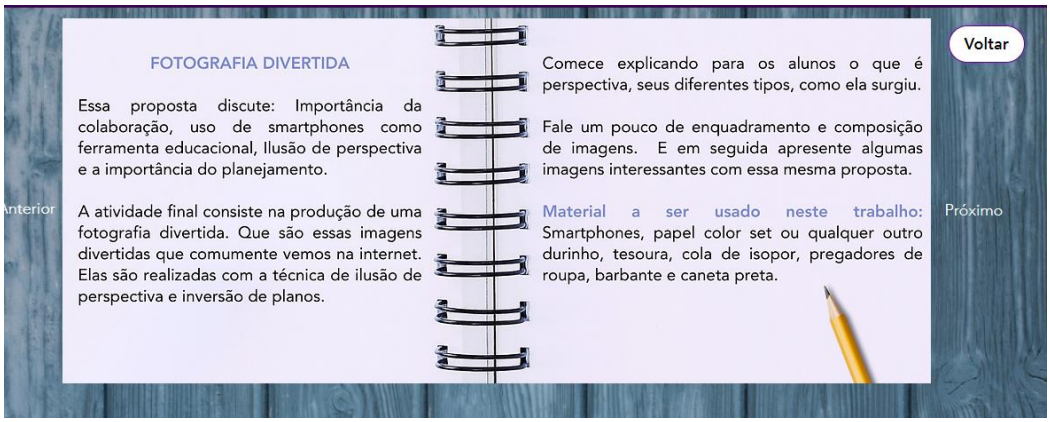
Figura 31 – Atividade 2



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Em “Atividade 3” (Figura 32) o professor irá encontrar uma proposta prática de Fotografia Divertida, em que aborda os seguintes temas: a importância da colaboração, smartphones como ferramenta educacional, ilusão de perspectiva e a importância do planejamento.

Figura 32 – Atividade 3



Fonte: dados da pesquisa (2023).

E ainda, a lista de material necessário para a execução da tarefa e uma sugestão de como expor ou compartilhar a atividade, usando o meio digital, aproveitando as ferramentas já ensinadas na própria plataforma em “Dicas Tecnológicas”.

Clicando nem “Museus” (Figura 33) no menu principal o usuário será direcionado a um submenu contendo o logotipo específico de cinco museus, são eles: INHOTIM; MAC-USP; TATE, GUGGENHEIM e o MOMA. Em cada uma dessas subpáginas tem as opções de “voltar” para o submenu “Museus” ou regressar para “Home”. Tem ainda, uma pequena informação sobre o museu e o botão “visitar” contendo o link do museu, ao clicar nele, o visitante será direcionado para a página do referido museu.

Figura 33 – Museus



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Na última parte do *site*, no menu principal clicando em **“**Contato” (Figura 34) o visitante é direcionado para uma página onde consta os dados da pesquisadora e da orientadora. Nesse mesmo espaço, e o visitante pode entrar em contato, por e-mail com a pesquisadora, contribuindo com comentários e/ou sugestões.

Figura 34 – Contatos



Fonte: dados da pesquisa (2023).

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos, nesta seção, os resultados dos dois questionários enviados aos professores de artes, através da plataforma *Google Forms*. O primeiro foi enviado foi aplicado em julho de 2023 e o segundo em outubro de 2023.

5.1 AVALIAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS: SURVEY

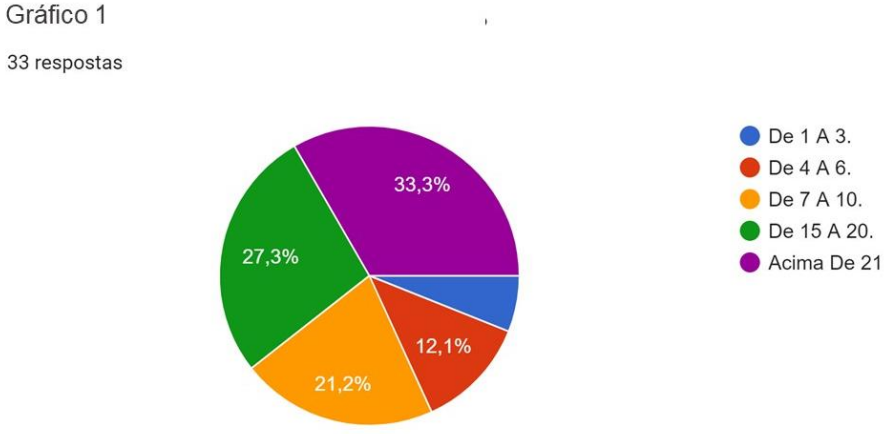
5.1.1 Primeiro questionário: estudo exploratório da caracterização do problema

O primeiro questionário foi respondido por 33 participantes, em julho de 2023. Foi um estudo exploratório com a finalidade de caracterização do problema de pesquisa. Teve como objetivo apurar juntos aos docentes respondentes, quais os entraves encontrados por eles, quanto a aplicabilidade do conteúdo de arte contemporânea na sua prática pedagógica, servindo de base para a caracterização do problema.

As primeiras perguntas do questionário visavam identificar o perfil dos 33 docentes participantes, englobando as informações de natureza pessoais e profissionais. Tais informações foram usadas para conhecer a experiência quanto a atuação docente, seu tempo de formação e suas formações acadêmicas.

No Gráfico 1 observa-se a resposta dada para a pergunta “Quanto tempo você atua como docente?”

Gráfico 1 – Tempo em que atua como docente



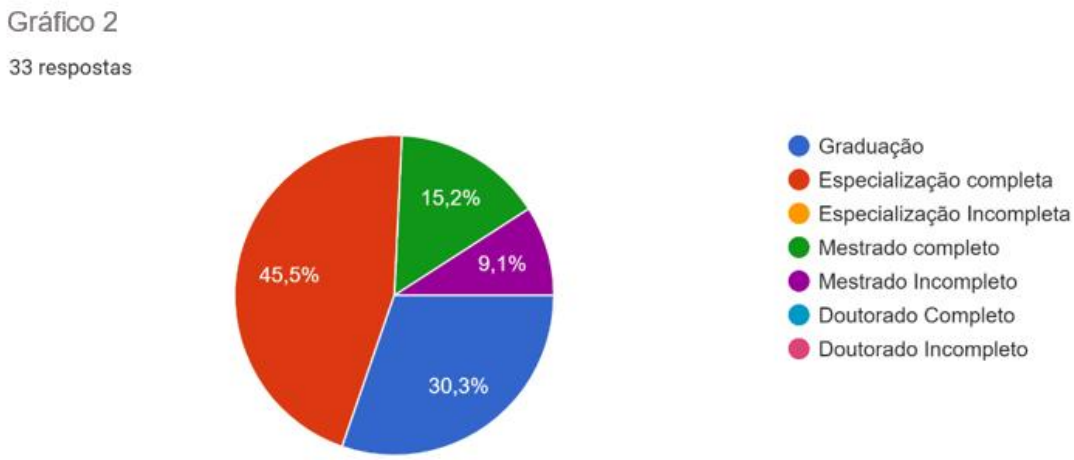
Fonte: dados da pesquisa (2023).

Essa investigação inicial é necessária para conhecer a experiencia profissional da população participante. De acordo com esse gráfico, percebe-se que 11 dos 33 docentes participantes possuem mais de 21 anos de atuação e 9 dos 33 participantes entre 15 e 20 anos. Estamos, portanto, diante de uma amostra de 60,6% de docentes com grande experiência no magistério. Além de 7 docentes com tempo de atuação entre 7 e 10 anos e apenas 18,2%, ou seja, 6 docentes com menos de 6 anos de profissão.

Diante desses dados, nota-se que estamos trabalhando com um grupo de docente experientes, fator importante para a prática pedagógica. À medida que adquirem prática os professores aprofundam seus conhecimentos, o que diretamente beneficia o processo ensino aprendizagem. Nesse caso, estamos diante de um grupo que teve oportunidade de aprender com seus erros e experiências passadas, além de aperfeiçoar suas habilidades de comunicação e relacionamento interpessoal.

Na sequência da investigação, buscou-se aferir o grau de qualificação acadêmica desses participantes. O Gráfico 2 mostra os resultados para a pergunta: Qual a sua titulação acadêmica?

Gráfico 2 – Titulação acadêmica



Fonte: dados da pesquisa (2023).

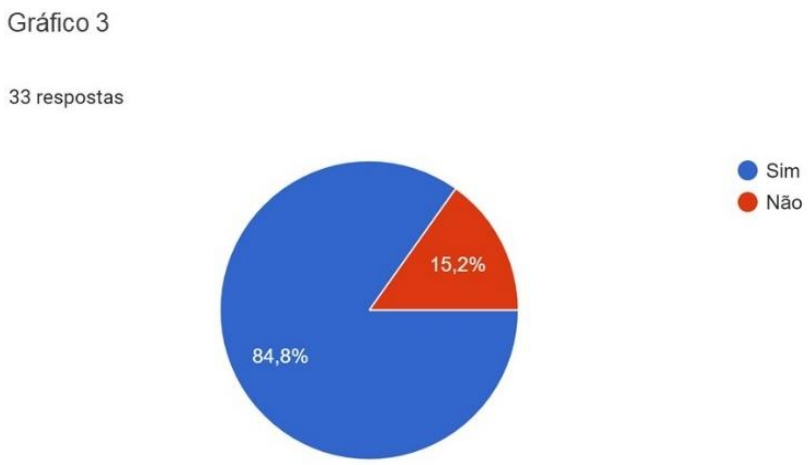
Nele constatou-se que maioria dos professores pesquisados avançaram em seus estudos. A partir desses dados pode-se perceber que a maioria dos professores considera importante realizar investimentos dedicados à sua formação enquanto educadores, o que corrobora com Rodrigues, Lima e Viana (2017, p. 30):

> Sabemos que em sua formação inicial, o professor não se detém de todos os saberes necessários para que atenda todas as necessidades de uma sala de aula, pois esta muda de acordo com cada realidade, e com isso, é necessário que o/a professor/a permaneça estudando, realizando uma formação continuada a fim de (re)aprender, ou (re)significar suas práticas diárias, buscando aprimorar seus conhecimentos e suas práticas.

Dos 33 inscritos, 15 possuem especialização completa, 5 de 33 mestrado completo e, 3 de 33 mestrado incompleto. Totalizando temos 69,8% de pós-graduados e apenas 10 de 33 professores possuem somente a graduação. Nenhum dos integrantes da pesquisa possui doutorado.

Dando continuidade à investigação sobre formação do grupo pesquisado, foi perguntado: Você participou de alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação) nos últimos dois anos?

Gráfico 3 – Participação em alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação) nos últimos dois anos



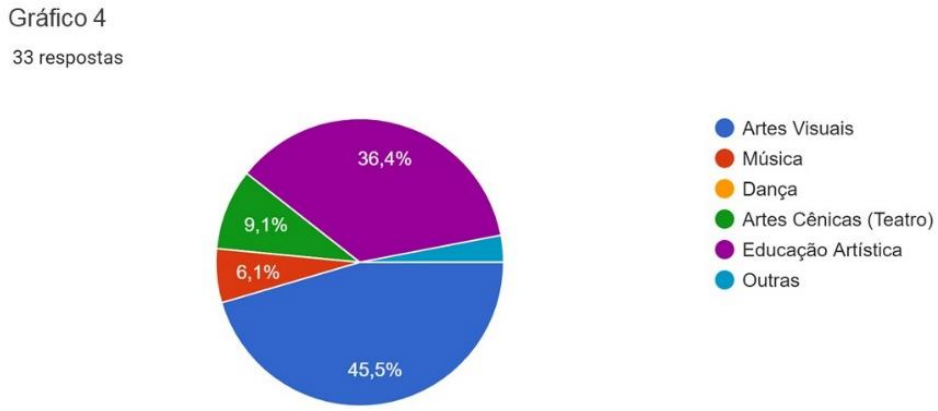
Fonte: dados da pesquisa (2023).

O gráfico 3 mostra que dos 33 participantes, 28 realizaram algum treinamento nos últimos dois anos. Demostrando, que a maioria dos entrevistados considera primordial investir em formação e atualização, para aprimorar sua prática pedagógica e oferecer aos seus alunos uma educação de qualidade. Corroborando com Rodrigues, Lima e Viana (2017, p. 33): “a formação do professor, seja ela inicial ou continuada, é fundamental para o bom exercício da profissão, são saberes históricos, teóricos e práticos que fomentam a atuação destes profissionais”.

No Gráfico 4, a importância da investigação recai sobre as áreas em que ele foi graduado, dentro componente Arte. Conforme relatado nos primeiros capítulos desse

trabalho, o ensino de Arte no Brasil foi cercado de duras conquistas na busca de afirmação como componente obrigatório na educação básica e/ou como área do conhecimento. Assim sendo, ao requerer: Em que área você é graduado? Pretendeu-se descobrir a quantidades de docentes com formação polivalente, assim como identificar a variedade de docentes e suas linguagens específica que fazem parte dessa amostragem.

Gráfico 4 – Área em que atua

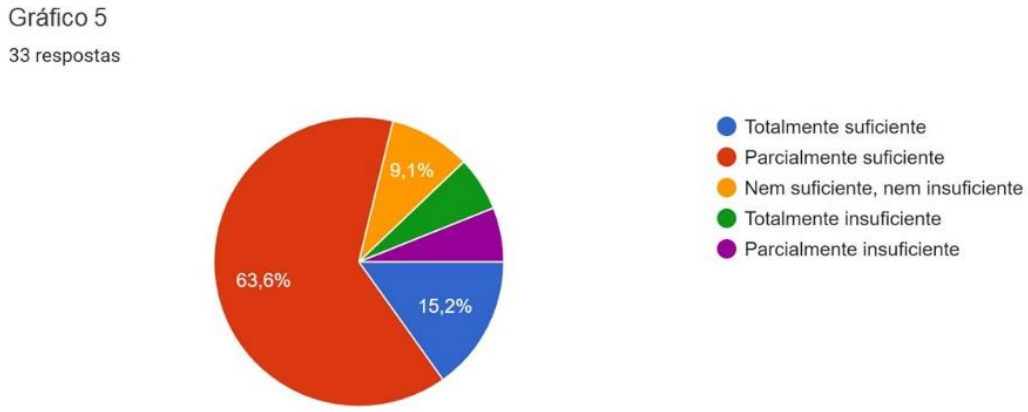


Fonte: dados da pesquisa (2023).

Nesse contexto, podemos observar que a maioria se inclui na linguagem de Artes Visuais, totalizando 15 de 33 participantes. Apenas 3 de 33 são de Artes Cênicas e 2 de 33 professores de Música. A Educação Artística, foi uma nomenclatura inserida pela LDB/71 e reafirmada na LDB/1996, são 11 de 33 participantes, e estes, possivelmente tiveram uma formação voltada para a fazer artístico descontextualizado da história da arte e polivalente. Uma vez que, a Abordagem Triangular, importante norteador da prática pedagógica para o ensino da Arte, proposta por Ana Mae Barbosa, e já abordada nesse texto, data de 1990.

Diante desse contexto, quando perguntado “como você classifica sua formação para a prática docente?”, é exposto no Gráfico 5 um total de 20 de 33 participantes responderam que consideram parcialmente suficiente sua formação, denotando, que a qualidade é um “ponto chave para a melhoria do ensino e um dos principais desafios” das políticas públicas e das universidades (BARBOSA *et al*., 2022, p. 14).

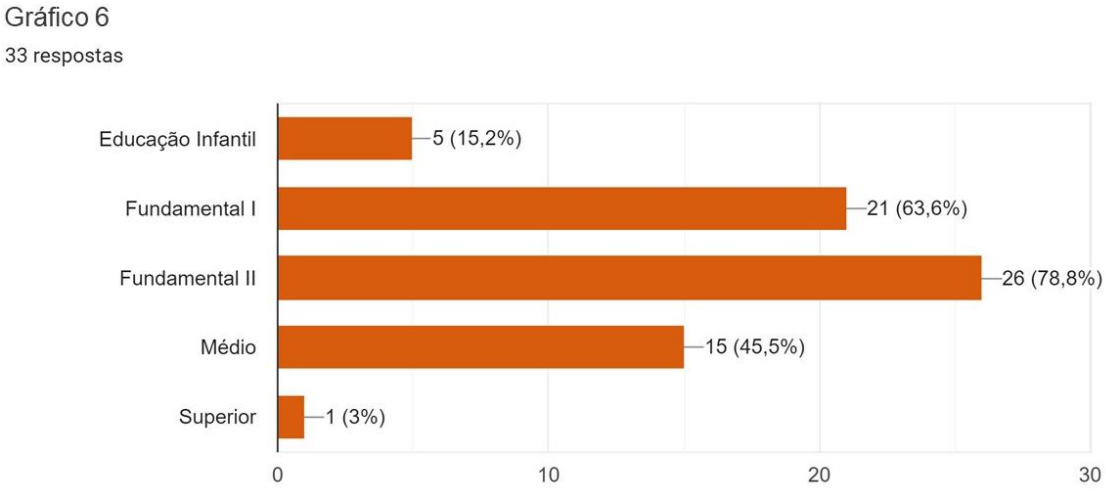
Gráfico 5 – Classificação da própria formação para a prática docente



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Para caracterizar melhor a população de docentes envolvidos nesta investigação, observa-se no Gráfico 6 o segmento de atuação do profissional na educação básica. Nele constata-se que temos participantes que atuam em todos os segmentos da educação básica (educação infantil, fundamental I e II) e ainda uma parcela no ensino superior.

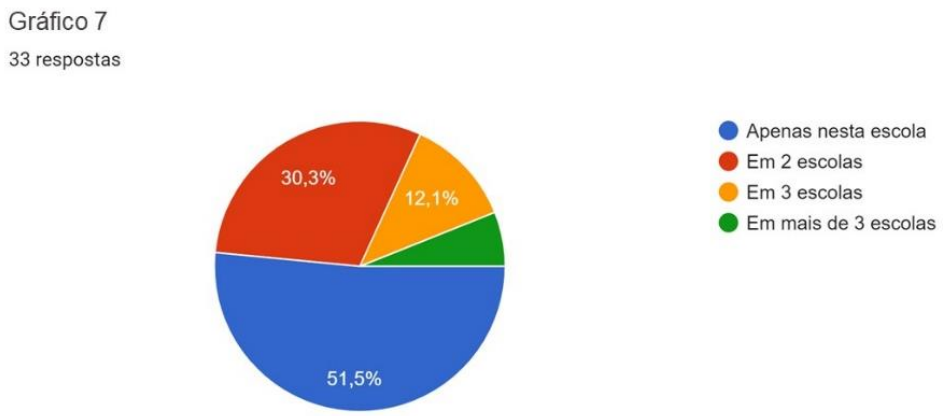
Gráfico 6 – Segmento de atuação do profissional da educação básica e no ensino superior



Fonte: dados da pesquisa (2023).

O Gráfico 7 demonstra que 16 de 33 participantes relataram trabalharem em apenas uma escola, 10 de 33 participantes em duas escolas e 6 professores de um total de 33 trabalham em três ou mais escolas, totalizando 19% dos participantes.

Gráfico 7 – Número de escolas em que atua

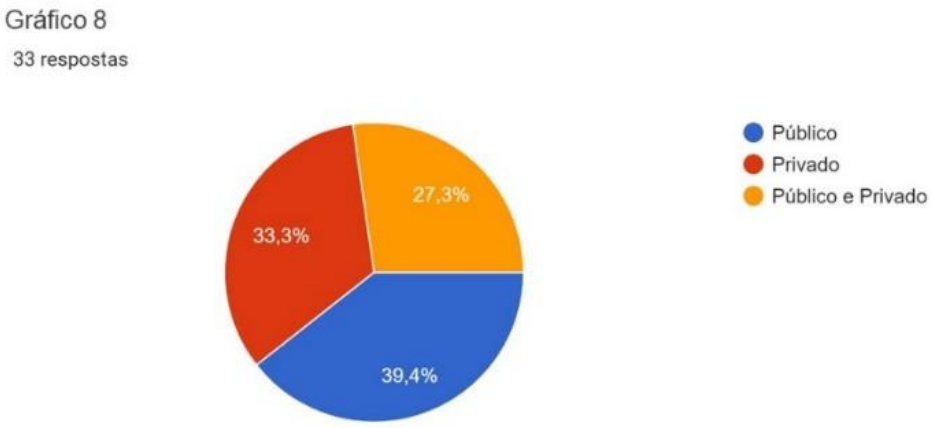


Fonte: dados da pesquisa (2023).

Lecionar em várias escolas acarreta cansaço físico e mental. Afetando não somente a qualidade do ensino oferecido por ele, como o seu bem-estar. Quando o professor necessita deslocar-se para muitas escolas ele na maioria das vezes acaba por ficar desconectado das atividades e da rotina escolar, o que também dificulta a criação de vínculos e relações estáveis com os colegas, pois o tempo de permanência na unidade escola fica mais reduzido. O envolvimento com a comunidade escolar é de extrema importância para o desenvolvimento da sensação de pertencimento e motivação desse docente para com o meio escolar.

No Gráfico 8, procurou-se averiguar a “qual a esfera de atuação, nos últimos 3 anos?” Essa investigação foi necessária para identificar a parcela de professores que são concursados, pois nas palavras de Pimentel e Magalhães (2018, p. 228) os concursos públicos ainda “estão pautados na polivalência, bem como as instituições de ensino que a exercem estão [...]”. E desta forma, esses professores precisam dar aula das quatro linguagens ao serem aprovados nos concursos, mesmo tendo a formação em apenas uma linguagem. Dos 33 pesquisados 13 atuam apenas na esfera pública, 10 na esfera privada e ainda 9 atuam tanto na pública quanto na privada.

Gráfico 8 – Esfera de atuação nos últimos 3 anos



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Quando se procura analisar a qualidade do ensino, percebe-se que a segurança profissional e a carga horária semanal do docente estão diretamente relacionadas excelência do trabalho realizado.

A Tabela 1 mostra os dados obtidos para a pergunta: “quantas horas você leciona por semana?”**,** que reflete a carga horária semanal exercida por esses professores.

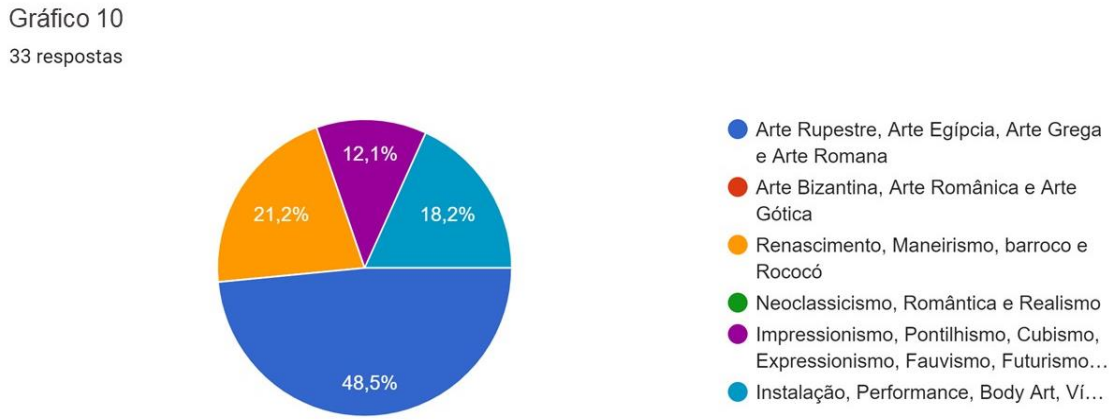
Tabela 1 – Carga horária semanal trabalhada

Quantidade de horas semanais	Quantidade de docentes	%
Até 20h	9	9,1
Acima de 20h até 40h	21	63,6
Acima de 40h	3	9,1

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Os próximos gráficos estão relacionados aos conteúdos de períodos da história da arte apresentados como referência nas aulas. Esses períodos foram divididos em blocos para melhor compreensão didática. O Gráfico 9 mostra os dados referentes às respostas para a pergunta: “qual período da história da arte você considera mais fácil de abordar em sala?”

Gráfico 9 – Qual período da história da arte você considera mais fácil de abordar em sala?

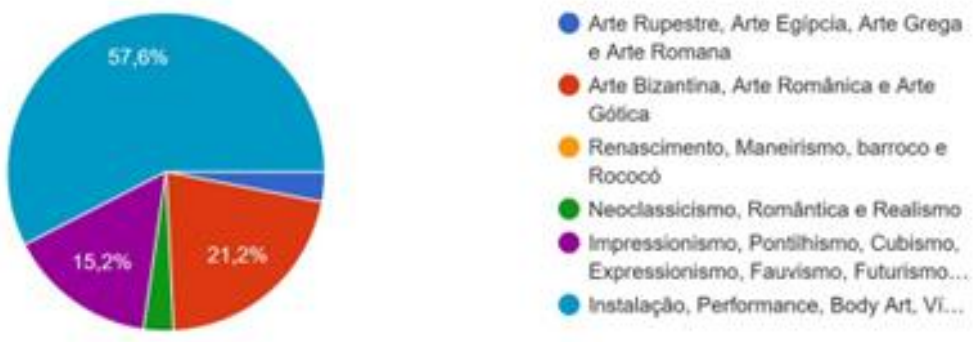


Fonte: dados da pesquisa (2023).

Dos 33 participantes, 16 acham mais fácil abordar as referências visuais Arte Rupestre, Arte Egípcia, Arte Grega e Arte Romana; 7 consideram que o período do Renascimento, Maneirismo, barroco e Rococó; 6 consideram as Instalação, Performance, Body Art, Vídeo Art, Art Pop, Minimalismo, Arte Conceitual, Land Art; 4 Impressionismo, Pontilhismo, Cubismo, Expressionismo, Fauvismo, Futurismo, Abstracionismo, Construtivismo, Surrealismo. Percebe-se uma minoria considera fácil a linguagem contemporânea.

Já no Gráfico 10 foi perguntado: “qual o período da história da arte, você considera mais complexo de abordar em sala?”

Gráfico 10 – Qual o período da história da arte, você considera mais complexo de abordar em sala?



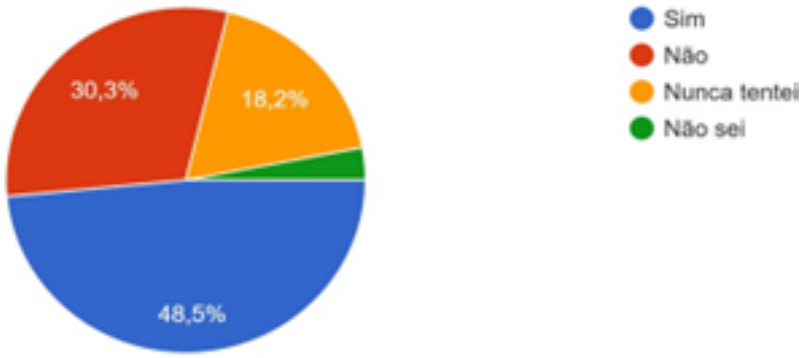
Fonte: dados da pesquisa (2023).

Dos 19 professores respondentes de 33 participantes consideram complexo abordar a linguagens contemporâneas em sala. (Instalação, Performance, Body Art, Vídeo Art, Art Pop, Minimalismo, Arte Conceitual, Land Art). 7 dos 33 pesquisados

acham que a Arte Bizantina, Arte Românica e Arte Gótica; 5 consideram o Impressionismo, Pontilhismo, Cubismo, Expressionismo, Fauvismo, Futurismo, Abstracionismo, Construtivismo, Surrealismo. E 1 participante apenas considera complexo a Arte Rupestre, Arte Egípcia, Arte Grega e Arte Romana; 1 docente também considera que Neoclassicismo, Romântica e Realismo.

Após verificar o grau de facilidade e de complexidade que os períodos da história da arte representavam para cada docente, foi necessário aprofundar e especificar o questionamento sobre a produção artística contemporânea, desta forma foi no Gráfico 11 buscou-se saber: “Você considera desafiador trabalhar as produções artísticas da arte contemporânea (depois da década de 60 e do movimento Art Pop) com seus alunos?”

Gráfico 11 – Você considera desafiador trabalhar as produções artísticas da arte contemporânea (depois da década de 60 e do movimento Art Pop) com seus alunos?

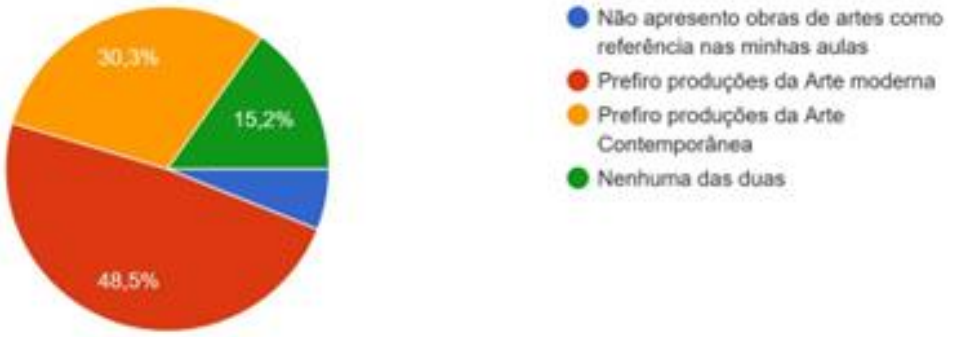


Fonte: dados da pesquisa (2023).

O objetivo desta pergunta foi buscar certificar se a arte contemporânea é apontada pelos professores como uma arte que causa um certo desconforto em abordá-la. Dos 33 participantes quase a metade, portanto 16, responderam que sim e 6 participantes que nunca nem tentaram trabalhar com ela e apenas 10 de 33 responderam que não acham desafiador.

Estreitando um pouco mais o questionamento sobre apreciação de obras de arte, foi perguntado: “Você prefere apresentar para seus alunos como referência obras de artes do período da arte moderna (ismo da história da arte) ou as obras da arte contemporânea (depois da década de 60 e do movimento Art Pop)?” (Gráfico 12).

Gráfico 12 – Você prefere apresentar para seus alunos como referência obras de artes do período da arte moderna ou as obras da arte contemporânea?



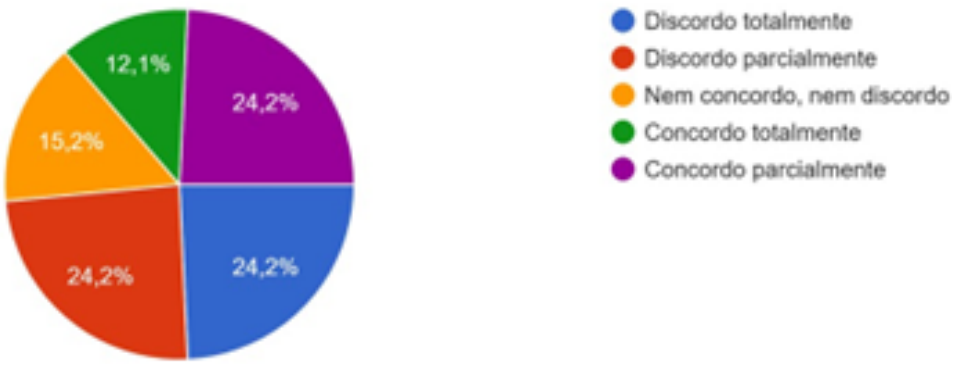
Fonte: dados da pesquisa (2023).

De acordo com os dados do Gráfico 12, constata-se que a maioria dos professores, 16 de 33, responderam que referem as produções da Arte moderna; 10 participantes preferem as produções da Arte Contemporânea; 5 dos 33 pesquisados responderam nenhuma das duas e 2 docentes responderam que não apresento obras de artes como referência nas minhas aulas.

No Gráfico 13 a pergunta pretendeu analisar se os professores consideram a possibilidade trazida por Duchamp, em 1917, com a inserção de um mictório numa exposição de artes, já relatada no capítulo 3,4,1, como uma possibilidade de ser trabalhada em sala de aula.

Foi perguntado: “Qualquer objeto cotidiano pode vir a ser considerado obra de arte?” Dos 33 professores participantes apenas 4 concordam totalmente com essa afirmação; 8 discordam totalmente e 8 discordam parcialmente e ainda, 5 nem concordam nem discordam.

Gráfico 13 – Qualquer objeto cotidiano pode vir a ser considerado obra de arte?



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Para finalizar a parte II, foi apresentado 9 obras de artes, de variadas linguagens e contextos, (conforme tabela abaixo) com a seguinte interrogação: “Quais obras abaixo você incluiria e quais não incluiria em sua aula para refletir com seus alunos?” (Tabela 2) A pergunta visou compreender as escolhas que cada professor faria na construção de um plano de aula em Arte.

Tabela 2 – Leitura de obras de arte – referente as perguntas 12, 13 e 14

Nº	Obra Apresentada	Incluiria		Não Incluiria	
		%	Part	%	Part
1	A noite estrelada – Van Gogh, 1889	90,9	30	9,1	3
2	The artist is presente – Marina Abramovic, 2010	45,5	15	54,5	18
3	Pietá – Michelangelo, 1475	84,8	28	15,2	5
4	A persistência da memória – Salvador Dali, 1931	75,8	25	24,2	8
5	Merda d’Artista – Piero Manzoni, 1961	30,3	10	69,7	23
6	Monalisa – Leonardo Da Vinci, 1503-1506	93,9	31	6,1	2
7	For Love of God – Damien Hirst, 2007	90,9	30	9,1	3
8	Les Demolselles d’Avignon– Pablo Picasso, 1907	54,5	18	45,5	15

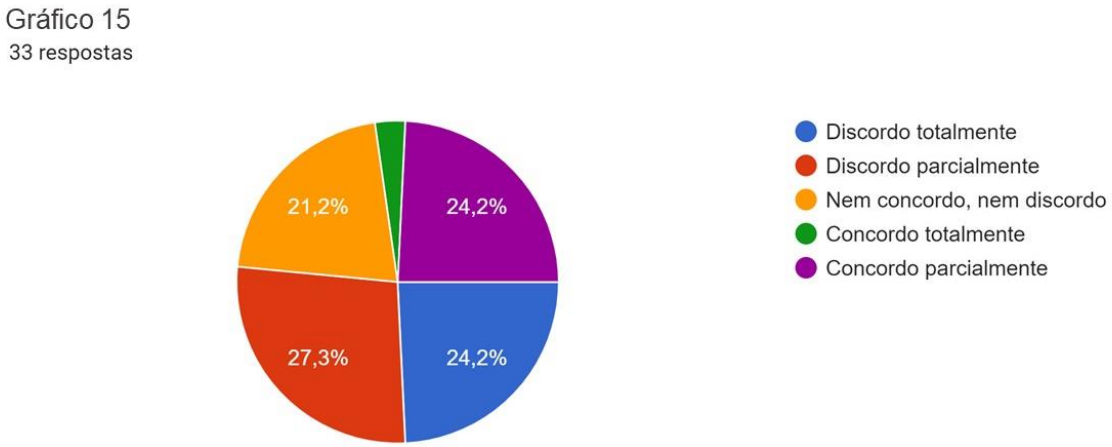
Fonte: dados da pesquisa (2023).

É possível observar que obras consideradas clássicas e mais conhecidas foram as mais escolhidas, como é o caso da obra 1, 6 e 7, todas com percentual acima de 90 %. Já obras contemporâneas como de número 5 e 2 foram as menos escolhidas.

A terceira parte do questionário aborda as questões relacionadas ao eixo da Abordagem Triangular. Dessa forma, a pergunta do Gráfico 14 é: “você acha que seus alunos sabem ler uma obra de arte de uma forma satisfatória?”

O objetivo dessa pergunta foi investigar se os docentes consideram que seus alunos conseguem interpretar um obras de artes. Dos 33 participantes, apenas 1 concorda totalmente e 8 discordam totalmente.

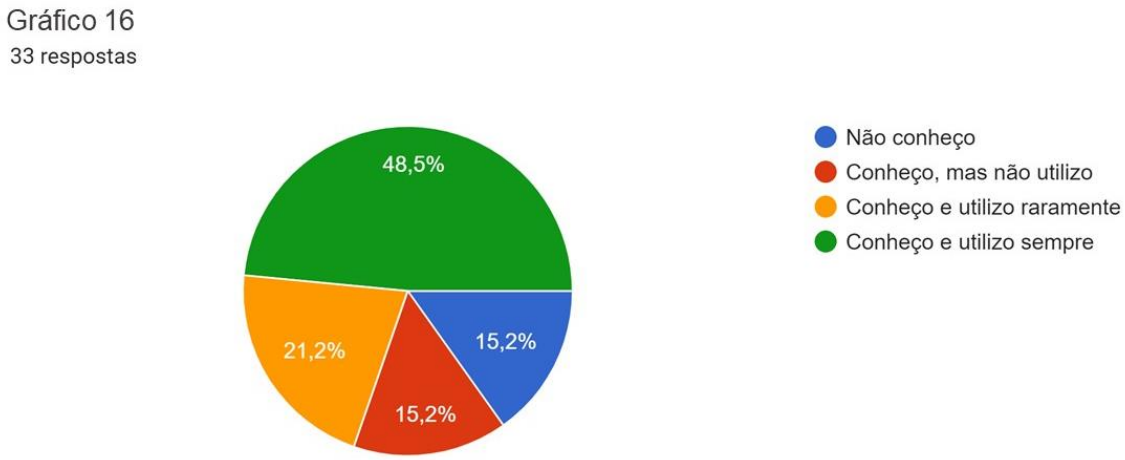
Gráfico 14 – Você acha que seus alunos sabem ler uma obra de arte de uma forma satisfatória?



Fonte: dados da pesquisa (2023).

No Gráfico 15 foi perguntado: “Você conhece e/ou utiliza a proposta pedagógica Abordagem Triangular, sintetizada por Ana Mae Barbosa em suas aulas?”

Gráfico 15 – Você conhece e/ou utiliza a proposta pedagógica Abordagem Triangular, sintetizada por Ana Mae Barbosa em suas aulas?



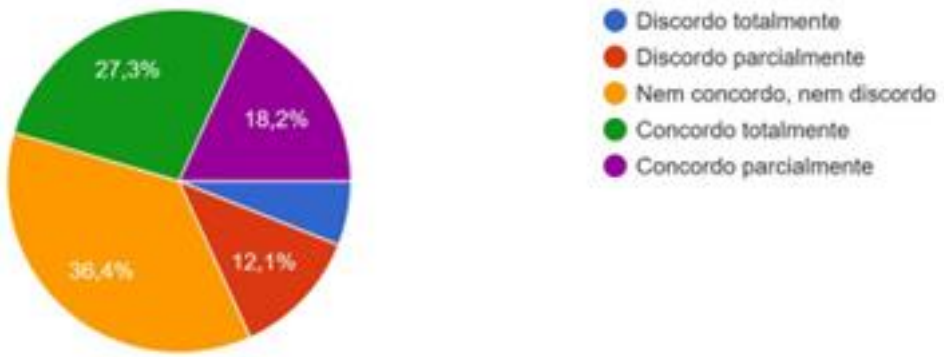
Fonte: dados da pesquisa (2023).

Conheço e utilizo sempre abarcou 16 dos 33 pesquisados e ainda, 7 dos 33 docentes conhecem e utilizo raramente. Sendo apenas 5 professores que relatam não conhecer a Abordagem Triangular e 5 participantes também conhecem, mas não utilizam.

Perguntados especificamente se a Abordagem Triangular pode ser usada como sugestão metodológica nas obras contemporânea, no Gráfico 16, com o seguinte

texto: “A Abordagem Triangular, proposta por Ana Mae Barbosa na década de 1980 como sugestão metodologia para o ensino da arte, é apropriada para conduzir as reflexões da arte contemporânea (depois da década de 60 e do movimento Art Pop)?”

Gráfico 16 – A Abordagem Triangular é apropriada para conduzir as reflexões da arte contemporânea?”

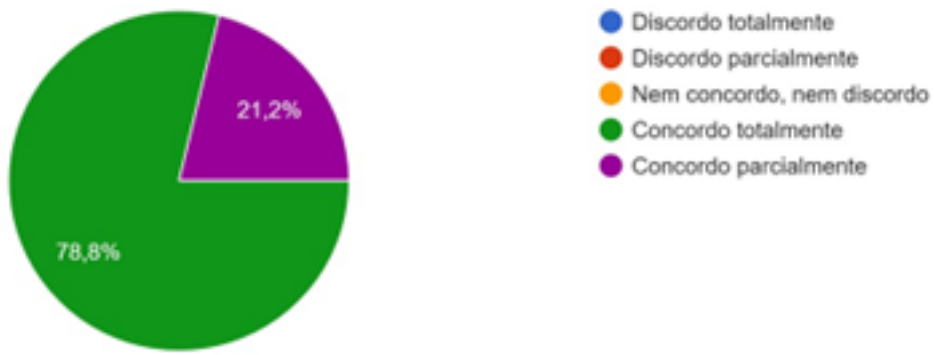


Fonte: dados da pesquisa (2023).

Dos 33 participantes, apenas 2 professores discordam totalmente, 4 discordam parcialmente. Já os que não discordam e nem concordam somam 12 respondentes. Percebe-se a maioria, 15 docentes, concordam sendo, 9 concordam totalmente e 6 parcialmente.

Com relação a importância dada para a leitura e obras de arte, foi perguntado conforme se observa no Gráfico 17: “Você considera importante trabalhar com leitura de obras de arte e/ou imagens de outros códigos culturais nas aulas de arte como forma de alfabetização visual?”

Gráfico 17 – Você considera importante trabalhar com leitura de obras de arte e/ou imagens de outros códigos culturais nas aulas de arte como forma de alfabetização visual?

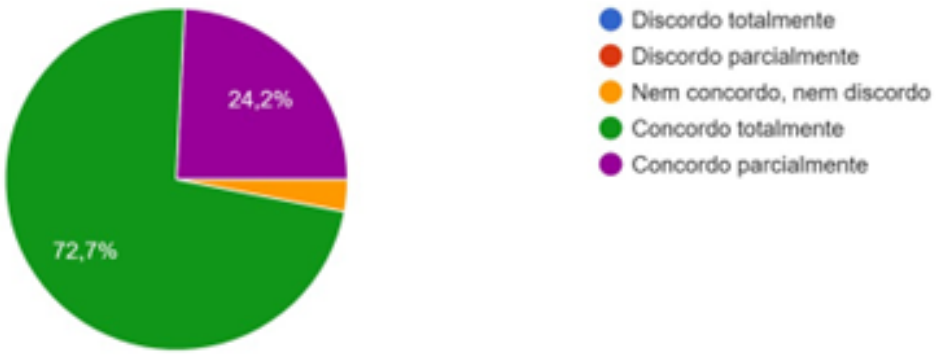


Fonte: dados da pesquisa (2023).

Todos os participantes concordaram, sendo 26 totalmente e 7 parcialmente. O objetivo para essa pergunta, foi verificar se mesmos a parcela de professores que não trabalham na arte atual em sala de aula, consideram que saber interpretar uma imagem é uma habilidade essencial que deve ser desenvolvida pela escola.

No Gráfico 18, foi interrogado: “Você considera que a leitura de obras de arte ajuda o aluno a compreender a linguagem visual e os códigos culturais do mundo?”

Gráfico 18 – Você considera que a leitura de obras de arte ajuda o aluno a compreender a linguagem visual e os códigos culturais do mundo?”

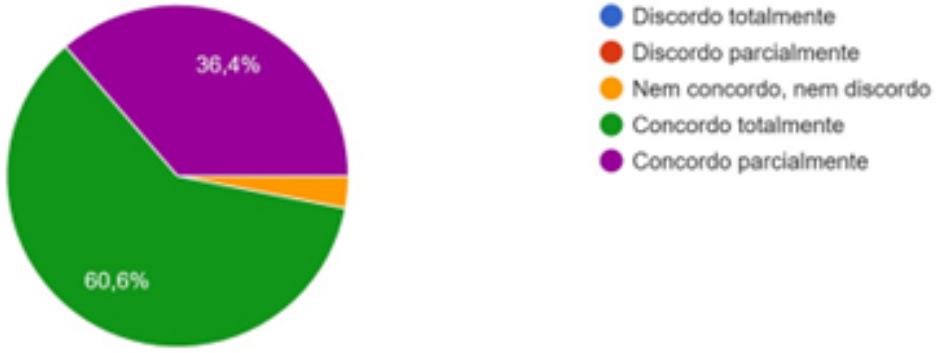


Fonte: dados da pesquisa (2023).

O objetivo desse questionamento foi averiguar a percepção dos participantes quanto a importância do desenvolvimento dessa habilidade, para melhor compreender a sociedade atual. Desta forma, houve um resultado bem próximo da pergunta anterior, que também se relaciona com o aprendizado imagético interpretativo desse aluno. Dos 33 respondentes, 32 concordaram, sendo 24 totalmente e 8 parcialmente e 1 apenas nem concorda, nem discorda.

No Gráfico 19, buscou-se averiguar a equivalência em grau de importância dada aos três eixos da Abordagem Triangular. E assim foi perguntado: “Você considera que estudar os três eixos da Abordagem Triangular (leitura de obra de arte, contextualização e fazer artístico) contribui para a conscientização cultural crítica do aluno?”

Gráfico 19 – Você considera que estudar os três eixos da Abordagem Triangular contribui para a conscientização cultural crítica do aluno?

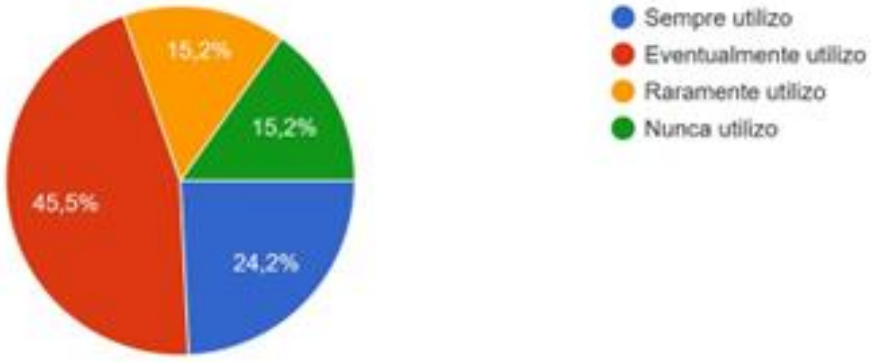


Fonte: dados da pesquisa (2023).

Podemos inferir que os três eixos da Abordagem Triangular possuem equidade na visão dos 33 participantes da pesquisa, pois, 32 concordaram, sendo 20 totalmente e 12 parcialmente e 1 apenas nem concorda, nem discorda.

A parte IV do questionário, teve a intenção de verificar o uso de Tecnologia Digital pelos professores, e assim no Gráfico 20, foi perguntado diretamente: “Você utiliza recursos tecnológicos digitais em suas aulas?”

Gráfico 20 – Você utiliza recursos tecnológicos digitais em suas aulas?



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Responderam que eventualmente utilizam 15 participantes, 8 que sempre utilizam, 5 que raramente utilizam e 5 que nunca utilizam. A próxima pergunta teve o objetivo de saber, o porquê para possíveis respostas “nunca utilizo”. No Quadro 1 estão presentes as 5 respostas referentes ao Gráfico 20.

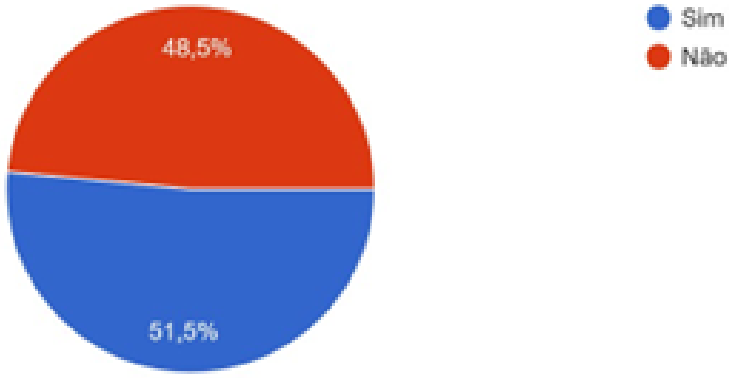
Quadro 1 – Respostas abertas para explicar o - nunca utilizo

Participantes	Respostas
Prof nº 20	Na escola pública que trabalho não tem laboratório de informática para os alunos e nem para os professores.
Prof nº 22	Não tem recurso nas escolas que trabalho
Prof nº 25	Não tenho preparo
Prof nº 26	Não tenho recursos
Prof nº 29	prefiro um fazer manual, quadro branco e tintas

Fonte: dados da pesquisa (2023).

No Gráfico 21 foi perguntado: “Você tem dificuldade em usar tecnologias digitais em suas aulas?”

Gráfico 21 – Você tem dificuldade em usar tecnologias digitais em suas aulas?



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Dos 33 participantes 17 responderam sim, ou seja, que possuem dificuldade em usar tecnologia nas aulas e 16 responderam que não apresentam nenhuma dificuldade. Na sequência a pergunta foi aberta, “se você respondeu SIM na pergunta anterior, quais seriam essas dificuldades?” Com o propósito de aferir o porquê das respostas positivas da questão anterior. As respostas descritas pelos docentes estão no Quadro 2.

Quadro 2 – Resposta aberta

Participantes	Respostas
Prof nº 03	Internet
Prof nº 04	Falta de recursos tecnológicos na escola.
Prof nº 07	As novidades chegam a todo momento. Difícil acompanhar!
Prof nº 09	Equipamentos e infraestrutura
Prof nº 10	Falta ou insuficiência da tecnologia na escola.
Prof nº 13	A falta e atualização dos equipamentos e a instabilidade da internet
Prof nº 17	Dificuldade com tecnologia
Prof nº 18	Infraestrutura
Prof nº 19	Falta de internet no colégio.
Prof nº 21	Falta de internet e equipamentos na escola
Prof nº 22	Falta de habilidade
Prof nº 23	Falta de recurso
Prof nº 05	Não tenho recurso nas escolas
Prof nº 26	Falta de treinamento
Prof nº 27	Falta de equipamentos na escola
Prof nº 29	Não sei usar
Prof nº 31	Falta de equipamento nas escolas e internet fraca

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Nota-se que as dificuldades apresentadas pelos 17 professores quanto ao uso de tecnologia digital em aula, está relacionada a precariedade dos equipamentos, assim como ao acesso à internet. Apenas 2 docentes relataram dificuldade no manuseio de tecnologia. O professor nº 07 atribui a sua dificuldade a velocidade e variedade de aplicativos e software de tecnológica ele diz: “As novidades chegam a todo momento. Difícil acompanhar! E o prof. nº 29 relata “Não sei usar”.

5.1.2 Segundo questionário: avaliando a plataforma em SWOT

Este questionário foi respondido por 31 docentes de artes, em outubro de 2023. Sua finalidade foi de avaliar a plataforma +ART, desenvolvida como produto educacional digital, fruto do objetivo geral desta pesquisa. Esse *feedback* do público-alvo é de grande valia para futuras melhorias e/ou modificações no site.

A divulgação do questionário, foi realizada através de redes sociais e grupos de *WhatsApp* da pesquisadora, com o link de acesso ao formulário e um vídeo explicativo, em que foram informados que estavam sendo convidados a avaliar um recurso educacional digital, parte integrante de uma pesquisa de mestrado profissional e que, para participar, teriam que estar de acordo com o Termo De Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), contido no formulário.

Participaram dessa avaliação 31 docentes de Artes da esfera pública e privada da cidade do Rio de Janeiro. Os docentes responderam, de forma anônima, a cinco perguntas fechadas (objetivas) e uma aberta (discursiva e opcional) sobre critérios de impacto, aplicabilidade, inovação e conteúdo da plataforma.

Os dados extraídos foram tabulados pelo Excel e encontram-se no item 5.1.2 deste trabalho, o que possibilitou um mapeamento estatístico das respostas obtidas e seus respectivos gráficos. Após a compilação desses dados, foi realizado uma análise SWOT[39] para identificar os fatores positivos e negativos da plataforma. Essa etapa forneceu um olhar amplo sobre as características da funcionalidade do produto educacional.

A primeira pergunta do questionário visava identificar a experiência de navegabilidade do usuário na plataforma. Foi perguntado: “Você conseguiu navegar pela plataforma com facilidade?” Todos os 31, ou seja, 100% dos docentes participantes responderam tiveram facilidade em navegar na plataforma, o que é significativamente positivo, já que, indica um grande alcance de faixa para diversas faixas etárias do público-alvo.

Considera-se que uma boa navegabilidade em site, está diretamente relacionada a facilidade que o usuário tem de encontrar as informações desejadas sem dificuldades, e assim fazendo uso do seu conteúdo com certa comodidade. Ela inclui, além de informações diretas, layout padronizado, cores visualmente confortáveis e botão de retorno ao menu principal, contidos em todas as páginas para não deixar o usuário com a sensação de “perdido”. O visitante deve navegar de forma intuitiva.

[39] SWOT é uma sigla formada pelas iniciais das palavras **S**trengths (Forças), **W**eaknesses Fraquezas, **O**pportunities (Oportunidades), e **T**hreats (Ameaças). Sendo uma ferramenta ideal para refletir sobre os pontos fortes e frascos de um projeto.

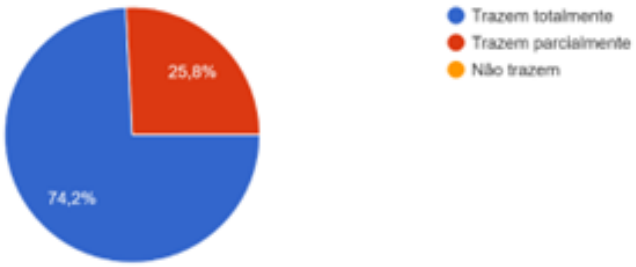
A organização das informações dentro da página é outro fator importante. A divisão por categorias e subcategorias no menu principal é fundamental para uma navegação eficiente. Desta forma, o usuário não precisará de muitos cliques para encontrar o conteúdo que busca. Deve ainda, conter links, caso necessário, para direcioná-los a outras páginas, sem que ele tenha que digitar outro endereço digital.

A segunda pergunta visa investigar a objetividade e a clareza das informações inseridas na plataforma. Dos 31 participantes, 30 responderam que sim (96,8%) e apenas 1 participante não achou clara e objetiva as informações da plataforma (3,2%). Denotando que a plataforma se apresenta como um recurso de auxílio pedagógico para consulta rápida e apoio as práticas docentes na área de artes.

Na sequência foi perguntado se as ferramentas digitais, indicadas na plataforma trazem inovação para a prática pedagógica. Essas ferramentas foram apresentadas em “Dicas Tecnologias”, na plataforma e foram pensadas e articuladas diretamente para as serem aplicadas em aulas de artes. São elas: desenvolvimento de um portfólio digital, para armazenar e compartilhar as produções artísticas dos alunos, usando o aplicativo Padlet; uma montagem de exposição de artes usando o aplicativo ArtSteps; uma colagem digital usando o Canva, e uma imagem interativa com utilizando o Genially, sendo ideal para análise e estudo de obras de artes, como mostra o exemplo da plataforma.

Dos 31 participantes, 23 (74,2%) professores responderam que trazem totalmente inovação e 8 (25,8%) professores responderam que trazem parcialmente inovação. Não obtivemos nenhuma resposta “não trazem” (Gráfico 22). Esse resultado indica que as ferramentas escolhidas possuem postencial inovador devido estarem alinhadas com as tendências tecnologicas utilizadas por grande parte dos discentes. Além de possuirem a vantagem de uso gratuito.

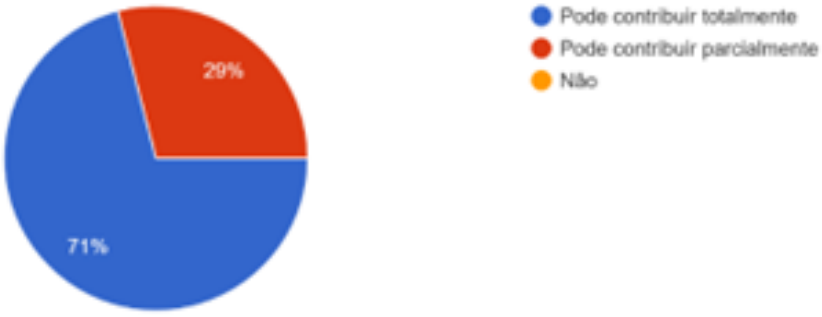
Gráfico 22 – As ferramentas digitais indicadas na plataforma trazem inovação para a prática docente?



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Com relação ao conteúdo apresentado no site, se ele poderia contribuir com a prática pedagógica, 22 (71%) dos respondentes afirmaram que pode contribuir totalmente e 9 (29%) dos respondentes afirmaram de pode contribuir parcialmente. Não obtivemos nenhuma resposta “não”. O que reitera a adequação do conteúdo proposto com as recomendações descritas na BNCC para o ensino da arte no segundo ciclo da educação básica, estabelecendo-se como um recurso de informações e materiais de apoio para os docentes (Gráfico 23).

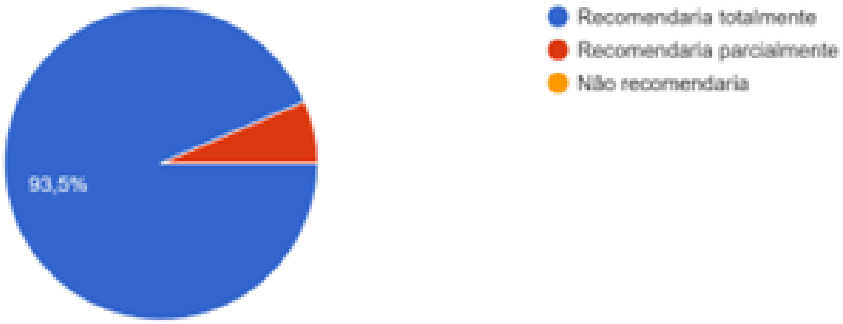
Gráfico 23 – O conteúdo da plataforma pode contribuir com a sua prática docente?



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Nessa pergunta buscou-se compreender o grau de satisfação causado pela plataforma. Foi inquerido aos professores se eles recomendariam a plataforma para seus colegas professores. Dos 31 participantes, 28 docentes (93,5 %) recomendariam totalmente e apenas 3 (6,5%) recomendariam parcialmente a plataforma. Não obtivemos nenhuma resposta: Não recomendaria (Gráfico 24).

Gráfico 24 – Você recomendaria a plataforma +ART para seus colegas professores?



Fonte: dados da pesquisa (2023).

É um resultado significativamente positivo, já que desperta a possibilidade de

compartilhamento e divulgação da plataforma entre os docentes de artes. Indicando, de forma geral, atendeu as expectativas propostas.

A última pergunta foi aberta e opcional. Gostaria de acrescentar algum comentário acerca da plataforma +ART? No Quadro 3 o número atribuído a cada participante foi dado pela ordem de recebimento das respostas.

Dos 31 docentes que responderam à pesquisa, 22 participantes responderam, deixando um comentário ou sugestão, são eles os participantes de números: 1,3,5,6,8,9,11,14,16,18,19,21,23,24,25,27,28,29,30. Desses, 19 que comentaram, 3 participantes responderam “não queriam deixar comentário” E 12 participantes não deixam nenhum comentário ou sugestão, ficando, portanto, em branco a resposta. São eles: 2,4,7, 10, 12,13,15,17,20,22,26,31

No Quadro 3 são apresentadas essas respostas, sendo excluído o número do participante que não respondeu.

Quadro 3 – Comentários dos participantes da pesquisa

nº	**Gostaria de acrescentar algum comentário acerca da plataforma +ART?**
1	Gostaria de deixar uma sugestão - Poderia ter exercícios para alunos de forma interativa.
3	Servirá como fonte de pesquisa para os professores.
5	É um facilitador no processo ensino-aprendizagem na disciplina de Artes. É um meio atrativo a todos os envolvidos.
6	A plataforma inova e melhora a prática docente
8	Linda e útil a plataforma!
9	Não
11	Achei o conteúdo um pouquinho difícil para ser aplicado nos alunos da rede pública.
14	Meus parabéns!
16	Achei o visual incrível
18	Achei interessantes as fotos engraçadas. Acho que os alunos também gostariam.
19	Não.
21	Muito bom ter um material resumido e de fácil acesso.
23	Que bom que funciona no celular.
24	Não.
25	Muito interessante. Precisa revisar pequenos erros de digitação. O conteúdo pode ser mais interativo e apresentar artistas emergentes e não apenas os que estão nos livros, mas como proposta, é bastante interessante. Parabéns. Excelente trabalho.
27	Plataforma ideal para consulta. Parabéns!
28	Achei ótimo ter um recurso desses para me auxiliar. Gostaria apenas de acrescentar que senti falta de poder imprimir o material.
29	Seria interessante se a plataforma disponibilizasse material avaliativo.
30	Que lindo trabalho! Vou usar com certeza. Queria poder imprimir o material.

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Dois participantes relataram que não têm a opção de imprimir o material. É possível encontrar comentários-chaves como: “Servirá como fonte de pesquisa”; “É um facilitador no processo ensino-aprendizagem”; “A plataforma inova e melhora a prática docente “; “Linda e útil a plataforma”;” Muito bom ter um material resumido e de fácil acesso” “É bastante interessante”; “Plataforma ideal para consulta”; “Achei ótimo ter um recurso desses para me auxiliar” e “Vou usar com certeza”. Corroborando com a concordância que plataforma +ART foi considerada pelo grupo respondente, um recurso educacional relevante, demostrando que o objetivo dessa pesquisa foi devidamente atingido.

Entretanto, um participante relatou que o site poderia ter um conteúdo mais interativo e apresentar artistas mais emergentes. E outro participante achou o conteúdo apresentado está difícil para ser aplicado na escola pública.

De acordo com os dados compilados obtidos no questionário de avaliação da plataforma, foi necessário compreender os pontos fortes e fracos do portal. Para tanto, foi utilizada a técnica de análise de SWOT, considerada uma ferramenta de gestão estratégica, indicada para melhor compreender as oportunidades e as fraquezas de um projeto. Ela é constituída por um quadrante contendo pontos positivos e negativos na horizontal e ambiente interno e ambienta externo na vertical.

> [...] matriz SWOT, que foi estruturada em algum momento das décadas de 1950 e 1960, contribuindo muito para a disseminação do uso do planejamento estratégico. As características intrínsecas da organização, suas forças (Strengths) e fraquezas (Weaknesses), e as características extrínsecas dela, oportunidades (Opportunities) e ameaças (Threats) do ambiente de fora da organização, formam o fundamento da matriz que representa, no final, o resultado das percepções sobre os ambientes em que a organização está inserida. (FERNANDES, 2015, p. 57).

Foi construído o quadro da matriz SWOT para relacionar os pontos forte e os pontos fracos da plataforma +ART, baseado nas respostas dos respondentes da pesquisa, considerando os critérios de: a experiência de navegabilidade, objetividade e a clareza das informações, inovação para a prática pedagógica, conteúdo apresentado no site e ainda as observações dos comentários dos participantes da pesquisa (Quadro 4).

Quadro 4 – Quadro da matriz SWOT

	Pontos Fortes	**Pontos Fracos**
Fatores internos	- Plataforma é fácil de navegar - Repositório de informações - Possibilidade de atualização constante - Acessível de qualquer dispositivo (fixo ou móvel) conectado à Internet.	- Sem opção de imprimir o material. - Poucas propostas práticas. - O conteúdo não alcançar artistas mais emergentes.
Fatores externos	- Pode ser aplicada na prática docente - Possibilidade de compartilhamento com pares. - Links para acesso a Museus - Implementação de um Quiz de avaliação do aprendizado.	- Dependência da internet - Baixa velocidade de internet - Mudança de versão de sistema operacional de dispositivos móveis.

Fonte: dados da pesquisa (2023).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É imprescindível que a arte contemporânea, com suas inúmeras variações, já abordadas nesse trabalho, faça parte do ensino da Arte na educação básica. Suas produções dialogam diretamente com os conflitos, com os valores e a realidade da sociedade atual. É uma poderosa ferramenta para que os estudantes possam compreender o cenário que estão inseridos. Mas também, um grande desafio para o ensino da arte, ficando para os docentes a difícil tarefa de explicar obras que se misturam e com o cotidiano das pessoas. Que estão sendo produzidas no tempo presente. Não há um distanciamento temporal com elas, ela não é mais feita para ser apreciada e sim pensada, e por vezes, sentida. Reflete diretamente as questões cotidianas, que podem englobar qualquer temática e qualquer material, por mais estranho que pareça.

Ensinar arte contemporânea é preparar-se para perguntas embaraçosas. É natural que docentes prefiram trabalhar com obras mais clássicas, conforme observado com a investigação preliminar desse trabalho. No entanto, é a arte contemporânea que está diretamente ligada a estética dinâmicas e multifacetadas dos jovens. Trazer para o campo de debate essas produções é fornecer novo olhar para o ensino da arte.

É fundamental para que o ensino da arte hoje, forme espectadores conscientes, engajados com as produções artísticas de seu tempo, não somente da arte moderna e/ou clássica.

As tecnologias digitais trouxeram para o mundo uma nova forma de se consumir e pensar a arte. Hoje há uma produção acentuada de visualidades, que compõem a cultura visual, oriundas, de redes sociais, de outdoor, de embalagens diversas, de capa de revistas, e que não estão mais no museu, com o brasão de arte, mais que precisam ser compreendidas como linguagem de comunicação atual.

Pensar isso é arte? Já não faz mais sentido. Então, como manter o ensino da arte vivo, presente e atual diante da dificuldade de abordagem dessas produções. E é esse é o cerne da dificuldade que inicialmente deu origem a esse estudo. Refletir sobre as dificuldades que os professores enfrentam em estabelecer uma metodologia criativa que inclua as produções artísticas contemporânea e ainda estabeleça diálogo com os pilares da Abordagem Triangular.

No entender dessa pesquisa, a falta de material específico para o ensino da arte, contendo ao mesmo tempo, informações sobre arte contemporânea, informações tecnológicas e propostas práticas para serem aplicadas em sala de aula no ensino fundamental II, levou a formulação do objetivo geral desse trabalho, que foi construção um recurso educacional digital para auxiliar docentes de artes em sua práxis pedagógica.

Acreditando que as tecnologias digitais podem funcionar como fator facilitador para o compartilhamento de informações foi criada a plataforma +ART. Que em sua primeira avaliação, pelos professores apresentou resultados satisfatórios, demonstrando sua eficácia quanto a aplicabilidade e inovação para a prática pedagógica.

Como continuidade deste trabalho, pretende-se manter a plataforma +ART atualizada, inserindo novas propostas tecnológicas e práticas para ser replicado em sala de aula. Espera-se que ela seja um auxílio para a promoção da arte contemporânea na escola e que motive cada vez mais professores de artes a promoverem a mediação entre essas produções artísticas e seus alunos.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o Contemporâneo?** e outros ensaios. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

AIDAR, Laura. Os 9 movimentos artísticos mais importantes do século XX. **Toda Matéria**, 2023. Disponível em: https://www.todamateria.com.br/movimentos-artisticos-importantes-do-seculo-xx/. Acesso em: 2 dez. 2022.

ALIOTTA, Carolina. Pixels y psicodelia por Refik Anadol. **El Ojo Del Arte**, 2023. Disponível em: https://elojodelarte.com/tendencias/refik-anadol-una-experiencia-inmersiva. Acesso em: 2 dez. 2022.

ANÍSIO TEIXEIRA: o inventor da escola pública no Brasil. **Nova Escola**, 07 ago. 2015. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/7236/anisio-teixeira. Acesso em: 13 jun. 2023.

ARTE Pop. *In:* ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2023. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo367/arte-pop. Acesso em: 22 ago. 2023.

ARTEMAGAZINE.IT. **Uno speciale progetto per celebrare i 60 anni dalla creazione dell'iconica "merda d'artista" Di Piero Manzoni**. 2021. Disponível em: https://artemagazine.it/2021/05/10/uno-speciale-progetto-per-celebrare-i-60-anni-dalla-creazione-dell-iconica-merda-d-artista-di-piero-manzoni/https://artemagazine.it/2021/05/10/uno-speciale-progetto-per-celebrare-i-60-anni-dalla-creazione-dell-iconica-m. Acesso em: 10 ago. 2023.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. **A Abordagem Triangular no ensino das Artes como teoria e a pesquisa como experiência criadora**. 2014. 207f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

BACICH, Lilian. As tecnologias digitais e seu papel transformador nas ações de ensino e aprendizagem. **Blog Inovação na Educação,** 2018. Disponível em: https://lilianbacich.com/2018/10/10/as-tecnologias-digitais-e-seu-papel-transformador-nas-acoes-de-ensino-e-aprendizagem/. Acesso em: 14 jun. 2023.

BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso Editora, 2018.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte:** anos 1980 e novos tempos. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez Perspectiva, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 3, p. 170-182, 1989. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8536/10087 Acesso em: 14 jun. 2023.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1979.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae; FONSECA, Annelise; MELO, Ana Flávia; LIMA, Fábio; CUNHA, Fernanda; AZEVEDO, Fernando Antônio; OLIVEIRA, Glacy; CÔRTE REAL, Márcio. Desafios emergentes para o ensino de artes: o II Congresso Internacional online entre arte, cultura e educação no contexto das reconexões da Abordagem Triangular. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 9, p. 1-21, 2022.

BERNARDES, Janaína Antônia Ponciano; OLIVÉRIO, Lucia Oliveira. Uma breve história do ensino de arte no Brasil. **Educação**, Batatais, v. 1, n. 1, p. 25-36, 2012. Disponível em: https://docplayer.com.br/47512141-Uma-breve-historia-do-ensino-de-arte-no-brasil.html. Acesso em: 21 jun. 2023.

BERTOLETTI, Andréa. **Tecnologias digitais no ensino de arte:** perspectivas educacionais na era da conversão digital. 2012. 145 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

BORTOLAZZO, Sandro Faccin. O sujeito digital multitarefa: entre tecnologias e educação. **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 9-19, 2018. Disponível em: https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/710/785. Acesso em: 30 abr. 2023.

BRASIL. **Documento de Área – Ensino**. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf. Acesso em: 8 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.769 de 2008.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 5692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 24 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.278 de 2016.** Alterou o § 6º do art. 26 da LDB. Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-publicacaooriginal-150222-pl.html. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 2017.** Regulamentou, entre outras questões, a reforma do ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**, aprovado em 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Ministério da Educação, 2020a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 abr. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 11/2020**, aprovado em 7 de julho de 2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília: Ministério da Educação, 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 abr.23.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 30 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 2 jun. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – arte. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/arte.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

BOSCO, Maria Cristina. **Ensino da Arte Contemporânea.** 2011. 118 f. Dissertação (Mestrado em Estética e História da Arte) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BULHÕES, Maria Amélia. O ciberespaço como lugar de produção artística. **DATJournal**, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 113-125, 2020. Disponível em: https://datjournal.anhembi.br/dat/article/view/244. Acesso em: 30 jul. 2023.

CARIOCA digital. Informações sobre a MultiRio. **Prefeitura do Rio de Janeiro**, 2023. Disponível em: https://carioca.rio/servicos/informacoes-sobre-a-multirio/. Acesso em: 13 jun. 2023.

CANTON, Katia. **Do moderno ao contemporâneo**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea:** uma introdução. 2. ed. São Paulo: Editora Martins, 2015.

CHARRÉU, Leonardo; ZANINI SALBEGO, Juliana. Limites e relações possíveis para pensar a educação: arte contemporânea, vida cotidiana e cultura visual. **Invisibilidades**, *[S.l.],* v. 17, p. 76-84, 2022.

COCCHIARALE, Fernando. **Quem tem medo da arte contemporânea?** Recife: editora Fundação Joaquim Nabuco, 2007.

COHN, Greice. Ensino da arte contemporânea possibilitando mudanças nos modos de percepção da arte. *In:* ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 18., 2009. **Anais** [...] Salvador: ANPAP, 2009.

CONFAEB. **FAEB**, 2021. Disponível em: https://faeb.com.br/confaeb-2/. Acesso em: 13 jun. 2023.

CONTEMPORÂNEO. *In:* Michaelis. **UOL**, 2023. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/contempor%C3%A2neo/. Acesso em: 13 jun. 2023.

CUNHA, F. P.; LOBATO, I. M. (Orgs.). **Fundamentos da arte/educação digital**. Goiânia: Gráfica UFG, 2019. *E-book.*

DA SILVA, Maria Gabriela; CARMO, Ana Carolina Rigoni. 30 anos da abordagem triangular: contribuições dos docentes de arte do município de Teresópolis-RJ. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p. 246-259, 2021.

DE OLIVEIRA, Myriam Andrade Ribeiro; PEREIRA, Sonia Gomes; DA LUZ, Ângela Ancora. **História da arte no Brasil:** textos de síntese. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

DOMICIANO PAUKOSKI, Ilda Helena. A arte contemporânea na escola. **Revista Primeira Evolução**, São Paulo, v. 1, n. 32, p. 55-60, 2022. Disponível em: http://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/304. Acesso em: 8 fev. 2023.

DOS SANTOS, Mateus Silva; CAREGNATO, Caroline. Uma permanência na escola sob ameaça: reflexões a respeito da desvalorização do ensino de Arte. **DAPesquisa**, v. 14, n. 22, p. 78-99, 2019. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/180831291422019078. Acesso em: 22 jun. 2023.

ESCOLINHA DE ARTE DO BRASIL (EAB). **Enciclopédia Itaú Cultural**, 2015. Disponível em: https://enciclopedia.itaucultural.org.br/instituicao209047/escolinha-de-arte-do-brasil-eab. Acesso em: 13 jun. 2023.

FERNANDES, Djair Roberto. Uma Visão Sobre a Análise da Matriz SWOT como Ferramenta para Elaboração da Estratégia. **Revista de Ciências Jurídicas e Empresariais**, v. 13, n. 2, p. 57-68, 2015. Disponível em: https://revistajuridicas.pgsscogna.com.br/juridicas/article/view/720. Acesso em: 8 out. 2023.

FERREIRA, Jaqueline Cristina; VALLE, Evania Catia de Toni Dalla. As inquietações da arte contemporânea na contemporaneidade. **FAMPER**, 2021. Disponível em: https://www.famper.com.br/tcc-online/submissao/107. Acesso em: 13 jun. 2023.

FRAGA, Alecrim. Categorias de exposição. **Artsteps**, 2023. Disponível em: https://www.artsteps.com/view/64c43250783f12cfdb0f5c09/?currentUser. Acesso em: 13 jun. 2023.

GOOGLE CLASSROOM: saiba o que é, e como funciona a plataforma virtual de ensino e aprendizagem. **Educador do Futuro**, 2022. Disponível em: https://educadordofuturo.com.br/google-education/google-classroom/. Acesso em: 13 jun. 2023.

GOMPERTZ, Will. **Isso é arte?:** 150 anos de arte moderna. Do impressionismo até hoje. São Paulo: Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2013.

GONÇALVES, Isabela Cristina Brito *et al.* Ensino Remoto para quem? Relato de experiências em quatro escolas públicas do Rio de Janeiro durante a pandemia da COVID-19. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, e1310, 2020. Disponível em: https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1310. Acesso em: 13 jun. 2023.

HAMILTON, Ricardo. O que exatamente tornava as casas de ontem tão diferentes, tão atraentes? **Tate**, 2004. Disponível em: https://www.tate.org.uk/art/artworks/hamilton-just-what-was-it-that-made-yesterdays-homes-so-different-so-appealing-upgrade-p20271. Acesso em: 13 jun. 2023.

KUCKEL, Tatiane. **Uma Proposta de Jogo Digital Educacional para Artes Visuais usando a Abordagem Triangular**. 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba, 2016.

LEDUR, Rejane Reckziegel. Arte contemporânea e ensino da arte: contextos de produção de sentido. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 192-205, 2016. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/66932. Acesso em: 1 maio 2023.

LICEU de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro. **Enciclopédia Itaú Cultural**, 2022. Disponível em: https://enciclopedia.itaucultural.org.br/instituicao115540/liceu-de-artes-e-oficios-do-rio-de-janeiro. Acesso em: 13 jun. 2023.

MACHADO, Regina. Abordagem Triangular. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 337-345, 2017.

MARINA ABRAMOVIC - The Artist is Present. **Wikidança.net**, 2023. Disponível em: http://wikidanca.net/wiki/index.php/Marina_Abramovic_-_The_Artist_is_Present. Acesso em: 10 ago. 2023.

MARTINS, Simone. Fonte, Marcel Duchamp. **História das Artes**, 2018. Disponível em: https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/fonte-marcel-duchamp/. Acesso em: 13 jun. 2023.

MEIRA, Amanda Nunes Gomes; FORMIGA, Girlene Marques. Arte na educação em tempos de tecnologia: reflexões em torno da prática docente. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019, Fortaleza. **Anais** [...] Fortaleza: CONEDU, 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2019/ebook3/PROPOSTA_EV127_MD4_ID12446_17092019182414.pdf. Acesso em: 1 maio 2023.

MEIRELES, Cildo. Desvio para o vermelho I, II e III. **Inhotim**, 2023. Disponível em: https://www.inhotim.org.br/item-do-acervo/desvio-para-o-vermelho/. Acesso em: 10 ago. 2023.

MEIRELES, Cildo. Inserções em circuitos ideológicos: Projeto Coca-Cola. **Google Arts & Culture**, 2023. Disponível em: https://artsandculture.google.com/asset/inser%C3%A7%C3%B5es-em-circuitos-ideol%C3%B3gicos-projeto-coca-cola-cildo-meireles/8QFtzKFoty9-Gw?hl=pt. Acesso em: 10 ago. 2023.

MENEZES, Marina P. A arte contemporânea como conteúdo e fundamento para a prática do ensino de artes. **Revista Concinnitas**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 11, p. 66-77, 2007. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/concinnitas/article/viewFile/22858/16299. Acesso em: 30 abr. 2023.

MISSÃO FRANCESA completa 200 anos. **IPHAN**, 24 de março de 2016. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/3515/200-anos-missao-francesa#:~:text=a%20miss%c3%a3o%20francesa%20representou%2c%20portanto,do%20cotidiano%20do%20brasil%20col%c3%b4nia. Acesso em: 10 maio 2013.

MORAES, Ana Cristina; ROCHA, Mírian Soares; LIMA, José Maximiano Arruda Ximenes. Ensino de arte com base na abordagem triangular: a fotografia em foco. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 23, n. 41, p. 33-53, 2020. Disponível em: https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/4750. Acesso em: 17 jun. 2023.

MORAN, José. Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora. **UFSCar**, 2017. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2017/11/tecnologias_moran.pdf. Acesso em: 17 jun. 2023.

O QUE SÃO e para que servem as diretrizes curriculares? **Todos pela Educação**, 8 jan. 2018. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/noticias/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/. Acesso em: 2 dez. 2022.

PAINEL Conass Covid-19 completa mil dias de divulgação diária! CONASS, 3 mar. 2023. Disponível em: https://www.conass.org.br/painel-conass-covid-19-completa-mil-dias-de-divulgacao-diaria/. Acesso em: 30 abr. 2023.

PERES, José Roberto Pereira. Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. **Revista DDAV**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 24-36, ago. 2017.

PETERSON, Sidiney; COUTINHO, Rejane Galvão. Abordagem Triangular: ziguezagueando entre um ideário e uma ação reconstrutora para o ensino de artes. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 282-294, 2017. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/71588. Acesso em: 9 jun. 2023.

PILLAR, Analice Dutra (Org.) **A educação do olhar no ensino das artes**. 8. ed. São Paulo: Mediação, 2014.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Fugindo da escola do passado: arte na vida. **Revista Digital do LAV**, v. 8, n. 2, p. 1-4, 2015. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337042230001. Acesso em: 21 jun. 2023.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Novas territorialidades e identidades culturais: o ensino da arte e as tecnologias contemporâneas. *In:* ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 1., 2011, Rio de Janeiro. **Anais** [...] Rio de Janeiro: ANPAP, 2011. p. 765-771. Disponível em: https://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/lucia_gouvea_pimentel.pdf. Acesso em: 21 jun. 2023.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa; MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte? **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 220-231, maio/ago. 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.83234. Acesso em: 21 jun. 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMA, J. L. Hibridismo e Mestiçagem na Arte: uma proposta para o ensino fundamental. **Revista Conhecimento Online,** Novo Hamburgo, ano 4, v. 2, p. 1-19, 2012. Disponível em: https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/252. Acesso em: 21 jun. 2023.

RAMALDES, Karine. Ensino da Arte: qual ensino queremos? **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 73-91, 2017. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9114. Acesso em: 1 maio 2023.

RAUSCHENBERG, Robert. Monograma. **História Arte**, 2023. Disponível em: https://historia-arte.com/obras/monograma. Acesso em: 13 jun. 2023.

RIO DE JANEIRO. **Deliberação E/CME N.º 42**, de 23 de setembro de 2020. Aprova a reorganização do currículo carioca, do calendário escolar e estabelece atividades escolares presenciais e/ou não presenciais na rede pública de ensino do Município do Rio de Janeiro no contexto da pandemia e dá outras providências. Rio de Janeiro: Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://doweb.rio.rj.gov.br/apifront/portal/edicoes/imprimir_materia/680533/4701. Acesso em: 30 abr. 2023.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SME nº 247**, de 04 de fevereiro de 2021. Institui orientações para o ensino remoto nas unidades da rede do sistema municipal de ensino do rio de janeiro, no período da pandemia da covid-19 e dá outras providências. Rio de Janeiro: Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, 2021a. Disponível em: https://educacao.prefeitura.rio/wp-content/uploads/sites/42/2022/07/ResolucaoSME247EnsinoRemoto.pdf. Acesso em: 30 abr. 2023.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SME nº 297, de 17 de novembro de 2021**. Dispõe sobre a Matriz Curricular das Unidades Escolares da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro, e dá outras providências. Rio de Janeiro: Prefeitura Municipal, 2021b. Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/12555768/4345103/RESSME29721MATRIZcurricular.pdf. Acesso em: 13 jun. 2023.

RIOEDUCA em casa. **Prefeitura do Rio de Janeiro**, 2023. Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca/rioeducaemcasa. Acesso em: 13 jun. 2023.

RODRIGUES, Polyana Marques Lima; LIMA, Willians dos Santos Rodrigues; VIANA, Maria Aparecida Pereira. A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. **Saberes docentes em ação**, v. 3, n. 1, p. 28-47, 2017.

RUDNIK, Raquel Machado Lopes. **Instagram na arte:** abordagem triangular, teoria das cores e impressionismo. 2020.158 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba, 2020.

SAKAMOTO, M. M. Identidade e criação em arte contemporânea: uma proposta educativa. **Revista da Fundarte**, *[S. l.],* v. 36, n. 36, p. 81-102, 2018. Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/509. Acesso em: 8 jun. 2023.

SILVA, Marcelo de Souza. Reflexões sobre Uma e Três Cadeiras, de Joseph Kosuth. **HACER**, 2019. Disponível em: https://www.hacer.com.br/kosuth. Acesso em: 8 jun. 2023.

SILVA, Maria Gabriela da. **Ensino de Arte:** contribuições sobre a prática da Abordagem Triangular no município de Teresópolis-RJ. 2020. 181f. Dissertação (Mestrado em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2020.

SILVA, Tharciana Goulart da. Reflexões sobre a Abordagem Triangular no Ensino Básico de Artes Visuais no contexto brasileiro. **Revista Matéria-Prima**, Belo Horizonte, v. 5, p. 88-95, 2017.

SMITHSON, Robert. Espiral Jetty. **Wikiart**, 2023. Disponível em: https://www.wikiart.org/pt/robert-smithson/espiral-jetty-1970. Acesso em: 10 ago. 2023.

SOARES, Lizandra Calife. **Arte contemporânea, mídia-educação e museus:** remixando uma proposta pedagógica para o ensino médio. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017.

SOBRE A OPAE. **Associação Paulista de Arte Educação**, 2023. Disponível em: https://opae.com.br/about/. Acesso em: 13 jun. 2023.

SOGABE, Milton. Instalações interativas mediadas pela tecnologia digital: análise e produção. **ARS,** São Paulo, v. 9, p. 60-73, 2011.

SOUSA SANTOS, Paula Jucá de; TROTTA, Leonardo Monteiro. A importância da Arte no ambiente escolar para a construção do saber crítico e reflexivo: uma análise por meio de debate sobre a exposição Quermuseu. **Tendências Pedagógicas**, *[S.l.],* v. 33, p. 127-139, 2019. Disponível em: https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/191174/Santos.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 7 maio 2023.

SOUZA, Luise Ayesa Flôres Ribeiro. As contribuições da arte contemporânea no ensino das artes visuais. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2021, Campina Grande. **Anais** [...] Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79900. Acesso em: 30 abr. 2023.

SPIVEY, Virginia B. Arte Contemporânea, uma introdução. Museu de Arte Moderna. **Khan Academy**, 2023. Disponível em: https://www.khanacademy.org/humanities/art-1010/xdc974a79:pop-art/xdc974a79:pop-art-a-beginners-guide/a/contemporary-art-an-introduction. Acesso em: 10 ago. 2023.

TUCKER, Jennifer. Spoonbridge e Cherry combinam com um sundae gigante de sorvete? **Sartle**, 2023. Disponível em: https://www.sartle.com/artwork/spoonbridge-and-cherry-claes-oldenburg. Acesso em: 10 ago. 2023.

VALENÇA, Kelly Bianca Clifford. **Ensino de Arte Visual Contemporânea:** desafios e implicações no contexto escolar. 2015. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

VERSUTI, Andrea; SANTINELLO Jamile. (Orgs.). **Paradigmas da educação**. Aveiro: Ria Editoral, 2019. 451p. Disponível em: http://www.riaeditorial.com/index.php/paradigmas-da-educacao/. Acesso em: 7 maio 2023.