

PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS PARA A DOCÊNCIA EM ARTES VISUAIS

CONTEMPORARY PERSPECTIVES FOR TEACHING IN VISUAL ARTS

Julia Rocha (UFES)ⁱ

RESUMO

Este texto propõe analogias entre objeto de estudo e metodologias do ensino da arte, identificando perspectivas contemporâneas para a docência em artes visuais. A análise ocorre em torno de cinco perspectivas, nomeadamente: revisão das fontes adotadas, a partir das teorias decoloniais e feministas; questionamento da linearidade evolutiva da história da arte; aproximação com pedagogia de projetos e, conseqüentemente, reconfiguração das práticas avaliativas; descentralização dos exercícios manuais e valorização da processualidade e amplitude da inclusão da imagem e analogia com estudos críticos da visualidade. A discussão das perspectivas ocorre a partir de Acaso e Megías (2017); Acaso (2019) e Menezes (2007).

PALAVRAS-CHAVE

Ensino da arte; Artes Visuais; Contemporaneidade.

ABSTRACT

This paper proposes analogies between art object of study and teaching methodologies by identifying contemporary perspectives for teaching in the visual arts. The analysis takes place around five perspectives, namely: a review of the adopted resources, based on decolonial and feminist theories; questioning the evolutionary linearity of art history; approximation with project pedagogy and, consequently, reconfiguration of evaluation practices; decentralization of manual exercises and enhancement of procedure and amplitude of image inclusion and analogy with critical studies of visuality. The discussion of perspectives takes place from Acaso and Megías (2017); Acaso (2019) and Menezes (2007).

KEYWORDS

Art education; Visual arts; Contemporaneity.

Diversos estudos têm sido elaborados em defesa da entrada da arte contemporânea nas escolas, assumindo o compromisso de visibilizar a prática dos artistas e de reconhecer características do sistema da arte. A negação desse período dentro dos currículos escolares ou das práticas educativas sublima uma série de questões e processos que têm mobilizado os artistas e reconfigurado o meio educacional. Assim, a problematização dessa questão se apoia em diferentes justificativas, conforme pesquisas anteriores (ROCHA, 2018). Dentre estas, destaca-se o papel formativo das instituições de ensino, que devem pensar e desenvolver o pensamento crítico — o que deveria envolver também as produções mais próximas, temporalmente e teoricamente, dos potenciais públicos —, ou a proximidade da produção dos artistas com questões tangenciais à vida.

Excluindo-se a Arte Contemporânea do currículo e dos conteúdos propostos aos alunos, acaba-se por eliminar as diversas relações que estes poderiam fazer entre a arte de hoje e as suas vidas, as mudanças das propostas da arte no decorrer da história e a arte e a cultura contemporânea. A ausência de questionamentos relacionados à produção artística contemporânea ainda promove um distanciamento entre a prática e a concepção de arte apresentada no ambiente escolar e a prática que ocorre no ambiente artístico contemporâneo. (MENEZES, 2007, p. 1005)

Diante de questões como a fragmentação e a proliferação das informações, o avanço dos processos de globalização, a valorização das identidades plurais, a abertura à mutabilidade e a incorporação da processualidade, questões essas que movimentam o mundo contemporâneo, propõe-se um redimensionamento do ensino de arte em diálogo com a produção artística. Assim, ainda que a inclusão de conteúdos que versam sobre a produção artística contemporânea seja uma reivindicação coerente com os atravessamentos que os campos da arte e da educação têm vivenciado, nesse texto, o que se sugere é a reconfiguração das práticas do ensino da arte de modo a associar as perspectivas contemporâneas às relações estabelecidas entre educadores, estudantes e objeto de estudo. O que se propõe não é a elaboração de uma nova metodologia de ensino, mas o destaque de características e posicionamentos teóricos que ressignifiquem as práticas.

A arte contemporânea, se incluída na prática escolar dentro da mesma formatação técnica e na produção não-significativa ou não-reflexiva das aulas de artes, promoveria apenas uma mudança de rótulos, sem alterar o aspecto principal, que é o processo desenvolvido nas aulas. Para tanto, é necessária uma mudança nas estruturas, nos princípios que regem tais práticas — estruturas estas que nada têm de determinantes ou imutáveis, mas que são construídas e reproduzidas pelos professores de artes. (MENEZES, 2007, p. 1005)

O exercício está na indicação de reconfigurações das ações desenvolvidas nos processos educativos, criando analogias entre objeto e campo de estudo. Para tal, serão sugeridas cinco diferentes perspectivas para um ensino contemporâneo da arte: revisão das fontes adotadas a partir das teorias decoloniais e feministas; questionamento da linearidade evolutiva da história da arte; aproximação com pedagogia de projetos e reconfiguração das práticas avaliativas; descentralização dos exercícios manuais com valorização da processualidade e ampliação da inclusão da imagem e da analogia com estudos críticos da visualidade.

Uma primeira perspectiva que pode ser incorporada nas práticas do ensino da arte diz respeito à revisão das referências e das imagens que utilizamos em nossas aulas. Ao longo da história da educação e na nossa vivência cotidiana, permeada por produtos da cultura visual, fomos continuamente direcionados para um determinado recorte da história da arte, aquela registrada nos livros clássicos ou divulgada pelos museus. O recorte de exemplos, catalogado nesses volumes ou guardado nas reservas técnicas, silenciou e obliterou uma série de produções, reincidindo na promoção de certos contextos e sujeitos. Fomos formados com base na história da arte que privilegia homens, brancos, europeus e norteamericanos em seus registros.

A contínua repetição de um conjunto de referências provoca uma aprendizagem que negligencia um outro conjunto de indivíduos que produzem seus trabalhos fora do círculo dominante dos sistemas da arte. Assim, abre-se uma possível lacuna nos repertórios imagéticos dos estudantes, pois eles estudam o que não vivenciam, ou seja, “Temos aprendido mais do que não temos visto, do que efetivamente temos visto” (ACASO, 2009, p. 58). O apagamento de mulheres, por exemplo, no quadro de referências, pode induzir à ideia de que mulheres não puderam ser artistas (NOCHLIN, 2016).

Ao relegar parte da produção imagética ou artística ou ao segmentar essa produção de maneira identificada, como em propostas curatoriais de “artistas mulheres” ou produções de “artistas indígenas”, o campo da arte demarca um espaço de exclusividade no rol das referências, no qual a produção artística cumpre o papel de reforçar as perspectivas de dominância epistemológica ou de colonialidade do pensamento. Assume-me, portanto, que uma perspectiva contemporânea, para ser

incorporada na prática docente dos arte/educadores, deve ajustar-se às discussões e pesquisas críticas em relação ao processo colonial, incorporando questões feministas, raciais, etnográficas e de gênero em suas práticas e concepções.

A revisão implica não somente incluir outros referenciais artísticos, imagéticos e teóricos nas aulas, mas questionar também as formas de representação dos sujeitos até então apagados da autoria do campo da arte. Reconfigurar as práticas visando a minimizar a dominância epistemológica propõe também um questionamento sobre a forma como mulheres, negros, indígenas ou pessoas LGBTQIA+, por exemplo, foram e são representadas em obras e imagens.

A incorporação de produções artísticas contemporâneas como conteúdo no ensino da arte possibilitaria trabalhar com questões que problematizam esse lugar de dominância e oferecem outras narrativas representacionais, no caso, a dos sujeitos invisibilizados, mas essa postura não precisa estar limitada ao recorte temporal. Podemos desenvolver perguntas e problematizar as referências até o momento adotadas nos materiais educativos ou nos livros didáticos, questionando a validade de determinados discursos que são repetidos e propagados por eles. A postura de um professor contemporâneo lhe possibilita utilizar-se dos artefatos já disponíveis, ampliando a questão não necessariamente pela inclusão de novas referências, mas pela demarcação do espaço de ausência e visando a formar um olhar crítico para o discurso dominante até então compreendido como um relato da neutralidade. Cabe aos arte/educadores a inclusão de referências outras, aquelas que não estão entregues e apontadas como domínio geral do campo, “Necessito que alguém me ensine a dissecar a arte contemporânea que *não vejo*, o tipo de cinema que *não desfruto*, os vídeos que *não sei nem onde estão*” (ACASO, 2009, p. 139).

Ainda pensando na relação com a narrativa da história da arte, propõe-se outra perspectiva contemporânea que arte-educadores podem incorporar na sua prática, ela diz respeito ao questionamento da linearidade enganosamente evolutiva da cronologia das produções artísticas. No lugar de um trabalho que proponha um caminho linear, que percorre a produção artística narrada pelos livros de história da arte, propõe-se que o planejamento dos professores: transpasse variados contextos, relacionando-os e confrontando-os entre si; atravesse diferentes tempos, evidenciando os encontros e fricções entre produções de outros períodos e investigue

múltiplos autores, demarcando como as respostas para perguntas semelhantes podem ser complexas e variadas.

Reconfigurar a linearidade da história da arte passa também pela perspectiva, anterior, de atualizar a narrativa dominante até então contada no campo da educação. Ao adotar novos materiais e livros que apresentem um posicionamento crítico em relação à dominação epistêmica, professores já refazem essa linha evolutiva, evidenciando as lacunas deixadas pelos movimentos anteriores. Mesclando a linha evolutiva e demarcando que parte da produção, até então conhecida, é um reflexo, uma resposta, uma cópia ou uma leitura do que até então foi negligenciado na documentação da produção artística e imagética, arte/educadores afinam-se com investigações que têm sido realizadas não somente no campo da arte, como da sociologia, da filosofia e da literatura.

O modernismo reforçou a percepção de que movimentos anteriores deveriam ser superados, adotando a visão de vanguarda como uma premissa, querendo superar o que vinha sendo produzido em termos de estética, conceito ou materialidade. Essa percepção demarca, em partes, a visão que se tem do ensino da arte, na qual a originalidade e a criação assumem um protagonismo nas proposições, buscando inventar algo diferente sem incorporar referências que possam ser trabalhadas para ampliar as questões que envolvem o exercício prático. Em oposição a essa ideia, entende-se que uma percepção contemporânea assenta variadas produções, atravessando diferentes tempos e traduzindo questões de outros períodos em aproximação com problemáticas da vida cotidiana, que efetivamente influenciam na vivência dos estudantes, dos professores, das escolas e das comunidades.

Para além de criar quebras temporais, propõe-se a criação de conexões entre diferentes tempos, contextos e autores, evidenciando como diferentes problemáticas foram respondidas de maneiras plurais a depender dos suportes, dos materiais, do local geográfico e do panorama em que se circunscrevem as produções. Novamente, a prática artística pode ser adotada como conteúdo para tal fim, uma vez que parte das obras de arte contemporânea questiona e ressignifica imagens de outros períodos. Inclusive, a arte contemporânea adota um pensamento crítico em relação a produções que massificam referências de outros momentos da história da arte que

são repetidos e adotados como macronarrativas para a arte/educação, como situa Acaso (2009, p. 125):

Enquanto que a publicidade, as séries de televisão e o cinema de Hollywood tentam manter o mesmo sistema capitalista, patriarcal, baseado no hiperconsumo mais desorbitado através das micronarrativas visuais, a arte contemporânea se configura como uma micronarração visual que busca nos alertar dos perigos das anteriores.

A recriação de uma linha do tempo que não seja unidirecional e evolutiva possibilita um olhar ampliado para a produção de outros tempos, além de evidenciar que as produções artísticas e imagéticas se reconfiguram a partir das leituras produzidas de maneira contextual. Assim, no lugar de uma aprendizagem voltada para a compreensão de datas e de períodos, identificam-se questões pertinentes ao momento e aos sujeitos que o compuseram, possibilitando perceber conexões com o tempo presente e desenvolver analogias anacrônicas que ressignifiquem as imagens. Ao mudar esse ponto de vista de uma aprendizagem voltada para os dados e assumir a leitura das imagens como foco central, entende-se que o ensino da arte é menos um conjunto de dados históricos, publicado nos livros e apresentado em múltiplas fontes digitais, e mais uma leitura individualizada e investigativa dos aspectos que compõem o meio artístico.

A terceira perspectiva contemporânea proposta nesse texto diz respeito ao caráter investigativo, pois sugere que os arte/educadores pensem uma prática menos centrada na relação professor-aluno e mais voltada para uma proposição horizontalizada entre estudante e objeto de conhecimento, assumindo o papel de mediadores do processo. Nesse sentido, busca-se desenvolver a autonomia dos sujeitos em relação a sua aprendizagem, e se adota um posicionamento crítico frente ao modelo tradicional de ensino.

Diferentes abordagens metodológicas assumem essa postura, que é baseada na dinâmica de projetos que se delineiam processualmente a partir de uma problemática inicial e desdobram-se em múltiplos exercícios de aprendizagem. “O projeto vai delineando o processo, passo a passo, num tempo e num espaço próprios para debater ideias, para decidir o que fazer e para quê [...]” (LEITE, 2008, p. 22). Na construção do percurso, propõem-se caminhos individuais e coletivos que reconsideram o modelo de ensino baseado em assimilar conteúdos programados.

Considerando que a processualidade é base dessa metodologia, a avaliação também é repensada e estruturada de forma contínua e partilhada, envolvendo os estudantes no exercício de reflexão tanto das práticas realizadas quanto do próprio envolvimento nelas (ACASO, 2009, p. 227). Apurando o sentido da autonomia e da implicação no processo, no trabalho por projetos, “Avaliação significa aprendizagem; é uma ajuda ao próprio sujeito para a realização pessoal; incentiva a motivação, a iniciativa e a competência no trabalho individual e em equipe” (LEITE, 2008, p. 23).

Dentro da proposição da abordagem por projetos a avaliação é contínua, perpassa todas as etapas do processo educativo e incorpora a reflexividade como eixo das relações estabelecidas, propondo que os sujeitos repensem as escolhas, identifiquem as lacunas e reconheçam as potencialidades dos seus percursos e da ação coletiva. O olhar para diferentes momentos do processo retira o foco das propostas educativas nos produtos finais, o que se desdobra como uma quarta perspectiva contemporânea para a arte/educação.

No decorrer da história do ensino da arte, o objetivo da disciplina esteve recorrentemente dedicado à elaboração de produtos, associando o fazer artístico à expressividade e à criatividade, que tinham como finalidade um resultado determinado. O eixo na produtividade e no fazer agora passa a ser questionado, descentralizando o foco puramente na prática, dando destaque para o processo e assumindo a teorização como parte dos conhecimentos da área.

Uma problemática dessa perspectiva marcada no percurso histórico da arte/educação diz respeito à valorização da quantidade de atividades realizadas, visto que, em termos de conteúdo, centrava-se no desenvolvimento dos processos pelo aspecto numérico, fazendo crer que o aprendizado do maior número de técnicas possíveis implicava em um efetivo trabalho (ACASO, 2009). Isso era perceptível nas pastas de atividades que os professores colecionavam, bem como no destaque que os cadernos de arte assumiam como mecanismo de controle da produção de exercícios.

Objetivando ensinar o maior número de técnicas possível e se respaldando na variedade de exercícios, os arte/educadores demarcavam uma configuração para a disciplina que não pensava necessariamente no desenvolvimento dos estudantes em torno do processo de criação autoral, mas na repetição de práticas. Como marca do

período em que o ensino da arte esteve presente nas escolas apenas como suporte para outras disciplinas, a funcionalidade da área parece ainda responder à ideia de *serventia*, como afirma Acaso (2009, p. 91):

[...] as atividades relacionadas com as artes visuais se configuram como uma espécie de *serventia visual*, já que *servem ao centro* onde se desenvolvem porque *decoram* os murais, fazem cenários e maquetes, e *servem aos pais*, já que dentro dessa disciplina que se elaboram os presentes, lembranças de natal, marcadores de páginas, móveis com pássaros suspensos.

Os produtos visuais decorativos ou associados a datas comemorativas representam um estigma da disciplina, visto que, ainda hoje, vemo-nos impelidos a resistir e demarcar o limite em relação a esse entendimento. A problemática desses exercícios não está somente na visão subjugada que a arte/educação enfrenta cotidianamente nas escolas, mas na falta de identificação do campo como área de conhecimento. A negativa da compreensão da arte como uma disciplina que associa teoria e prática, envolvendo não somente o fazer, ainda representa outro estigma que demarca a necessidade da luta política do campo e a resistência por parte dos professores, que parecem continuamente desafiados a ensinar, não somente a seus estudantes como a toda a comunidade escolar, qual o papel da arte/educação.

Essa instrumentalização do ensino da arte, essa redução dos seus poderes até convertê-la em uma anedota que “distrai” das disciplinas sérias e que só serve para atender às demais disciplinas do currículo ou aos outros departamentos da instituição, tem como principal causa o poder do imaginário que a constrói. Um imaginário que faz referência ao “infantilizado” e à práticas subalternas, ao desenvolvimento da técnica como centro, à comodidade e à complacência, à beleza formal como única representação possível, ao trabalho quase exclusivamente com artistas mortos, à busca de uma criatividade defasada, centrípeta e autorreferencial e à exclusão da cultura visual como conteúdo habitual do ensino da arte. (ACASO; MEGÍAS, 2017, p. 62)

O caráter diminutivo atribuído a partir dessa visão de “distração” à que a disciplina é submetida é reforçado pelo fazer repetitivo e pela centralidade nos processos manuais dentro das aulas. “Não nos posicionamos contra fazer as coisas com as mãos, mas defendemos que sempre se assuma como parte de um processo que implique pensar” (ACASO; MEGÍAS, 2017, p. 71). Assim, a concepção amplamente difundida do ensino da arte não contempla a atividade artística como um processo intelectual, focando no sentido manual e mecânico da produção e desvinculando-o também das falhas, das lacunas e das problemáticas que envolvem o processo de criação dos artistas.

Esse modelo de ensino, centrado na manualidade, esbarra na operacionalização de atividades mecânicas e distanciadas da intelectualidade e se desconecta da produção contemporânea. Houve nos modelos de ensino tradicional, tecnicista ou modernista foco na criação de produtos entendidos como belos, funcionais ou decorativos, associando a arte à imagem de uma estética ornamental, que não necessariamente corresponde ao campo da arte hoje. “A produção de manualidades, de artesanatos, se encontra desconectada dos tempos, processos e estratégias da produção artística atual, permanece presa em modos de fazer de momentos históricos que pouco tem a ver com os nossos” (ACASO; MEGÍAS, 2017, p. 76). Assim, demarca-se um distanciamento dos exercícios educativos engendrados na escola das práticas artísticas desenvolvidas no campo da arte (MENEZES, 2007, p. 1003). O descompasso do que se concebe como objeto de estudo no sistema da arte e nas instituições de ensino tenciona a necessidade de repensar as metodologias que vêm sendo adotadas.

A centralização das aulas de arte no desenvolvimento de técnicas pode implicar também no distanciamento ou na ausência de processos de análise das imagens, negligenciando a ampliação dos repertórios visuais ou a formação da criticidade em relação ao que cerca o estudante.

Analisar criticamente uma imagem é um processo, é fazer. É, definitivamente, uma das chaves de mudança do imaginário, porque fazer não somente significa modelar, colar ou recortar materiais físicos, mas também significa detectar, suspeitar, olhar desde outro ponto de vista, analisar, ir mais além e, decididamente, mudar nossos hábitos e os das pessoas que nos rodeiam. (ACASO; MEGÍAS, 2017, p. 93)

A amplitude da inclusão das imagens e dos processos de leitura delas dentro das aulas de artes visuais é outra perspectiva sugerida para pensar a contemporaneidade na docência artística. A abordagem triangular deu protagonismo às imagens dentro da disciplina de arte, primeiramente, demarcando a importância do olhar para exemplares da história e do sistema da arte e, posteriormente, ampliando o espectro para imagens da cultura visual, da publicidade, do cinema, da moda. Essa ideia associa-se ao que Acaso (2009, p. 34) nomeia como mundo-imagem. “Podemos afirmar que vivemos dentro de um mundo-imagem, de uma série de mundos visuais, paralelos ao mundo real e construídos através da linguagem visual, que têm uma influência em nossas vidas cada vez maior que a própria realidade”.

A ampliação do acesso a recursos digitais que democratizam a conexão com o mundo das imagens trouxe mudanças para o campo das artes visuais em termos de produção e de consumo, afetando drasticamente o modo como nos relacionamos com a exacerbada quantidade de produtos visuais que nos perpassam cotidianamente. Para Acaso (2009, p. 117), a submersão no mundo-imagem implica um terrorismo visual, no qual estamos continuamente sendo atacados, influenciados e formados pelo universo imagético, o que implica que “o ensino da arte não pode se ocupar somente dos produtos visuais catalogados como artísticos, mas tem que abarcar tudo aquilo que esteja relacionado com a produção de significado através da linguagem visual”.

Essa reconfiguração demanda que os exercícios de leitura de imagem estejam em diálogo com uma perspectiva contemporânea que não adote modelos previamente estabelecidos, envolvendo uma outra postura em relação ao campo imagético:

Para a realização de tal abordagem da arte, certamente se fazem necessárias diferentes atitudes dos professores perante a arte e a produção dos alunos. Não se pode analisar a arte a partir de um conjunto de critérios universalmente válidos ou impor leituras prontas. O contato com as novas propostas artísticas contemporâneas indica uma nova abordagem diante da arte e da cultura, na qual a pluralidade seja respeitada e analisada de acordo com suas especificidades. (MENEZES, 2007, p. 1008)

As práticas educativas em torno da visualidade se baseiam sobretudo na importância da formação crítica, uma vez que as variadas tipologias da imagem não somente formam os aspectos estéticos da visualidade, como também constroem desejos e revertem espectadores em compradores e usuários de um conjunto de sistemas que aliena os sujeitos das vivências concretas e os submergem na virtualidade.

As imagens sempre tiveram a potência da comunicação e da construção de narrativas, mas a profusão delas em termos de diversidade de fontes e de quantidade institui um terrorismo, uma vez que sua repetição torna possível a camuflagem de falsas notícias, a reconfiguração de comportamentos ou o desencadeamento de danos em relação aos processos identitários. “Assistimos a um processo patológico em que quase todas as atividades que têm a ver com a violência em nossa sociedade se têm convertido em espetáculo devido ao hiperdesenvolvimento da linguagem visual” (ACASO, 2009, p. 32). A imagem naturaliza comportamentos de violência e demarca um espaço de formação que se utiliza da passividade do seu consumo como lugar de ampliação de

um repertório que banaliza essas questões, sem deflagrar a necessidade de um olhar crítico em relação a elas.

Como demarca Acaso (2009, p. 35) “[...] a capacidade de absorver e interpretar a informação visual não é uma capacidade inata no ser humano”, portanto o ensino da arte assume o compromisso de potencializar um olhar crítico em relação às imagens, pensando que essa capacidade “[...] é uma habilidade que tem que se aprender a desenvolver e, portanto, o ensino da arte tem muito, mas muito a ver não tanto com a consolidação, mas com a desconsolidação do mundo-imagem”. No lugar de identificar a imagem somente como elemento da fruição é urgente pensar no seu potencial comunicacional e formativo, sobretudo quando lidamos com um consumo tão grande como na relação com as redes sociais e com a tecnologia. O hiperdesenvolvimento da linguagem visual, ampliado pelas novas tecnologias, produz uma multiplicação de imagens em todos os aspectos da nossa vida.

Associando as cinco perspectivas sugeridas no decorrer do texto a diferentes propostas metodológicas circunscritas na contemporaneidade, os professores podem relacionar posicionamentos que estão no campo da arte com o exercício docente, podendo também pensar sua prática educativa como uma ação poética. Contudo, é importante demarcar, como supramencionado, que não houve aqui a pretensão de propor uma nova metodologia, mas sim de dar destaque para perspectivas que atravessam diferentes correntes teóricas que embasam a arte/educação.

O olhar para essas perspectivas possibilita uma reconfiguração dos papéis assumidos pelos arte/educadores e estudantes e uma aproximação do ensino da arte com as discussões que têm sido elaboradas nesse campo. As analogias entre conteúdo e metodologia se constroem, propondo um processo de educação que relaciona a prática dos artistas com o trabalho dos professores. Assim, a defesa da entrada da arte contemporânea nos processos educativos incorpora outras dimensões, uma vez que, sugere não somente a inclusão da produção dos artistas como conteúdo nos diferentes segmentos da educação básica, mas também um revisão das propostas educativas, repensando fontes, revendo propostas metodológicas e delineando o campo da arte/educação contemporânea.

ⁱ Julia Rocha, Doutora em Educação Artística pela Universidade do Porto, Mestre em Artes e Educação pela Universidade Estadual Paulista e Licenciada em Artes Plásticas pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Professora da Universidade Federal do Espírito Santo, coordenadora do Núcleo de Artes Visuais e Educação do Espírito Santo e do Grupo de Pesquisa Entre - Educação e arte contemporânea. Pesquisa educação e arte contemporânea, mediação cultural, avaliação e formação de professores. Contato: pjuliarocha@gmail.com.

Referências

ACASO, María. **La educación artística no son manualidades**: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual. Madri: Editora Catarata, 2009.

ACASO, María; MEGÍAS, Clara. **Art thinking**: Cómo el arte puede transformar la educación. Barcelona: Paidós Educación, 2017.

LEITE, Elvira. Sobre o trabalho de projeto. In: LEITE, Elvira; VICTORINO, Sofia. **Serralves Projetos com escolas**. Porto: Fundação de Serralves, 2008.

MENEZES, Marina Pereira. A arte contemporânea como fundamento para a prática do ensino de artes. In: **Anais do 16º Encontro da Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas** "Dinâmicas epistemológicas em Artes Visuais", 2007. Florianópolis: ANPAP, 2007, p. 1002-1011.

NOCHLIN, Linda. **Por que não houve grandes mulheres artistas?** São Paulo: Edições Aurora, 2016.

ROCHA, Julia. Ensino (contemporâneo) da arte contemporânea - Similitudes e enfrentamentos entre metodologia e conteúdo. In: **Anais do 27º Encontro da Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas**: Práticas e contratações; 24 a 28 de setembro de 2018; São Paulo. São Paulo: ANPAP, 2018.