

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS

ISABELA VIEIRA MARTINS

**TRANSVERSALIDADES ENTRE ARTE CONTEMPORÂNEA E
EDUCAÇÃO:**

CONTEXTO HISTÓRICO E APROXIMAÇÕES COM O CONTEXTO ESCOLAR

VITÓRIA, ES

2020

ISABELA VIEIRA MARTINS

**TRANSVERSALIDADES ENTRE ARTE CONTEMPORÂNEA E
EDUCAÇÃO:**

CONTEXTO HISTÓRICO E APROXIMAÇÕES COM O CONTEXTO ESCOLAR

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade Federal do Espírito Santo como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Artes Visuais.

Orientadora: Prof^a Dr^a Julia Rocha

VITÓRIA, ES

2020

ISABELA VIEIRA MARTINS

**TRANSVERSALIDADES ENTRE ARTE CONTEMPORÂNEA E EDUCAÇÃO:
CONTEXTO HISTÓRICO E APROXIMAÇÕES COM O CONTEXTO ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Artes Visuais.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Julia Rocha
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Profa. Dra. Adriana Rosely Magro
Universidade Federal do Espírito Santo

Profa. Dra. Maria Angélica Vago Soares
Universidade Federal do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

A Deus pela gratidão à vida.

A minha família pelo apoio em minha trajetória.

Aos professores do curso de Artes Visuais, pela contribuição com a minha formação acadêmica.

Aos meus amigos, sem eles eu não teria chegado tão longe.

À Mariana Sousa, pela lealdade, sensibilidade e amparo; por ser uma poesia em pessoa e trazer rima para minha vida.

À Any Karoliny Wutke Souza, pela companhia, sensatez e paciência. Os momentos ao seu lado concretizaram minha experiência acadêmica.

À Paula Sales, por sempre me dizer que eu posso alcançar meus sonhos.

A minha professora, orientadora e amiga, Julia Rocha, por ter amor à profissão; por ter acreditado no meu potencial; por ressignificar meu aprendizado; por ser acessível; e por conduzir a reflexão de que o saber é algo contínuo, é um convite à imensidão.

A arte contemporânea exige que o artista ultrapasse os limites do senso comum, não da figuração clássica, como no caso da arte moderna, mas da própria noção de arte, inclusive a exigência moderna de um vínculo entre a obra e a integridade da artista.

Nathalie Heinich (2014)

RESUMO

Esta pesquisa buscou dialogar com o campo da arte e da educação, viabilizando contribuições para o processo formativo de professores de artes visuais; para tanto, buscou esclarecimentos do campo ainda em elaboração da arte contemporânea, balizando-se em autores como Danto (2006), Heinich (2014), Cauquelin (2005), Cocchiarale (2006), Osborne (2016), dentre outros que contribuíram para o exercício de definição dessa área. Em referência aos processos educativos, buscou-se compreender as especificidades que envolvem a produção artística contemporânea e o espaço que esta ocupa nos planejamentos de professores de Artes Visuais. Dessa forma embasou-se nos autores Pascual e Lanau (2018), Acaso e Megías (2017), Iavelberg (2003; 2016), Guzmán (2012) e outras referências nas quais se desenvolveram reflexões sobre conteúdos e correntes metodológicas. Esse trabalho teve cunho teórico-prático e recorreu à pesquisa de campo para investigar de que maneira a arte contemporânea é trabalhada no ambiente escolar do Ensino Fundamental de escolas da Rede Municipal de Ensino de Vitória. No escopo da investigação realizaram-se entrevistas com arte/educadores, a fim de identificar os desafios e as singularidades que o ensino de arte contemporânea e suas linguagens artísticas encontram nos planejamentos e metodologias escolares.

Palavras-chave: arte/educação; arte contemporânea; professores; metodologias; conteúdos.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 - Viktroija Daniseviciute. Grossvater mähte, Vilnius. Harun Farocki (2017). Registro de um *single shot* de um trabalhador da capital da Lituânia

Figura 2 - Ana Bravo Pérez. Empanadas, Buenos Aires. Harun Farocki (2013). Registro de um *single shot* de um trabalhador da capital da Argentina

Figura 3 - República da desigualdade - Meritocracia seja louvada, Hal Wildson (2019). Registro de uma nota monetária personificada pelo o artista

Figura 4 - Destaques do museu: uma palestra sobre a galeria, Andrea Fraser (1989). Registro de uma performance da artista

Figura 5 - Monumentos Mínimos. Néle Azevedo (2016). Registro de esculturas de gelo disposto em uma escadaria

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NAVEES - Núcleo de Artes Visuais e Educação do Espírito Santo

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

Introdução	10
1. Aproximações com o campo da arte contemporânea	15
1.1 Exercícios da definição de uma campo	15
1.2 Relações com a vida, com o social, com o político	22
2. Processos educativos em arte na contemporaneidade	32
2.1 Metodologias do ensino da arte, um percurso histórico	35
2.2 Ensino da arte moderno e contemporâneo	42
2.3 Repensando práticas	47
2.4 Possibilidades para pensar uma metodologia contemporânea	53
3. Aproximações com arte/educadores do ensino fundamental	57
3.1 O contexto da pesquisa de campo	57
3.2 A partilha dos professores e o lugar da arte contemporânea na escola	61
Considerações finais	78
Referências	85

Introdução

A maneira de olhar a vida contemporânea, especialmente nas práticas que propiciam as representações desse contexto temporal, nos leva a refletir sobre as narrativas do passado. O sistema do mundo artístico contemporâneo espelha a construção de uma realidade diferente das concepções dominantes das artes produzidas anteriormente. Logo, pensar no ensino de particularidades dessa temática não significa que é preciso desvincular-se da concepção de artes assentadas no passado, as duas são análogas e essenciais para o entendimento do campo (ACASO; MEGÍAS, 2017). A produção artística contemporânea se encontra dentro dos circuitos de rede e interação assumindo, portanto, um caráter processual e comunicacional. Nortear o aluno nessa diversidade de linguagens e produções é valoroso, pois assim não se restringe a apresentar apenas um lado ou um ponto de vista da Arte.

Diante do exposto, a presente pesquisa de conclusão de curso propôs realizar uma reflexão crítica sobre como o ensino de arte contemporânea é incluído no espaço escolar, levantando discussões sobre como a metodologia e o conteúdo são trabalhados dentro dos planos de ensino dos professores de artes visuais do ensino fundamental e relacionados com a produção artística contemporânea. A investigação utilizou da pesquisa de campo para analisar o processo de atuação de diferentes professores de Artes Visuais, realizando entrevistas com os mesmos nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Vitória.

O objetivo deste trabalho se centrou na importância de apresentar como a escolha de uma corrente metodológica reflete as questões trazidas pelo tempo contemporâneo, investigando as transformações trazidas por estas formas de abordagens da arte contemporânea no campo educativo, tanto na atitude dos docentes, como na dos alunos. Este questionamento surge a partir da identificação de lacunas entre a formação iniciada na Universidade com o desempenho realizado nas escolas, sobretudo no que diz respeito aos conteúdos do ensino da arte e apresentação da produção artística contemporânea dentro de sala de aula (PASCUAL; LANAU, 2018). Desta maneira, planejamentos e projetos para o ensino e aprendizagem negligenciam, em termos de conteúdo e de metodologia, a arte contemporânea.

A arte contemporânea e a educação no tempo contemporâneo partilham características entre elas; todavia, identifica-se que o metodologias tradicionais e conteúdos que percorrem até o modernismo estão muito presentes ainda na prática dos arte/educadores, impedindo que o ensino de arte contemporânea e de suas linguagens artísticas se relacionem com as perspectivas educativas da arte. Para pensar na aproximação do ensino de arte com a arte contemporânea e visando compreender a diversidade das suas linguagens, Julia Rocha (2018, p. 2215) reuniu os aspectos ressonantes nesses dois campos, conectando arte/educação e arte contemporânea: “São elas: não linearidade, utilização de materiais e suportes de origens diversas, transitoriedade, efemeridade, virtualidade, participação do outro na e para a realização da obra/ação, interfaces com outras áreas e presença de um corpo híbrido”. Esses pontos de conexão são possibilidade de relação entre o campo da arte e da educação na contemporaneidade.

Cotidianamente as escolas experienciam questões e vivências influenciadas pelos contextos espaciais e temporais contemporâneos, logo, denota-se a necessidade de reexaminar os conteúdos e as metodologias recorrentes nas normas educacionais, revendo não somente os temas e tópicos pertinentes às disciplinas, mas também as práticas e metodologias adotadas. Em se tratando especificamente da disciplina de arte, acredita-se que há ainda um ensino rígido, compartimentado e cronológico da arte - o que, de certo modo, distancia-se das discussões que têm sido elaboradas no campo da arte em geral. Sendo assim, os respectivos professores neste âmbito poderiam buscar uma prática que amplie seu repertório, tentando desenhar uma metodologia que englobe também questões pertencentes à contemporaneidade.

Considera-se que as escolas devem assumir o entendimento contemporâneo de que a natureza de conhecimentos se salienta de maneira processual, assumindo vertentes como a não linearidade de conteúdos e a de conexão com a conjuntura social, política e cultural. A partir da educação se permitirá a ampliação dos repertórios, possibilitando a compreensão tanto da esfera artística - desse contexto temporal de transitoriedade, efemeridade e interatividade -, quanto de sua história. Dessa maneira, a questão se correlaciona com os levantamentos sobre os empecilhos presentes na educação, apontados por Viviane Mosé (2015, p. 33): “O mundo contemporâneo nos impõe questões cada vez mais complexas, vivemos em rede, a palavra mais pronunciada é, provavelmente, conexão. Mas professores e

alunos continuam apertando botões na linha de montagem de uma fábrica de extinção”.

A ideia de fratura que existe entre o sistema escolar, as abordagens da arte contemporânea e o mundo contemporâneo poderão acarretar uma incompreensão de sentidos na disciplina e no distanciamento dos alunos nesse meio. Por consequência, tanto a arte contemporânea, como os alunos, estão imersos nas discussões que balizam o mundo atual e sua interatividade social, o que lhes concede abertura a questões políticas, como também na sua produção de novas subjetividades.

Ao mesmo tempo em que a arte contemporânea se encontra na temporalidade de interconexões e de certezas instáveis e diversas verdades do mundo, concomitantemente, a educação também lida com tais demandas. Desta forma, é essencial repensar as práticas no ensino da arte, pois essas, por sua vez, devem dialogar com o meio cultural em que os alunos estão inseridos e que repetem todo um processo acumulativo espelhado em experiências e conhecimentos adquiridos pelos que os antecederam. Assim, observa-se também o importante papel do professor, pois esse promoverá a mediação de informações e de conhecimentos o que consequentemente, fortalecerá em seus alunos as construções de sentido do mundo, ou seja, potencializando as representações visuais dos mesmos, uma vez que a ideia de subjetivação, presente tanto nas linguagens artísticas contemporâneas como nos próprios sujeitos, está cada vez mais vinculada às práticas culturais.

Desde do ensino fundamental, me interessava pelo ensino e pela arte, mas no último ano de ensino médio consegui decifrar o que eu almejava. A decisão de cursar Licenciatura em Artes Visuais partiu da premissa de querer lecionar para crianças e adolescentes estimulando a consciência crítica e autônoma, fomentando o diálogo e contemplando todos os alunos e os repertórios culturais atrelados a eles. Todas essas questões eram condizentes com um ensino e prática que eu não tive. Portanto, me imaginei como uma futura professora que revisaria a docência com ideias concernentes ao tempo e ao contexto dos alunos da formação básica.

Durante os anos de vivências e experiências na escola tive professores essenciais que contribuíram na minha formação individual e na minha escolha de curso.

Primeiramente, no momento da escolha do tema para esse trabalho de conclusão optei em dissertar sobre as relações entre arte e literatura embasado na leitura de crônicas - uma prática e paixão que eu tinha na adolescência. Assim, a proposta era desenvolver produção de cadernos de artistas com alunos do ensino fundamental, retratando a figurativização de histórias triviais denominando-as: Crônicas em Arte.

Mas no meio do percurso dessa produção me inseri na Iniciação Científica, a qual fui orientada pela professora, Julia Rocha - coordenadora do Projeto de Extensão Arte+educação: analogias entre objeto e campo de estudo na contemporaneidade. Essa oportunidade me propiciou um enorme crescimento acadêmico a partir das contribuições dialógicas com o campo da arte e da educação. Alicerçado a esse subprojeto e nas discussões de textos proporcionados pelos encontros com o Grupo de Pesquisa Entre, aproximei o tema do subprojeto de Iniciação Científica a esse trabalho de conclusão de curso, uma vez que me identifiquei com as propostas de integração do conteúdo de arte contemporânea nos planejamentos de ensino de artes visuais no Ensino Fundamental. Correlacionado a isso, relembro de minhas intenções docentes de me adentrar em uma comunidade educativa para poder desenvolver temáticas e desdobramentos coligados à contemporaneidade.

Este trabalho está organizado em três capítulos de forma a melhor compreensão da análise da esfera da arte contemporânea; como desenvolvê-la no processo educativo; e como foi constatado a inserção dela a partir dos dados coletados na pesquisa de campo. Isto posto, no primeiro capítulo buscou-se delinear na história da arte a situação existencial da arte contemporânea, já que essa é designada como não pertencente, quer dizer, transversal ao tempo, uma vez que remete às próprias noções artísticas que a antecederam. Na tentativa de definição do campo, foram usadas como referências Danto (2006), Cauquelin (2005), Cocchiarale (2006), Heinich (2014) e Osborne (2016). Na continuidade, integra-se produções artísticas contemporâneas, no intuito de exemplificar as manifestações na contemporaneidade. Para tal, utilizou-se Canton (2009), Paiva (2016) e Archer (2001).

No segundo capítulo se percorre brevemente pela organização do trajeto histórico de correntes pedagógicas que passaram por reformulações ao longo dos anos, para então apontar que o ensino de arte contemporânea e desdobramentos relacionados à ela, conectando-se a uma metodologia contemporânea. Neste capítulo, os autores

referenciados foram Lavelberg (2003; 2016), Ferraz e Fusari (2009) e Barbosa (2010) para apresentar o percurso histórico das tendências metodológicas do ensino da arte; Guzmán (2012), Efland (2005) e Hernández (1998) para comparar as perspectivas da educação artística moderna e contemporânea; Oliveira e Freitag (2008), Acaso e Megías (2017), Acaso (2009), Menezes (2007) e Pascual e Lanau (2018) para repensar didáticas desenvolvendo as abordagens artísticas contemporâneas; por fim, Nóvoa (2007) salientando possibilidades para incorporar uma metodologia contemporânea.

O terceiro capítulo apresenta os resultados de dados averiguados na pesquisa de campo desenvolvida a partir do subprojeto de Iniciação Científica: Arte contemporânea no contexto escolar: Aproximações com arte/educadores do Ensino Fundamental. No processo de pesquisa foram entrevistados 27 professores entre os meses de agosto de 2019 e maio de 2020 (sendo que uma entrevista foi realizada por meio do aplicativo *whatsapp* devido este período de pandemia e as normas de distanciamento social). Neste capítulo desenvolve-se a leitura dos dados obtidos, apresentando uma análise dos dados obtidos refletindo sobre as informações apreendidas, para tal utiliza-se Oliveira e Freitag (2008), Acaso e Megías (2017) e Lavelberg (2016).

Essa pesquisa busca compreender a historicidade espacial e temporal da arte contemporânea e sintetizar as definições referidas a ela partindo do ponto de vista de teóricos da arte; pretendendo a aproximação das produções artísticas contemporâneas ao contexto escolar, na medida em que metodologias contemplem os conteúdos e repercussões da cultura visual relacionados a ela. No processo se enfatiza a adoção de uma metodologia contemporânea integralizadora de relações pertinentes à realidade do aluno; e ainda, apresentam-se possíveis motivos dificultadores de desenvolver as abordagens artísticas contemporâneas nas práticas educativas a partir de constatações decorrentes de pesquisa de campo. Por fim, esse trabalho destina-se aos estudantes de Artes Visuais, assim como aos arte/educadores do ensino básico e a todos os interessados nessa temática, para que contribua em estudos e análises advindas do campo de arte/educação.

1. Aproximações com o campo da arte contemporânea

Quais as dimensões de espaço e tempo em que a arte contemporânea se desenvolve? Que definições temos da produção artística hoje? Como designar a produção do tempo corrente e que reverberam questões vivenciadas cotidianamente: arte contemporânea, arte pós-moderna, arte pós-histórica, arte pós-conceitual? A produção artística recebe diferentes designações que diferem-se pela autoria e pela conceituação do campo.

O presente capítulo aborda as definições, ou codificações, que se depreende a partir das especificidades da arte contemporânea, correlacionando com produções artísticas em suas mais diversas e plurais manifestações e linguagens e conectando-se com as interfaces com outras áreas do próprio campo da arte e da vida.

1.1 Exercícios da definição de um campo

Quando Arthur Danto (2006) escreveu sobre “o fim da arte”, o que chegou a morte, a um fim, foi a narrativa dela e não o tema da narrativa, no caso a arte. Isto é, houve uma descontinuidade histórica no que se refere aos parâmetros do sistema artístico e isso não quer dizer que a própria arte teria acabado. A ruptura se deu à tradição, à rotina do contexto marcado pelo estudo plástico-formal da pintura, do pigmento, da matéria, do espaço e da linha.

Logo, o período que antecedeu a arte contemporânea (ou como Danto retrata, a arte pós-histórica) chegou a falência por ser demasiadamente materialista e exclusivo aos artistas e intelectuais do campo, ou seja, uma minoria social certamente influente no sistema da arte. Danto (2006, p. 9) vai se referir ao modernismo como um período que tornou centrais as próprias pinturas, as representações de mundo, o que fez com que a arte se resumisse em si mesma.

Também definindo o campo da história da arte e iniciando sua análise antes mesmo do modernismo, Nathalie Heinich (2014, p. 376) diferencia arte clássica, arte moderna e arte contemporânea, afirmando, primeiramente, que “a arte clássica exige que o artista execute o modelo padrão de figuração, seja de forma idealizada ou realística”. Nesse sentido a arte anterior ao modernismo se encarregava de uma representação ideal do mundo, como um fenômeno, o que apenas se finda no seu inatismo e na sua apreciação.

Na sequência, Heinich (2014, p. 376) afirma que “A arte moderna exige que o artista expresse sua interioridade, o que, muitas vezes, significa a necessidade de ultrapassar os padrões da figuração clássica ou até mesmo a própria figuração, como acontece no caso da arte abstrata”. Dessa forma, no modernismo a representação do mundo é marcada com uma nova consciência. Na pintura, por exemplo, os meios e os métodos de representação eram uma tendência artística que caracterizaram e diferenciavam os movimentos, desenvolvendo uma tipologia de representação que determinou o período.

A arte contemporânea, por sua vez, ainda de acordo com Heinich (2014, p. 376) “exige que o artista ultrapasse os limites do senso comum, não da figuração clássica, como no caso da arte moderna, mas da própria noção de arte, desfazendo-se inclusive da exigência moderna de um vínculo entre a obra e a interioridade do artista”.

Por sua vez, não falando propriamente de representação, mas de uma perspectiva temporal, Danto (2006) queria entender a arte contemporânea e o terreno no qual ela se introduzia (em um tempo histórico), buscando compreender se ela faz ou não faz parte de uma narrativa, por mais descontínua que seja. E para isso começou a traçar a definição conceitual e a diferença entre a arte moderna e a arte contemporânea. Essa busca aconteceu também por parte de Hans Belting (2012), que concomitante a Danto refletia sobre o fim da história da arte. Danto (2006, p. 6) afirma que, tal como Belting, acreditava que a distinção entre o modernismo e a contemporaneidade se iniciou em meados da década de 1970 e essa não discernia exatamente as especificidades de cada um dos períodos, uma vez que se acreditava que a arte contemporânea era uma continuidade da arte moderna só que produzida por contemporâneos, ou seja, por aqueles de um tempo mais recente, do agora.

Nesse sentido, Danto (2006) constata que uma das muitas particularidades do cenário artístico que caracterizam esse momento contemporâneo (ou como ele se refere, momento “pós-histórico”) é o de que não existem mais fronteiras em uma narrativa histórica. Assim sendo, como situou Heinich (2014) também não há limitação da aparência das obras de arte, uma vez que elas podem assumir qualquer forma, o que, por conseguinte, se “[...] deu por encerrada a agenda modernista [...]” (DANTO, 2006, p. 19).

Isto posto, Danto (2006) também vai constatar que a arte pós-histórica não se opõe ao período artístico que a antecede, pelo contrário, a arte moderna será como uma herança histórica, um objeto de pesquisa, na qual os artistas contemporâneos podem ou não se apropriar de suas noções estéticas. Mas, o que não tem como se apropriar é o contexto histórico, pois esse já não segue os mesmos parâmetros. Nesse sentido, Danto (2006, p. 7) ressalta:

A arte contemporânea, em contrapartida, nada tem contra a arte do passado, nenhum sentimento de que o passado seja algo de que é preciso se libertar e mesmo nenhum sentimento de que tudo seja completamente diferente, como em geral a arte da arte moderna. É parte do que define a arte contemporânea que a arte do passado esteja disponível para qualquer uso que os artistas queiram lhe dar. O que não está disponível é o espírito em que a arte foi realizada.

De modo consequente, vinculada às averiguações de Danto (2006), Anne Cauquelin (2005) avalia que o público está desorientado com a arte contemporânea, que não consegue divergi-la da arte moderna, nem sintetizar uma definição sobre seu conceito, sobre a temporalidade histórica em que ela está inserida. A falta de domínio ou determinação desse período ocorre, segundo a autora, pois a arte “não dispõe de um tempo de constituição de uma formulação estabilizada e, portanto, de reconhecimento” (CAUQUELIN, 2005, p. 11).

Em consonância a essa ideia, para Fernando Cocchiarale (2007) muitos ainda consideram a arte contemporânea estranha, pois se distancia daquilo que consideram e entendam como arte. O autor reafirma as palavras de Cauquelin (2005), dizendo que o público não consegue desvincilhar-se da noção de que a arte moderna os tornou familiarizados com o campo. Mas apesar da complexidade de entendê-la, Cocchiarale (2007, p. 16) analisa que a arte contemporânea:

[...] passou a buscar uma interface com quase todas as outras artes e, mais, com a própria vida, tornando-se uma coisa espraiada e contaminada por temas que não são da própria arte. Se a arte contemporânea dá medo é por ser abrangente demais e muito próxima da vida.

Portanto, para Cocchiarale (2006, p. 68) a arte contemporânea dá medo devido a sua amplitude de temáticas que se aproxima demais com as experiências cotidianas do sujeito circunscrito nesse tempo. E pertinente a isso, torna-se difícil compreendê-la e codificá-la, porque os nossos repertórios ainda se baseiam em uma narrativa linear, progressiva e em uma perspectiva formalista e conservadora (um pensamento moderno ou até mesmo clássico). Esse entendimento de perda da linearidade aproxima-se com o fim da narrativa mencionado por Danto (2006) e

Belting (1987). Diante da falta de referências anteriores do que trata a produção artística, o público se sente distanciado, por mais que haja nos trabalhos a identificação com aspectos relacionados à vivência cotidiana. A identificação arte e vida torna-se um paradoxo, nesse sentido.

Essa identificação entre os dois vértices, a aproximação com a vida, torna-se uma questão contaminada por temas que não são necessariamente da própria arte, o que quer dizer que, o tempo contemporâneo não explora mais a pureza estilística buscada pelos artistas modernos. E, como supramencionado, para além da transversalidade em relação ao tempo e ao espaço, a produção artística contemporânea se diverge bastante das noções teóricas da arte moderna, que tenderam ao formalismo e buscaram constantemente a originalidade, a noção de vanguarda, o que nos encaminha para analisar a questão do tempo.

Enquanto para os artistas modernos a projeção do tempo era sempre futura, visando transladar as discussões que se estabeleciam em momentos a frente, a produção contemporânea recorrentemente discorre sobre as questões do tempo presente, também retomando e reconfigurando aspectos do processo histórico da arte, refazendo relações com elementos do passado.

A fim de se esmiuçar a relação que existe entre a arte e o tempo, Peter Osborne (2016) apresenta um conceito crítico sobre a arte contemporânea. Para o autor, a produção artística é uma construção/expressão do tempo contemporâneo. A partir desse aspecto, para entender arte contemporânea deve-se começar pelo conceito de contemporâneo (tempo) que se refere o da “coexistência dos ciclos das vidas humanas dentro do tempo da existência” (OSBORNE, 2016, p. 42). Assim sendo, o conceito contemporâneo é, para Osborne “a unidade disjuntiva dos tempos”.

Para uma melhor compreensão dessa ideia, Osborne analisa que o termo contemporâneo projeta o entendimento de uma unidade de tempo (presente) e implica uma continuidade histórica, ou seja, ele descende de outro tempo (passado) no qual a soma desses dois sintetiza uma disjunção temporal. Em um entendimento a grosso modo, o contemporâneo é o presente histórico (OSBORNE, 2016, p. 42). Isto é, procedendo dessa percepção de que o contemporâneo descende do passado, o tempo presente traz consigo outra dimensão que é o tempo passado. Nesse seguimento, em diálogo, Rodrigo Paiva (2016, p. 22) analisa que “O passado

não está nesse contexto de modo algum fechado”. Ou seja, a linearidade histórica não representa o tempo contemporâneo, pois nele se somatizam discussões extemporâneas do tempo passado.

A complexa conjunção de dois tempos vigentes não se esgota nessa questão. O conceito de contemporâneo projeta uma temporalidade relativa ao futuro, ao horizonte e por isso ele é especulativo. Ou seja, o tempo contemporâneo é a totalidade da relação dos três tempos: passado, presente e futuro. Os tempos são coetâneos. É nessa experiência especulativa, proposta por Osborne (2016), que o conceito de contemporâneo se aproxima da arte contemporânea. Em razão de que a arte é a expressão do contexto na qual se insere, reverberando aspectos anteriores e antevendo questões posteriores. Assim sendo, o contexto e a atualidade são pertinentes à arte contemporânea, bem como o que veio antes, nas artes clássica e moderna e o que se prospecta para além do tempo presente. E essa conjunção de diferentes tempos tem implicações para a relação que o público estabelece com a produção contemporânea, o que será desenvolvido à frente.

Há uma consonância da reflexão de Cauquelin (2005) com o pensamento de Osborne (2016). Para Cauquelin, a arte contemporânea se constrói fora das qualidades da própria obra de arte, ela resulta na unicidade dos meios de comunicação com a integração do sistema geral: social, político e econômico. Essa visão de ações externas, denota-se da mesma forma para Osborne, que afirma que a arte contemporânea se posiciona como uma “mensageira cultural da contemporaneidade” e é fundamentada na convergência dos processos econômicos e comunicacionais. Desse modo, a arte contemporânea é “transcategorica”, pois ela está condicionada às transformações históricas na ontologia da arte e nas relações transnacionais (OSBORNE, 2016).

Entretanto, há também uma divergência entre esses dois teóricos. Para Osborne (2016), a arte contemporânea é arte pós-conceitual e portanto o momento agora aponta para o paradigma da contemporaneidade. Já para Cauquelin (2005), a arte contemporânea e tempo contemporâneo apresentam significados diferentes. Para a autora, o tempo contemporâneo, quando se trata do campo da arte, não se refere a arte do agora. Para Cauquelin (2005, p. 129) a arte contemporânea desempenha o papel do novo e devido a isso, somos propensos a achar que tudo o que é atual (novo) é arte contemporânea. Sendo assim, a autora escolhe nomear a arte atual de

arte pós-moderna, pois em sua concepção ao olhar para a arte do passado (no caso a arte moderna) se convencionou intitular o momento que estamos agora de arte pós-moderna.

A arte pós-moderna, ainda de acordo com Cauquelin (2005, p. 127), é uma mistura de diversos elementos e valores, tanto de arte moderna quanto da arte contemporânea. A parceria entre esses diferentes períodos e nomenclaturas engendra a complexidade de arte atual, sempre maleável e que se encontra em transformação. Além disso, como supramencionado, a autora (2005, p. 129) destaca que é preciso colocar em questão que a arte contemporânea é diferente da arte atual. A segunda designa práticas presentes, ou seja, não apresenta rótulos nem preocupação à padronização. Igualmente resistindo à designação da arte contemporânea como arte atual, Heinich (2014, p. 375-376) afirma que:

Teríamos que falar em um novo período se ela incluísse toda a produção artística da atualidade; o que não é o caso, pois encontramos hoje muitos artistas que praticam o pós-impressionismo, o pós-surrealismo ou o pós-expressionismo. A arte de hoje é composta por arte moderna (e, às vezes, até arte clássica) e arte contemporânea.

Ainda pensando a respeito da designação tomada por Cauquelin (2005), a autora aponta que não se deve definir o tempo pós-moderno como contemporâneo, pois ao tempo contemporâneo foi-lhe atribuído o sentido de um regime caracterizado pelo comunicacional, sem preocupação com a estética. Já o tempo pós-moderno caracteriza-se pelo não pertencimento a um sistema, pela transversalidade de práticas artísticas, pela transmissão em redes e pelo hibridismo de conteúdos relacionados à diferentes áreas do conhecimento (não só ao campo da arte) reafirmando a falência do tradicionalismo formal e linear do contexto histórico da arte.

No período pós-moderno os elementos estéticos ligados ao progressismo, à tradição linear, às formas, cedem lugar ao corriqueiro. Os artistas buscam a fusão de arte e vida. E isso afeta não apenas as artes visuais, mas outras práticas, outros âmbitos como a literatura e a sociologia, em suma, a circularidade histórica. Como, afeta também, a espacialidade temporal na fusão de passado e presente ao retratar justaposições de discursos de períodos diferentes.

O tempo na arte contemporânea se refaz e desfaz na medida em que se produzem novos sentidos para os trabalhos na relação com os públicos, no sentido em que a

própria arte é referência para as obras e no contexto em que as discussões relacionadas à vivência cotidiana são material e temática das produções. Baseado nesse entendimento Cocchiarale (2006, p. 72) diz que o tempo contemporâneo é impuro, mas que isso é conveniente: “Porque se impureza é conviver com a diversidade – seja ela étnica, política, sexual etc. - ela tornou-se um valor positivo da contemporaneidade”.

Em vista disso, como analisado por Cocchiarale (2007) a compreensão de arte contemporânea se torna uma tarefa intrincada, o que se deve ao fato de que ela é transversal ao tempo e ao espaço, visto que se apropria de noções artísticas que a antecederam e especula possíveis noções artísticas que a sucederão. Isto quer dizer que a arte transita por projeções temporais, passadas e futuras. Assim, a partir desse atravessamento entre os tempos, a co-temporalidade se concerne ao anacronismo, à sua não linearidade histórica.

Nessa dimensão de imprecisão, Cauquelin (2005, p. 15) constata que “É justamente neste ponto que se instala o mal-estar: avaliar a arte segundo critérios em atualidade há somente duas décadas é não compreender mais nada do que está acontecendo”. Quer dizer que avaliar a arte a partir de critérios ainda recentes ou anteriores à produção atual traz insegurança e incerteza para os públicos que se aproximam da produção artística contemporânea.

Análogo a isso, para além da falta de um distanciamento temporal que permita o entendimento do que se trata na arte contemporânea, para Cocchiarale (2006, p. 70) essa não se insere em uma esfera da concretude, visto que não segue um modelo fixo de interpretação nem a uma delimitação teórica - o que restringiria seu conceito. A esperança de uma determinação faz com que a concepção teórica perca prioridade e a coloque em um campo de incertezas, na obscuridade.

Sobre a questão em análise e com o propósito de contribuir no entendimento da arte contemporânea, Cauquelin (2005, p. 16) divide-a em três concepções de modo genérico. A primeira é a “*noção de modernidade*” que se refere ao contexto que a arte contemporânea deriva. É a necessidade de estudar os movimentos artísticos que antecederam a arte contemporânea para que se compreenda as quebras construídas nesta.

A segunda concepção que Cauquelin (2005) define diz respeito ao “*o mercado da arte*”, que trata sobre quem propaga, difunde o campo. Ou seja, se constitui por diferentes agentes: o Estado, a política cultural, os grandes *marchands* e a arte internacional. Essa concepção aproxima-se do que Heinich denomina, a partir de Alan Bowness (1989), de “círculos de reconhecimento”. Descrevendo por meio de um sistema de círculos que se entrecruzam, Heinich abarcaria os diferentes sujeitos que compõem e estruturam o sistema da arte contemporânea, nomeadamente artistas, curadores, críticos, galeristas, colecionadores e consumidores.

Pensando nesses últimos citados na listagem, a terceira concepção descrita por Cauquelin (2005) diz respeito “*a recepção*”. Trata-se da análise a partir do ponto de vista da arte contemporânea do que envolve os receptores, o público que se apropria da produção dos artistas. É a necessidade de analisar os meios onde a arte contemporânea é ou não vista pelos públicos e as opiniões construídas a partir dela.

Essa última concepção, que se refere aos públicos, é questão central do desenvolvimento da presente pesquisa. Nesse sentido, diante dos enfrentamentos que os receptores ultrapassam na falta de compreensão dos conceitos que definem a arte contemporânea, na lacuna de um distanciamento temporal que permita seu entendimento ou na acessibilidade em relação ao sistema da arte, analisar-se-á que pontos de contato existem entre a produção artística contemporânea e os públicos.

1.2 Relação com a vida, com o social, com o político

Indo de encontro às questões de limitação do acesso à arte contemporânea que foram mencionadas antes, se considera que a produção artística desse período tem a potencialidade de aproximar-se dos públicos por diversos aspectos. Pela aproximação com a vida cotidiana; pela discussão de questões sociais que debatem problemas em relação a gênero, etnia, desigualdade de classe; pela amplificação do próprio campo da arte e apagamento dos limites que circunscrevem seu sistema; ou pela abertura em relação aos materiais, que dentro das obras de arte contemporânea podem ser os mais diversos.

A partir de uma análise do campo da arte, tomando como premissa a prática e a produção de alguns artistas, que se desenvolverá nesse tópico os paradigmas que

estreitam a relação da arte contemporânea em relação aos públicos. Na medida em que Cauquelin (2005) define que o sistema da arte contemporânea se constitui como rede, os consumidores, os públicos, serão considerados como objetivos centrais dessa complexa estrutura, analisando como a produção dos artistas e as construções do campo da arte podem conectar-se com esses sujeitos.

Como mencionado anteriormente, Cocchiarale (2006) analisa que a arte contemporânea vai buscar uma interface com outras áreas da vida como nos cenários político, cultural, social, comunicacional e econômico e não fechando a arte em si mesma. Essa perspectiva esteve presente na produção artística antes, mas na arte contemporânea parece ser uma premissa imprescindível para sua realização. Em diálogo com a autora, Katia Canton (2009, p. 9) verifica que a arte contemporânea faz essa aproximação cada vez mais estreita com a vida, fundindo as produções com as relações externas a ela.

Gostaria de frisar que a arte faz por si só essa aproximação, misturando cada vez mais questões artísticas, estéticas e conceituais aos meandros do cotidiano, em todas as instâncias: o corpo, a política, a ecologia, a ética, as imagens geradas na mídia etc.

Uma possibilidade de olhar para essa aproximação entre arte e vida está na produção de Harun Farocki e Antje Ehmman, iniciada em 2011 e concluída em 2014, por conta da obra *Eine einstellung zur arbeit* (Plano sequência sobre trabalho) que trata da investigação do contexto em que o trabalhador se insere ou é inserido. Essa obra expõe vários vídeos curtos, de no máximo dois minutos, realizados por uma técnica conhecida como *single shot*, sem edição e sem corte de vídeo. É uma técnica relacionada também com a câmera digital, portátil e portanto com o celular. Harun Farocki e sua equipe viajaram várias cidades do mundo para filmar trabalhadores exercendo sua atividade diária, entrando e saindo dos postos de trabalho, operando maquinários ou estabelecendo relações no que garante sua subsistência.



Fig. 1 - Viktroija Daniseviciute. Grossvater mähete, Vilnius. Harun Farocki (2017). Registro de um *single shot* de um trabalhador da capital da Lituânia

O prisma do tempo contemporâneo transita nesse trabalho quando os artistas envolvem o seu olhar e a sua observação no cotidiano do empregado na sua profissão assalariada ou não; na proposta de apresentar também a mecanização e repetição do corpo no exercício laboral; e na técnica utilizada para fazer o vídeo. A partir disso, a obra estabelece uma maneira de se capturar uma narrativa, com a *single shot*, o fluxo do trabalho de um cozinheiro, por exemplo. O que poderia soar como um registro de uma ação cotidiana se situa como um mecanismo de deflagrar práticas cotidianas, relações abusivas de trabalho e a submissão a um sistema capitalista de hipervalorização das atividades laborais.



Fig. 2 - Ana Bravo Pérez. Empanadas, Buenos Aires. Harun Farocki (2013). Registro de um *single shot* de um trabalhador da capital da Argentina

Nesse sentido, em consonância tanto com Cocchiarale, quanto com Canton, Paiva (2016) afirma que a arte contemporânea se apropria de questões fora do campo da arte, melhor dizendo, da exterioridade social. Assume-se, portanto, a tarefa de colocar a arte a serviço de objetivos pessoais ou políticos. Assim, compreende-se que uma das características centrais da produção artística contemporânea é esse estreitamento com questões que fogem ao campo estrito da arte, mas aproximam-se das construções sociais da vida cotidiana, como dissertado no subcapítulo anterior.

Dessa forma, Paiva (2016, p. 8) afirma que a arte não está imune ao contexto e a atualidade. Destarte, demonstra uma troca de experiência e de conhecimento, característico do tempo contemporâneo, o que valoriza o elo de perspectivas individuais e portanto resume a inexatidão conceitual. Denota-se que a inexatidão nesse caso se manifesta de maneira positiva, pois uma das questões determinantes no tempo contemporâneo é a de que a arte está intimamente ligada na relação entre ideias, reflexões, de maneira geral, às condições sociais e não mais fechada em representar a si mesma, podendo manifestar para os públicos uma leitura de proximidade, de conexão, de pertencimento.

Sendo assim, na esfera da arte se interessa o contexto e a atualidade, o tempo e o espaço. Pois essa não mais se vê limitada em preceitos antes instituídos em ser-para-si-mesma, mas em um desdobramento de autonomia fundada nas relações socioculturais da vida cotidiana. Interessa para o campo da arte o sujeito e suas inter-relações e seus entendimentos a respeito do mundo. Reforçando essa ideia, Canton (2009, p. 49) afirma que

Diferentemente da tradição do novo, que engendrou experiências que tomaram corpo a partir do século XX com as vanguardas, 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 contemporâneos buscam um sentido a arte contemporânea são as inter-relações entre as diferentes áreas do conhecimento humano.

Ainda nessa perspectiva de aproximação entre arte e vida, Paiva (2016) nota que a noção de arte contemporânea incorporou demandas de causas sociais e políticas que sugerem mudanças estruturais tanto na sociedade como no discernimento

institucional da arte. Dessa forma, usa-se o meio da arte para colocar os conceitos dos movimentos sociais em pauta e questionar as estruturas institucionais.

Essa questão pode ser identificada nas obras de Hal Wildson, artista que apresenta uma poética e investiga questões ligadas à memória (e, portanto, ao esquecimento), ao contexto social (evidenciando àqueles em situação de vulnerabilidade), e à palavra (a escrita como ferramenta poética da reflexão da obra). Seu trabalho contempla uma diversidade de experimentação pois transita entre diversas técnicas e linguagens como colagem, desenho, fotografia e intervenção. Mas o cerne das suas produções se compõe na palavra e na poética, pois segundo o próprio artista o texto potencializa a mensagem da proposição da obra.



Fig. 3 - República da desigualdade - Meritocracia seja louvada, Hal Wildson (2019). Registro de uma nota monetária personificada pelo o artista

A obra do Wildson - *República da desigualdade - Meritocracia seja louvada* (2019) traz uma apropriação em uma nota de cem reais em que no lugar do número 100 (cem) o número em destaque é o 0 (zero). E no lugar da gravura de uma garoupa (peixe muito encontrado na costa brasileira) estão registros de fotografia de pessoas em condições de pobreza, precarização do trabalho dos povos originários do continente africano e dos povos originários do Brasil (os indígenas). A frase

“Meritocracia seja louvada” aparece na nota no lugar de “Deus seja louvado” em referência aos valores de uma sociedade que acredita no mérito como resolução dos males como a pobreza, a fome, o analfabetismo, a precarização da saúde, da educação e da segurança. Nesta produção artística, Wildson estabelece uma relação entre a carga simbólica da segunda nota mais valiosa do Real com as fotografias que revelam a condição ilusória do valor do trabalhador do Brasil.

A respeito das questões sociais podemos analisar a instalação *Voçoroca* (2019) do coletivo #VoteLGBT realizada na 21ª Bienal de Arte Contemporânea Sesc_Videobrasil no Sesc 24 de Maio em São Paulo (2019). O coletivo desenvolve ações associadas aos movimentos sociais de reivindicação pelos direitos da população LGBTQI+ - grupo de pessoas historicamente subjugadas a constrangimentos discriminatórios e excluídas de todos os setores geracionais de uma sociedade, político, econômico, cultural.

Voçoroca (2019), uma palavra que provém do tupi-guarani e quer dizer terra rasgada, dá nome ao movimento que objetiva aproximar o público a essa comunidade desenvolvendo atendimentos de auxílio, como retificação de nome e gênero nos documentos e apoio às vítimas de violência, como também oficinas, jogos e rodas de conversa sobre as narrativas sociais e políticas estruturalmente arraigadas numa conjuntura de marginalização no Brasil.

Assim sendo, Paiva (2016) analisa que os artistas tinham o intuito de colocar a arte a serviço de um objetivo pessoal ou político e cita alguns artistas que fizeram parte desse cenário: “A recepção de tais intervenções da crítica institucional pode ser encontrada, no final da década de 1980 e início de 1990, nas ações e obras de artistas como Andrea Fraser, Renée Green, Philip Miller e Fred Wilson” (PAIVA, 2016, p. 9). A definição do próprio campo da arte é posta em questão no trabalho desses artistas, como, por exemplo, em *Museum Highlights: A Gallery Talk* (Destaques do museu: uma palestra sobre a galeria), de 1989, de Andrea Fraser.

Na performance, a artista americana se disfarça de uma guia fictícia intitulada como Jane Castleton que conduz uma visita guiada dirigindo-se apenas para uma câmera que a acompanha enquanto ela caminha pelo Museu de Arte da Filadélfia. Na mediação, Fraser se apropria das descrições e vocábulos normalmente usados por mediadores e curadores, como também de noções pautadas em gosto pessoal e

descreve parodicamente as instalações e objetos do museu em vez da coleção de arte. Neste trabalho, Fraser assinala que o mesmo vocabulário para descrever e apresentar arte pode da mesma forma ser usado para descrever e apresentar objetos fora do campo monumental artístico.



Fig. 4 - Destaques do museu: uma palestra sobre a galeria, Andrea Fraser (1989). Registro de uma performance da artista

Isto posto, é usufruindo desse lugar de disseminação da arte, mais precisamente da arte contemporânea, que os museus têm mudado sua concepção de qual é o papel da arte na atualidade e o significado social que ela representa. O próprio circuito da arte se refaz, não dependendo mais somente das instituições museais para se desenvolver, o que podemos identificar com a propagação de perfis de artistas em redes sociais, na demanda de produção voltada especificamente para a internet ou na produção artística que está nas ruas.

Essa perspectiva redimensiona o campo da arte, em parte estreitando as relações que os públicos podem produzir com o mesmo. Para Paiva (2016) fomos habituados a uma visão de que a arte é distinta da trivialidade da vida. A arte foi na sua história consideravelmente reconhecida por estar em uma sala esterilizada, emoldurada, em cima de um pedestal e cumprindo um primor de beleza padrão. Nessa perspectiva,

Paiva (2016, p. 8) observa que o museu não é mais lugar apenas para fruição estética:

[...] assim passa a ser um lugar redentor de emancipação democrática, um lugar de esclarecimento, um lugar de formação e fortalecimento da sociedade civil. Desta promessa, o museu se desvincula apenas na medida da dimensão ideológica de sua história e dos efeitos de sua prática presente ao não se colocar mais a serviço de uma pura estética. Por isso, neste contexto, ocorre hoje o fato de que alguns museus estejam muito interessados que as discussões artísticas aconteçam e com eles.

Compondo esse entendimento analisado por Paiva, o artista Rirkrit Tiravanija apropria em seus trabalhos outras disposições de interação social diferentes das museológicas. Essa divergência se denota na exposição ocorrida na Pinacoteca na exposição da coletiva “Somos muit+s: Experimentos sobre coletividade” (2019) em que o artista apresenta um espaço de socialização que assume como característica um palco aberto referenciado na estrutura espiral do arquiteto Friedrich Kiesler, *Raumbühne* (espaço de palco). O espaço disponível e categoricamente ampliado de utilidades propõe que o público utilize o palco para diversas ações, tais quais: rodas de conversa, oficinas, apresentações de dança e teatro, declamação de poesia, performances de coletivos e até mesmo aulas de ioga. A interação e intervenção dos espectadores são sempre integradas nas propostas artísticas deste artista.

Outra questão a ser considerada na produção artística contemporânea em aproximação com seus públicos diz respeito ao próprio aspecto matérico. Hoje já são poucos os materiais ou as linguagens da arte que asseguram a existência de uma produção artística. A esse respeito, Michael Archer (2001, p. IX) situa:

Quem examinar com atenção a arte dos dias atuais será confrontado com uma desconcertante profusão de estilos, formas, práticas e programas. De início, parece que, quanto mais olhamos, menos certeza podemos ter quanto àquilo que, afinal, permite que as obras sejam qualificadas como “arte”, pelo menos de um ponto de vista tradicional. Por um lado, não parece haver mais nenhum material particular que desfrute do privilégio de ser imediatamente reconhecível como material da arte: a arte recente tem utilizado não apenas tinta, metal e pedra, mas também ar, luz, som, palavras, pessoas, comida e muitas outras coisas. Hoje existem poucas técnicas e métodos de trabalho, se é que existem, que podem garantir ao objeto acabado a sua aceitação como arte. Inversamente, parece, com frequência, que pouco se pode fazer para impedir que mesmo o resultado das atividades mais mundanas seja erroneamente compreendido como arte. Embora a pintura possa continuar sendo importante para muitos, ao lado dos artistas tradicionais há aqueles que utilizam fotografia e vídeo, e outros que se engajam em atividades tão variadas como caminhadas, apertos de mão ou o cultivo de plantas.

Essa característica contemporânea da pluralidade de materiais, isto quer dizer que qualquer material pode ser usado para compor uma obra de arte, pode ser vista na obra *Monumento Mínimo* (2001) de Néle Azevedo na qual a artista coloca inúmeras esculturas de gelo - que apresentam o formato de pessoas sentadas - para derreter em espaços públicos movimentados atraindo olhares de passantes de diversas localidades. Esse trabalho discute sobre a política de espaço público na cidade e seu entendimento de coletivo, pertencimento e memória, como também se associa aos monumentos e estátuas na maioria das vezes de dirigentes militares ou políticos disseminados como heróis, mesmo que sem o consentimento da população. *Monumento Mínimo* questiona a memória de heroísmo consagrada erroneamente a homens e homenageia indivíduos comuns e sem o menor prestígio.



Fig. 5 - Monumentos Mínimos. Néle Azevedo (2016). Registro de esculturas de gelo disposto em uma escadaria

A partir da obra em análise, denota-se que o material utilizado para compor a poética da obra foi a água, o que respalda o conceito de Archer quando fala que artistas contemporâneos utilizam em suas produções materiais de certo modo inimagináveis nas produções artísticas que se restringiam em desenhos e pinturas nos períodos legitimados da história da arte. Um outro aspecto ressonante do trabalho da Azevedo, além do material, e que também é uma das especificidades da arte contemporânea é a efemeridade devido a condição finita de derretimento.

Essa perspectiva dialoga com Danto (2006, p. 20), que afirma:

A arte contemporânea é por demais pluralista em intenção e realização para se permitir ser apreendida em uma única dimensão, e pode-se mesmo argumentar que boa parte dela é incompatível com as restrições de um museu e que exige uma outra geração de curadores, completamente diferente, uma que contorne as estruturas do museu como um todo, com o intuito de comprometer a arte diretamente com as vidas de pessoas [...].

Dentro do que foi analisado por Danto na citação acima, entende-se a necessidade de uma atualização dos parâmetros de mediação dos museus e do ensino da arte realizado no espaço formal para que não se distancie e restrinja da arte ligada à vida, ou seja, de produções artísticas que demandam outros espaços e contextos para a afirmação da poética e desenvoltura intencionada. Desse modo, entende-se também a importância da permanente atualização dos conteúdos e práticas de ensino de arte contemporânea para estar a par das mudanças contextuais e históricas.

Neste trabalho, assume-se a proposta de relacionar a importância da arte contemporânea no contexto escolar, apontando para a importância de uma metodologia que dialogue diretamente com o mundo em que estudantes e professores estão inscritos e se relacione também com a produção dos artistas. Nesse sentido, acredita-se favorecer o objetivo de entender a arte em estreitamento com a aprendizagem e também estabelecer vínculos entre quem cria (o artista), quem ensina (o professor) e quem aprende (o aluno). Porque tanto a criação em arte como o ensino de arte se dão como um exercício de investigação dos contextos, dos espaços e dos conceitos, o que será desenvolvido com mais destaque no próximo capítulo.

2. Processos educativos em arte na contemporaneidade

“Na educação de hoje, o peso do imaginário do passado não permite que a construção do presente avance” (tradução da autora). María Acaso; Clara Megías, 2017, p. 62

A educação é um processo atravessado pelas relações do seu tempo, não devendo fixar-se em parâmetros previamente estabelecidos que não façam sentido para os sujeitos daquele período. Em oposição a essa questão, passamos por uma escola que continuamente perpetua arquiteturas, propósitos didáticos e construções metodológicas fundadas em sua gênese. Com isso, intenciona-se primeiro defender que o papel da educação se constrói na necessidade de tornar as práticas cotidianas e os conhecimentos já adquiridos por gerações anteriores em ensinamentos para serem estudados e perpassados para as gerações futuras; contudo também se pretende ampliar a percepção da escola, tornando-a uma instituição que reflita as concepções do período em que vivemos.

Dessa forma, compreende-se que muito do que se ensina provém das experiências construídas e do que foi vivido, tornando a educação um reflexo do tempo e do contexto em que se situa. Assim também deve ser considerado o tempo em que se vive, para que o ensino não se prenda às estruturas educativas apropriadas ao tempo passado, mas estejam atualizadas de acordo com as questões que tangenciam e atravessam o campo da educação, tornando-a permeável às implicações da cultura e dos sujeitos que a produzem. Nessa perspectiva, depreende-se a necessidade e importância de abordar não só os períodos antecessores, legitimados e conceituados da história, como também os períodos atuais determinados pela incerteza e impermanência de conceitos, visto que a realidade contemporânea está ainda em elaboração.

A ideia de educação remete inicialmente aos processos formativos construídos nas instituições escolares, relacionando-se com a formalidade e a obrigatoriedade. Mas em um entendimento ampliado, a educação também remete à relação familiar, aos convívios sociais, às amizades, ao lazer e às imagens que recorrentemente consumimos. Assim como a vida, a educação resulta em como e quando nos relacionamos. Nesse entendimento, toda troca de experiências se associa à educação compreendida nesse campo expandido. Da mesma forma que, se a

educação pode se dar em diferentes espaços e formas, a ideia ampliada designa também uma emancipação do indivíduo, atenta aos processos de trocas e questionamentos, gerando oportunidades educativas que alcancem os alunos em sua diversidade, aprendizagem e autoconhecimento (PASCUAL; LANAU, 2018).

Em vista disso, o processo de autonomia construído na educação advém do repasse de conhecimentos além dos já construídos e escritos por outros. Andrea de Pascual e David Lanau (2018, p. 22) demarcam que antes o pensamento crítico não era um propósito para ser alcançado na educação. Para os autores, as práticas educativas adotadas no passado e que se encontram ainda vigentes, perpetuam a padronização de pensamento e enaltecem o processo coercitivo e censurado ante ao processo de emancipação do estudante. Uma vez não dando abertura para as mudanças sociais, culturais e científicas, não se dá também possibilidade de vivenciar novas experiências e relações ou engendrar novos conhecimentos, limitando assim o próprio desenvolvimento de ideias e pensamentos. Pascual e Lanau (2018, p. 22) afirmam que na escola tradicional:

Ação e pensamento crítico não eram competências a serem desenvolvidas; o aprendizado era baseado em conhecimentos que não eram gerados por nós mesmos, mas que já eram construídos de fora, eram conhecimentos importados e organizados por meio de grandes histórias escritas por outros, metanarrativas. Isso colocou nossas particularidades, interesses e capacidades fora da 'normalidade', forçando-os a se adaptar e a se submeter a um padrão fictício (tradução da autora).

Essa questão do distanciamento em relação às fontes e do estudo por meio das metanarrativas também encontra-se nos processos do ensino de arte. Enquanto hoje um dos propósitos da arte/educação é o de ensinar sobre como as produções sociais e culturais ao longo da história da humanidade, os objetivos estão também atrelados à história da arte e à história da construção das imagens. No passado, nós nos vimos educados por meio de uma narrativa distante, dominante e alienada dos processos artísticos e culturais do nosso contexto. Assim, se consideram urgentes mudanças no processo de ensino, revendo as práticas na arte/educação afinadas com as características do tempo vivido, tanto em termos de conteúdo, quanto de metodologia.

Imersa nessa perspectiva, a arte é - assim como anteriormente referenciada a educação - atribuída ao tempo em detrimento do contexto, uma vez que não há como se desvincular das influências do passado que são como espelhos que guiam

e embasam as narrativas do presente. Relativo à conexão entre arte e educação, Pascual e Lanau (2018, p. 32) afirmam que: “O caminho da arte e da educação são dois caminhos que se cruzam em um espaço onde se contempla a hibridização, a complexidade e o questionamento das ordens e formas de fazer estabelecidas” (tradução da autora).

Desse modo, em diálogo com o que se discutiu no capítulo anterior sobre o exercício de definir o campo da arte contemporânea e de codificar suas especificidades, este capítulo analisará como a escolha da metodologia na esfera artístico/educativa está vinculada aos processos que cercam as práticas sociais, demarcando a importância do ensino da arte de contemplar todos os conteúdos da história da arte, inclusive as manifestações e linguagens da arte contemporânea.

A definição da arte contemporânea consiste, como supramencionado, em um processo em aberto, relativo à atualidade, isto é, relativo ao movimento e fluxo contínuo e esvaído de tempo. Portanto, explicar suas linguagens e manifestações conceituais, poéticas, políticas e desenvolver atividades baseadas nas produções artísticas da contemporaneidade significa explicar uma ideia aberta à oscilações. Como explicar um conteúdo sem desfecho e que parece se metamorfosear? É de se notar que professores sentem dificuldade e insegurança de construir um estudo dessa temática com os alunos - como será analisado no próximo capítulo, a partir de pesquisa de campo desenvolvida.

Em oposição a esse possível receio por parte dos arte/educadores de abordar o recorte da produção artística contemporânea como conteúdo, segundo Marina Menezes (2007, p. 1004) é propriamente sua ausência de certezas que faz a arte contemporânea ampliar as experiências relacionais e fomentar o pensamento crítico. O estranhamento relativo à esta arte é a premissa estratégica para conduzir uma discussão, uma reflexão:

Se a arte contemporânea parece trazer o estranhamento (sentido pelo público em geral) como parte integrante de sua proposta, este estranhamento pode ser o princípio para o desenvolvimento de uma prática significativa e reflexiva no ensino de artes. Estranhar pode implicar numa postura de questionamento e investigação que tenha diversos desdobramentos positivos. Olhar para o estabelecido como se fosse estranho e examinar relações que parecem óbvias e conceitos que parecem arraigados é parte integrante da maior parte das posturas críticas, que hoje são tão valorizadas pela educação e vistas como uma urgência na formação dos alunos como agentes culturais.

Diante do paradoxo do campo de incertezas ou da potencialidade do contexto em construção, este capítulo aponta três questões referentes à metodologias do ensino da arte, direcionando-se para uma defesa da arte contemporânea efetivamente entrar na prática docente de professores da educação básica. O primeiro ponto abordará sobre a contextualização histórica, referenciando diferentes metodologias do ensino da arte e suas proposições; logo após serão tratadas diferenças entre um ensino artístico pautado nas visões modernistas e contemporâneas; em sequência, se apresentará uma reflexão da prática educativa repensando a pedagogia e a didática em sala de aula em diálogo com discussões colocadas pelo próprio campo da arte; e por fim, se apresentarão as potencialidades de uma metodologia contemporânea que reverbere as mudanças indicadas no contexto da própria arte.

2.1 Metodologias do ensino da arte, um percurso histórico

Ao longo da história da arte, os movimentos e manifestações artísticas espelhavam o contexto social do qual estavam inseridos. No âmbito histórico da arte, os períodos vanguardistas disseminavam sempre a ideologia evolutiva, do progresso, na medida em que as ideias antecessoras eram superadas por ideias mais novas, em profundidade poética e conceitual. Contudo, conforme as produções artísticas transversais à vida cotidiana e às relações de vivência, a arte passava a ser considerada como impura, como, por desenvolver trabalhos que refletiam inclinações políticas e pessoais. Devido a isso, a arte contemporânea ainda hoje parece ser mal compreendida no espaço escolar, prejudicando a formação dos estudantes.

Desse modo, os movimentos e períodos da arte mais comumente ensinados são aqueles que contemplam o tecnicismo e o formalismo, bem como os conhecimentos em arte difundidos e oficializados são os de origem europeia e norte-americana, com um padrão de artistas que são predominantemente homens, brancos e heterossexuais. Assim, a hegemonia científica e erudita dos processos e conceitos da arte são exportados para países como o Brasil, no objetivo de legitimar o entendimento das narrativas mestras do sistema da arte. Por outro lado, esse cenário disseminado nas práticas educativas está sendo examinado para que o ensino de artes não seja canalizado apenas às perspectivas particularmente

absolutas e incontestáveis, como se vê nas correntes contemporâneas dos estudos decoloniais, por exemplo.

É importante salientar que a linha dos conteúdos de história da arte na dinâmica escolar quando não se finda apenas nos conteúdos e em produções artísticas importadas, se finda nos artistas modernistas brasileiros. Menezes (2007, p. 1004) demarca que “O fim da linha para a arte nas salas de aula parece ser a arte moderna (europeia e brasileira)”. Ainda assim, prevalece o ensino de técnicas, formas e produtividade em vez de um processo de ensino que incentiva o diálogo, o convívio, o pensamento reflexivo e o processo frente aos resultados.

Ainda na reflexão em torno das narrativas validadas do passado que passaram por revisionismo histórico, entende-se que as concepções e métodos relacionados à educação também precisariam passar por reformulações. Assim, nesta pesquisa serão analisadas metodologias que se aproximam de uma perspectiva contemporânea e que esteja conectada com a produção artística e com as questões desse tempo. Antes, porém, pretende-se compreender o percurso histórico do ensino da arte, com a finalidade de identificar que características ainda reverberam em sala de aula para, em consequência, pensar numa prática que seja mais afinada e aproximada com os alunos e a atualidade.

No princípio do século XX o ensino de arte era predominantemente dominado por atividades de desenho; relacionava-se à fabricação industrial, isto é, às artes aplicadas vinculadas ao caráter utilitário, materialista e ao serviço artesanal. No âmbito escolar também se vinculava à materialidade e o objetivo da aprendizagem sempre era chegar em um produto. Do ponto de vista metodológico, o professor era autoridade em sala e os conteúdos passados para os alunos eram considerados incontestáveis. Em resposta a isso, a conduta do aluno se delimitava à atenção e ao silêncio, como afirmam Maria Heloísa Corrêa de Toledo Ferraz e Maria Felisminda de Rezende e Fusari (2009).

O ensino era unidirecional, alicerçado no conhecimento neoclássico de primazia estética vinculada ao ideal de beleza, intrinsecamente ligado ao aprimoramento e destreza e centrado na técnica. Outra característica da pedagogia tradicional era a reprodução mimética de modelos de obras selecionadas da tradição clássica, pois se acreditava que a cópia preparava o indivíduo para a vida profissional. Desse

modo, a aprendizagem concernia de forma mecânica e receptiva, com práticas de repetição e de cunho moral, como afirma Rosa Iavelberg (2003). Por fim, o currículo era estruturado sem vínculo com a realidade social dos alunos, sendo assim, não levava em consideração as diferenças individuais.

Por volta dos anos 1930 o movimento Escola Nova chega ao Brasil; contudo sua maior disseminação aconteceu apenas entre os anos 1950 e 1960. Viktor Lowenfeld (1977) compactuava com as propostas da Escola Nova e foi propagador para os arte/educadores do Brasil, nos anos 60, das características que marcavam essa perspectiva metodológica. O eixo vertebral dessa tendência pedagógica se embasava no processo e na expressão do indivíduo evidenciando sua subjetividade, assim notabilizando sua autoexpressão. Segundo Iavelberg (2003), os preceitos de uma educação moderna eram referenciados na psicanálise e na antropologia. O ponto central dessa visão era a criatividade, dando destaque ao desenvolvimento individual, expressivo e subjetivo do aluno.

As escolas brasileiras aderiram fortemente aos fundamentos e aspectos metodológicos do movimento Escola Nova, o que evidenciou uma intensificação de premissas psicanalíticas no ensino e aprendizagem em arte, com exercícios excedidos em expressividade e individualidade e sem aprofundamento conceitual, estético, crítico e social (IAVELBERG, 2003). Ainda que outras perspectivas metodológicas tenham sido desenvolvidas posteriormente, como se dissertará na sequência, vê-se a importância de reconhecer o percurso histórico, uma vez que alguns desses aspectos ainda reverberam na prática do ensino da arte hoje, por mais que novas correntes tenham substituído a premissa da livre expressão.

Nos anos 60 e 70 a perspectiva tecnicista de ensino esteve em vigência no Brasil. Ela partia do objetivo de aproximar a vida exterior ao âmbito escolar, reforçando a relação entre o mercado e a formação dos sujeitos. Dessa forma, os projetos educativos deviam estar pareados aos interesses industriais, a fim de preparar os sujeitos para o mercado de trabalho. O teórico influente dessa proposta, Burrhus Frederic Skinner, se embasava na teoria psicológica comportamentalista, behaviorista. Os paradigmas metodológicos propostos eram o direcionamento conduzido de estudo (módulos) para os estudantes com o intuito de que esses contemplassem medidas de eficiência para se atingir resultados mensuráveis seguindo uma visão de mercado (IAVELBERG, 2003).

Deve-se destacar que essas proposições eram ligadas à conduta e à produtividade, o que acentua a atitude de austeridade, competição e segregação entre os alunos que alcançavam as metas de desempenho e os que não alcançavam. Nesses critérios, o processo de aprendizagem era intimidado pela possibilidade de cometer erros e a relação professor-aluno era resumida na hierarquização de poder - visto que o professor era compreendido como detentor de saber e o aluno como aprendiz passivo - o que interferia negativamente na formação de cada estudante.

Nesse ínterim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692/71 inaugura o espaço da educação artística no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Assim, as disciplinas de Desenho, Música e Artes Aplicadas passam a ser disciplina de arte e os docentes precisam complementar suas formações (FERRAZ; FUSARI, 2009). Nessa perspectiva, o ensino da arte se baseava no estudo de cópias e modelos pré-determinados, outro aspecto metodológico que ainda hoje encontra eco nas práticas artístico-educativas empreendidas nas escolas básicas.

Em paralelo a esse período, entre 1961 e 1964, o ensino da arte na escola Libertadora e Libertária seguia as propostas de uma pedagogia ativa e interdisciplinar, isto é, defendia-se uma educação multilateral que promovesse a participação dos indivíduos e a integração de disciplinas, uma vez que a interdisciplinaridade estabelecia uma aquisição de conhecimentos de forma mais abrangente, como refletido por Lavelberg (2003).

As temáticas adentradas por essa conjectura educativa visavam a democratização e qualidade de ensino a todos, de forma que fomentava-se a consciência e o pensamento crítico. Assumia-se que as escolhas de resoluções curriculares e de concepções de ensino deveriam ser prioridade participativa não apenas da comunidade escolar, mas de toda a população e questionava-se a pedagogia bancária de ensino em que o professor é o único transmissor de ideias depositando conteúdo sem que haja diálogo e questionamentos. À vista disso, de acordo com Lavelberg (2003) os conteúdos explorados por essa metodologia circundam questões próximas à vida cotidiana. A referência dessa perspectiva foi o educador brasileiro Paulo Freire.

Nos fins da década de 70, a escola crítico-social buscava a reflexão de estudos teórico-críticos, cujas metas eram implementar uma prática pedagógica

proporcionada à realidade do aluno, com o propósito de garantir um ensino e aprendizagem competente a todos os alunos na sala de aula. Essa perspectiva metodológica buscava fornecer a unicidade entre teoria e prática para a formação do pensamento crítico, o autoconhecimento e a consciência da realidade social. Tal premissa enfatiza a autonomia do professor em sala de aula, uma vez que a escolha da didática e de conteúdos não são determinados por teóricos e pesquisadores, mas pelos respectivos agentes principais do contexto escolar, os docentes e os discentes (IAVELBERG, 2003). Análogo a essa visão da Letícia Guzmán (2012, p. 61-62) afirma:

Portanto, a Teoria Crítica tem como objetivo contribuir para mudar a assimetria existente em relação à distribuição de poder e, portanto, as salas de aula devem ser espaços onde professores e alunos examinem e questionem essas hierarquias, tornando-se lugares desconfortáveis para o professor (tradução da autora).

Em diálogo com a proposta da teoria crítica, foi no final dos anos 1980 que a Abordagem Triangular foi sistematizada pela arte/educadora Ana Mae Barbosa, com base nas circunstâncias estéticas e culturais da pós-modernidade. Essa perspectiva metodológica iniciava a necessidade de reformulação das concepções didático-pedagógicas no ensino de arte modernista. A Abordagem Triangular respalda um reconhecimento do ensino de arte na escola, não se baseando somente em conteúdos, mas em ações (BARBOSA, 2010).

Na Abordagem Triangular é defendida a inclusão da diversidade cultural na prática educativa. É defendida também a recapitulação da linha histórica da arte como princípio de contextualização e situacionismo, para que se chegue ao entendimento apropriado da realidade social - o que se choca com perspectivas metodológicas anteriores, onde as referências visuais eram negadas ou adotadas como modelos únicos para uma produção técnica. Dessa forma, segundo a premissa dessa metodologia, estudar o passado é compreender conscientemente o presente.

Segundo Barbosa (2010, p. XXXIII) a forma descuidada que foi interpretada a contextualização das obras previstas nos PCNs (alicerçado à naquele momento nomeada como Proposta Triangular) de dar um contexto às produções artísticas da história da arte, não refere-se, nem alude ao histórico da obra ou da vida do artista, portanto é equivocada e incorreta. Como sistematizado por Barbosa, pretende-se inserir a obra no contexto em que foi produzida para dar sentido àqueles que a

analisam. Dessa maneira, permite-se um preparo inicial para os conteúdos a serem trabalhados na prática pedagógica.

A má interpretação dessa perspectiva metodológica acarretou em um mau desenvolvimento pedagógico com os alunos, valorizando cópias e releituras com propósito de aproximação formal aos trabalhos, sem contextualização com as diferentes realidades escolares. A releitura e a cópia foram erroneamente atribuídas à Abordagem Triangular e para esclarecer e retificar qualquer mal-entendido, Barbosa (2010, p. XXIX) disse: “Para demonstrar o meu repúdio à ideia de que receita a releitura, substituí na presente edição a palavra por interpretação”. Por edição a autora refere-se a bibliografia publicada em 2010 com sistematização de diferentes textos sobre a abordagem metodológica.

Com intuito de esclarecer a diferença entre as duas, a cópia se refere ao aprimoramento técnico, a reprodução mimética sem haver interpretação. A releitura, por sua vez, sintetiza a interpretação e a criação com base num referencial. Denota-se a necessidade de esclarecer também a diferença entre a apreciação e leitura (de imagens). A apreciação sugere um deslumbramento, uma romantização do ver e do sentir. Enquanto que a leitura sugere a decodificação, um olhar analítico conciliado à poética do decodificador (BARBOSA, 2010). Em suma, a Abordagem Triangular é aberta a várias interpretações e reorientações. A perspectiva de ziguezague, sem estrutura fixa, mas flexível, e sem rotas diretivas, mas propositivas que concebe ao contexto o determinante da mediação e da proposição (BARBOSA, 2010).

Consecutivamente, ainda em 1980 a remodelação das construções tecnicistas e escolanovistas se alicerçou na necessidade de revisão na formação artística e didática do ensino da arte, com reflexos da produção artística efetivamente entrando nas escolas. Foi nos anos de 1990 que em todas as escolas nacionais adotaram os PCNs, elaborados a partir da promulgação da LDB 9394/96 (IAVELBERG, 2016, p. 86-87) e livremente alicerçados nas discussões da Abordagem Triangular.

Essas diretrizes tratam de normas obrigatórias para a Educação Básica, que visam orientar a elaboração de currículos em escolas e redes, especificando conteúdos mínimos, obrigatórios, que preservam a formação básica tendo como referência a LDBEN de 1996, além de definirem competências e diretrizes para uma base nacional comum e outra diversificada. (IAVELBERG, 2016, p. 90).

A redação dos PCNs garantia que para contemplar todas as linguagens da arte - Artes Visuais, Música, Teatro e, posteriormente incorporada, Dança - requer-se-ia uma formação competente de cada uma delas, do contrário, o ensino de artes seria mal aprofundado e prejudicado. Assim, a LDB (1996) e os PCNs (1997) marcam a criação da disciplina de Arte no currículo nacional da educação básica, bem como demarcam a possibilidade de fim do ensino polivalente e subjugado às demais disciplinas que estavam em vigência desde 1971, a depender da leitura e da interpretação dos documentos.

Concernente à polivalência, Lavelberg (2016, p. 90) analisa que a sujeição polissêmica como competência do profissional de arte está relacionado a concepção de décadas atrás, especificamente na ditadura militar, de quando o ensino de arte não era uma disciplina obrigatória, muito menos uma área de conhecimento, mas sim uma atividade cognitiva e de recreação. Conforme a formalização dos PCNs, o desenvolvimento das linguagens da arte deveria ser trabalhado disciplinarmente ou interdisciplinarmente e não mais de modo polivalente, como antes era evidenciado. Esse dado não é o que se verifica de fato nas escolas, como se verá no capítulo seguinte.

Dentro dessa questão, Lavelberg (2016, p. 90) ainda apresenta que a disciplina teve reconfigurações diante do desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular (2018), visto que é tratada no documento como um subcomponente na área de conhecimento “Linguagens”, onde também estão inseridas: “Língua Portuguesa; Língua Materna, para populações indígenas; Língua Estrangeira Moderna e Educação Física”. Isso mostra um retrocesso em relação aos PCNs, uma vez que Arte era uma área do conhecimento dividida em quatro diferentes linguagens. Dentro dessas, se compreendiam conteúdos e conhecimentos específicos para seu ensino.

Verificou-se esse retrocesso da BNCC a respeito da polivalência na pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida por Heitor Andrade Amorim (2019) entre 2018 e 2019 “O espaço da Arte Contemporânea no contexto escolar – Análise de livros didáticos do Ensino Fundamental”, onde destacou-se que os livros utilizados no ensino fundamental são polivalentes e utilizam a arte contemporânea justamente como recurso para transição entre as linguagens da arte.

Referente a esse dilema, evidencia-se a falta de suporte esperado para que o ensino de arte seja reconhecido com uma área do conhecimento tão importante quanto as outras disciplinas. Nesse sentido, Lavelberg (2016, p. 87) reitera que é perceptível que a protocolização de documentos não estabelece melhorias e nem certifica o cumprimento de política vigorosa para que o ensino de arte possa ser assegurado em equivalência a outras áreas do conhecimento.

O desmerecimento da arte como disciplina resulta também no equivocado julgamento do ensino de arte para a desenvoltura cognitiva da criança e do adolescente em formação. O protagonismo da manualidade nas atividades artísticas e a produtividade de materiais foram sinônimo de educação artística nos anos de 1950 a 1970 e esse parece um feito difícil de ser superado ou transformado. Definições como essas perduram até hoje no imaginário social e escolar, o que delimita a noção de que a arte contempla apenas a autoexpressividade do aluno, destacando o desenvolvimento de produtos e criando uma relação intrínseca com o ideário de beleza e acabamento, além de restringir as produções a marcos temporais e ao calendário de eventos das escolas.

Esse tipo de visão destitui o caráter de área de conhecimento da arte e, portanto, bloqueia o desenvolvimento do pensamento crítico e o questionamento de definições instituídas. Segundo Maria Acaso e Clara Megías (2017, p. 112): “a educação artística constituía uma proposta coerente para os anos 60, não tem sentido hoje. O modelo que se desenhou a partir da separação entre expressividade e intelectualismo não se conecta muito com o contexto atual” (tradução da autora). Por isso propõe-se um olhar para práticas artístico-educativas mais conectadas com o tempo presente e com correntes metodológicas mais recentes.

2.2 Ensino da arte moderna e contemporânea

A escola e as práticas educativas quando conectadas com o sistema de concepções culturais, conscientizam-se de propostas pedagógicas mais intrínsecas à realidade; o que significa que os assuntos levados à sala de aula hoje aproximam-se com a vida exterior da escola e com o contexto contemporâneo do século XXI. Imersa nessa questão, com a finalidade de se atingir objetivos que abrangem o contexto social e político - e, conseqüentemente, o campo da arte na contemporaneidade -, a

metodologia construtivista surge como um modelo pedagógico com tendências mais atualizadas e com amplitude de temas, contextos e conteúdos, abrangendo não somente as imagens do domínio da arte, mas também imagens que compõem o campo da cultura visual.

Nos anos 80, o ensino construtivista foi disseminado nas escolas brasileiras. Foi esse o período quando a LDB 9394/96 determinou que a Arte é componente curricular obrigatório, definindo os PCNs de Arte e dividindo-os em quatro linguagens: artes visuais, dança, música e teatro (IAVELBERG, 2003) - como supramencionado. Com o propósito de se assumir maior organização e dinamização, muitos arte/educadores passaram a trabalhar sob perspectivas que reexaminavam a relação substancial de o que se ensina e como se ensina. Nessa visão, o eixo para uma aprendizagem significativa em arte estava na ideia de que “o conhecimento existente na aprendizagem exerce uma poderosa influência em como se adquire novo conhecimento” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 72).

Portanto, o currículo construtivista compreende que o processo de ensino dialoga com a aprendizagem e isso acontece, segundo Guzmán (2012, p. 53), quando há interpretação de problemas e o exercício do dissenso assinando a participação ativa do estudante.

Os construtivistas concebem a aprendizagem como um processo cognitivo pelo qual o aluno constrói ativamente sistemas de entendimento e conhecimento da realidade a partir da experiência anteriormente possuída e das interações entre essa experiência possuída e a nova. Em outras palavras, qualquer aluno constrói seu conhecimento assimilando e acomodando novas informações ativamente (tradução da autora).

Para um melhor entendimento do modelo construtivista, Rafael Floréz Ochoa (1994) diz que aos professores se orienta e recomenda: permitir que os alunos participem ativamente das aulas, ao ponto deles ensinarem a matéria tanto quanto o professor; fazer perguntas sem se prender a uma resposta antes; centrar em algum assunto para poder aprofundar nele; aproximar o ensino de conteúdo e práticas nas ações cotidianas dos alunos; instigar o estudante a procurar por si mesmo respostas ou soluções para o problema em questão; e é essencial que a pergunta feita no início da atividade seja refeita durante e na finalização da prática para que haja esclarecimento, significado e questionamento por parte dos alunos. A partir dessas proposições e respeitando as fases do processo de ensino e aprendizagem, o aluno

irá compreender o que estuda e saberá expressar suas ideias e pensamentos conquistados por ele mesmo (GUZMÁN, 2012, p. 54).

Uma outra metodologia também voltada para a emancipação do aluno e ampliação de seus conhecimentos é a do multiculturalismo. O currículo multicultural se baseia no conceito de diversidade cultural, pois se entende que cada comunidade se constitui de heterogeneidade social e pluralidade de crenças e costumes. As diretrizes do multiculturalismo sustentam os princípios de igualdade, independente da raça, do gênero, da classe social, da orientação sexual e muitas outras dimensões que pretendem formatar e padronizar um pensamento excludente. Dentro do ensino da arte, a perspectiva do multiculturalismo foi trazida por Ivone Mendes Richter a partir da corrente britânica de Rachel Mason.

As características do currículo multicultural, segundo Guzmán (2012, p. 55-56), podem ser apontadas em três dimensões: espacial, temporal e humana. Na primeira dimensão, reconhece-se que os indivíduos vêm de lugares distintos, dessa forma as obras de arte apresentadas para os alunos reúnem produções artísticas de várias nacionalidades. Na segunda dimensão, compreende-se a relação entre a arte e a realidade social, isto posto, é importante apresentar a historicidade da arte de cada época e cada contexto para um melhor entendimento da arte atual. Por último, a terceira dimensão indica a perspectiva ampliada de educação, a qual se entende que o conhecimento em arte é aberto às subjetividades dos indivíduos e baseado nas relações de sociabilidade.

Essa metodologia se conecta com a contemporaneidade e por sua vez com a arte contemporânea, tal como analisado por Guzmán (2012, p. 56):

Em resumo, podemos dizer que o currículo multicultural está vinculado ao pós-modernismo, na medida em que visa formar pensadores críticos com o sistema social e que atende à diversidade cultural na arte e nas pessoas. E também, é o primeiro sistema de desenho curricular que usa o termo micronarrativas, embora não fale especificamente sobre micronarrativas visuais (tradução da autora).

É importante destacar que uma metodologia que contemple assuntos relacionados à cultura é fundamental para o desenvolvimento de um pensamento crítico. Compreende-se a cultura como um fenômeno variado, contendo múltiplas linhas e entrelinhas a favor dos panoramas culturais e mercadológicos. Assim, um currículo que legitima uma prática questionadora frente a um currículo que induz à aculturação e dominação de pensamento único e alicerçado à lógica do mercado,

propõe um ensino de contra-narrativas desvendando o cenário real “que conferem autoridade a alguns grupos em detrimento de outros” (EFLAND, 2005, p. 177).

Em relação à educação artística moderna e pós-moderna, confere-se consonâncias entre os teóricos Guzmán e Arthur Efland, ao trazerem particularidades ideológicas dessas duas perspectivas metodológicas, ao fazerem comparações entre elas e, por último, ao pautarem princípios do currículo pós-moderno associando às características da contemporaneidade presente no contexto escolar. Para essa pesquisa foi designado que o entendimento das palavras “pós-moderna” e “contemporânea” são sinônimos nesse tópico sobre educação (diferente do que se apropriou para o campo da arte, conforme o capítulo anterior).

No primeiro ponto, entre as dissonâncias entre as visões educativas moderna e pós-moderna confere-se que na modernidade o ensino de um progresso histórico linear correspondia ao progresso da civilização, uma vez que cada novo período e estilo artístico superaria em teoria e expressão ao estilo que antecede. Da mesma forma como se conferia com o desenvolvimento de uma sociedade; o evolucionismo que se analisava nas novas descobertas científicas e intelectuais era equiparado aos diferentes movimentos artísticos (GUZMÁN, 2012, p. 58). Enquanto que em uma educação artística pós-moderna, a concepção de linearidade ligada à de evolução é rejeitada, posto que o ensino cronológico da história converge a um condicionamento histórico e social, construído nas bases de um sistema de privilégios e meritocracias, portanto opressivo e desigual. Dessa forma, depara-se com várias situações na sociedade que não são progressistas, mas pelo contrário, são retrocessos hierarquizantes.

Outra questão desfavorável à ideia de evolução associada à escola é a de que essa relaciona-se com produtividade e resultados, o que subentende uma visão de mercado, dado que quanto mais se produz, mais se ganham recompensas, mais se torna lucrativo o negócio. Nessa relação, subentende-se também a exclusão de indivíduos mais desfavorecidos socialmente, dado que no contexto brasileiro a marginalização e invisibilidade é imputada aos indivíduos que são diminuídos à dominância social, econômica, racial e de gênero, dentre outras discriminações. Portanto, os alunos que alcançam as medidas de eficiência são vistos como prodígios e merecem receber investimento, apoio e regalias, pois presume-se a competência de dar lucros ao mercado futuro. Nesse sistema os alunos que não

alcançam as metas são negligenciados, excluídos e desfavorecidos de um ensino de qualidade, para se submeter a um ensino punitivo e pouco auxiliado. Isso se reforça com os exames classificatórios e com a diferenciação no acesso aos sistemas públicos de educação.

No pensamento de ensino moderno, busca-se um estilo universal de ideias, de crenças e de etnias, velando as manifestações de outras origens e culturas, ou considerando-as como primitivas ou exóticas e adequando-as nas ideias consideradas mais exemplares e modelares em erudição e em estética. Contrário a essa concepção, o ensino pós-moderno compreende a pluralidade de culturas e a necessidade de conhecer e aprender múltiplas leituras e produções advindas de diferentes regionalidades (EFLAND, 2005, p. 180).

Por fim, uma característica evidenciada na perspectiva moderna de ensino é a de que desconsidera e descarta os conjuntos de saberes conquistados pelos antepassados para engendrar novos saberes para se chegar em resultados apressados e desmedidos, sustentando a ideia de progresso na sociedade (EFLAND, 2005, p. 179). No entanto, antagônica à ideia progressista do ensino moderno, percebe-se o bloqueio de uma vertente contemporânea. Isto significa, que apesar da educação moderna rejeitar conhecimentos do passado, como supramencionado por Guzmán, uma perspectiva contemporânea é rejeitada da mesma forma que os conhecimentos antigos. Ou seja, apesar de nova, a perspectiva contemporânea é também recebida com dificuldades e entraves.

Já em uma perspectiva pós-moderna, percebe-se que a herança deixada pela geração ascendente está disponível para uso e apropriação de novas produções, vendo o tempo como constituinte de convenções elaboradas ao longo da história da humanidade e que podem ser integradas ao ensino e aprendizagem dos estudantes. Em concordância, Guzmán (2012, p. 58) afirma que uma das características do pós-modernismo é a versatilidade, na medida em que promove “a apropriação de elementos históricos [que] respondem a um interesse acentuado na integração do passado e do presente” (tradução da autora).

Em suma, uma arte/educação baseada na visão moderna propõe a padronização de narrativas enraizadas nas concepções de um grupo hegemônico euro-americano, o que significa impor universalidade cultural e tendências estilísticas e lógicas de

interesses neoliberais. Mas uma arte/educação pós-moderna também apresenta um ponto desfavorável por ser abrangente demais em questões pertinentes à vida e, portanto, às pessoas e seus ativismos sociais. Nesse sentido, Efland (2005, p. 178) expressa:

A arte-educação baseada numa definição pós-modernista está, potencialmente, conectada ao resto da vida, porém não tendo limites entre a arte e o contexto social maior ao qual ela pertence, torna-se bastante difícil escolher o que deve ser estudado. A pluralidade diáfana das formas artísticas é uma fonte de confusão tanto para aqueles que fazem o *currículo* como para os estudantes.

Em contraste, deve-se perceber que as práticas educativas estão conectadas com as artes no seu determinado contexto e tempo histórico, caso contrário, o ensino de um ideário do passado, ou seja, o ensino de algo que era vigente conforme os conceitos do passado, não permitirá uma construção de conhecimento no presente. Em vista disso, Efland (2005, p. 182) questiona: “Qual era o propósito da arte quando o modernismo prevaleceu e quais são os seus propósitos agora?”.

Nessa dimensão, da contemporaneidade, os modelos adotados antes não funcionam, porque novas perspectivas metodológicas sugerem outras relações entre os sujeitos. Por exemplo, o sistema pós-internet impulsiona a construção de interconectividade na realidade e na virtualidade, adotando estratégias tecnológicas de comunicação e informação. Vê-se que a necessidade de repensar o ensino da arte, em reformular didáticas, ampliar conteúdos, contemplar a diversidade, e em valorizar o processo ressignificando-o perante o resultado e o produto final.

2.3 Repensando práticas

Sob esse entendimento, assinala-se o repensar de práticas em três categorias: a primeira categoria condiz com a inclusão das temáticas artísticas contemporâneas em todas as séries de ensino, apresentando as relações que se estabelecem nas manifestações e linguagens artísticas vinculadas ao objeto do cotidiano e a desmaterialidade; a segunda categoria confere que a arte contemporânea denota imbricamentos com outros campos da vida e está constantemente desvinculada do ideal de beleza; por fim, a terceira refere-se a inclusão das abordagens étnico-raciais e de gênero como tema equiparado à contemporaneidade e, portanto, à arte e metodologia contemporânea.

A primeira categoria analisa que desenvolver trabalhos referentes às produções contemporâneas significa dismantelar o protagonismo das linguagens tradicionais (pintura, escultura, desenho) para promover trabalhos que explorem objetos do cotidiano. A arte contemporânea quebra o sistema constituído por um grupo hegemônico o qual legitima o que é arte e o que não é. Atribuir o objeto do cotidiano como obra de arte gera desconforto e negacionismo. Mas isso evidencia julgamentos que ainda estão arraigados nos paradigmas da beleza, do belo (OLIVEIRA; FREITAG, 2008, p. 121).

Referente a essa questão de desconstruir pensamentos e julgamentos do passado, Acaso e Megías (2017, p. 75) compreendem que faz mais sentido um ensino que se aproxima à realidade para uma melhor assimilação de conteúdos e construção de pensamento:

Vamos dar uma olhada e analisar nossas vidas, cheias de tecnologia, poliéster, cenouras transgênicas, plásticos infinitos. Os materiais que compõem essa realidade são completamente diferentes dos anos sessenta; portanto, para ser honesto, as representações artísticas atuais devem levá-los em consideração (tradução da autora).

A materialidade em um projeto artístico contemporâneo condiz que qualquer material (físico ou virtual) e qualquer experiência podem ser empregados à criação contemporânea, porque o que vai defini-la não será o material em si, mas o conceito dado para ela e a importância do processo de realização da atividade diante da estimativa de gerar resultados e produtos (ACASO; MEGÍAS, 2017, p. 75). Destarte, as manifestações artísticas contemporâneas perpassam por critérios da imaterialidade, como nas elaborações de linguagens artísticas da performance ou da arte relacional, dando destaque ao uso do corpo; da videoarte, na ênfase ao uso de recursos tecnológicos; na proposta de ações reflexivas que acontecem apenas no campo das ideias; e na instalação ou *ready-made*, tratando-se das questões espaciais, conceituais e relacionais do campo artístico. Em síntese, depreende-se que o objeto não precisa ser desprezado, apenas comumente vem acompanhado com transmissão de ideias e deve ser explicado a importância do processo.

Enfim, o entendimento das práticas educativas contemporâneas é o de que não se objetiva a reificação de pensamento, nem a produção de objeto na finalização das atividades e dos projetos. Porque o que importa é a aprendizagem e o percurso demandado por ela e não avaliações de desempenho e resoluções de problemas.

Deve-se a essa percepção atribuir o diário de processos e a imaterialidade como características da arte contemporânea e que podem ser associadas em processos educativos (ACASO; MEGÍAS, 2017, p. 75).

Em seguimento às categorias, a segunda está relacionada aos discursos que a arte estabelece na atualidade e nas afinidades com as produções culturais e midiáticas. Ressalta-se a relevância de trabalhar as produções artísticas contemporâneas não só com os estudantes mais velhos, mas com os mais novos também - problemática que será discutida na análise da pesquisa de campo. As crianças estão, como todos os viventes no mundo-imagem (ACASO, 2009) muito inseridas em um mundo imagético e virtual, em que se busca identificação e consonâncias com a vida, portanto fomentando a construção de uma identidade que reverbera as discussões relacionadas à cultura visual e a virtualidade.

Vinculado a essa questão, Efland (2005, p. 182) analisa que os professores devem se preparar para esse impacto da linguagem visual, de forma a percebê-la coletivamente e dialogicamente com as crianças, visto que esses novos parâmetros têm poder demasiado incisivo na formação pessoal delas:

No entanto, nos anos vindouros os professores serão forçados a considerar o impacto de sons e imagens para poder, simplesmente, continuar ensinando aquilo que estão acostumados a ensinar, pois as imagens na cultura cotidiana, na TV, em revistas e jornais, criam um impacto direto sobre as crianças: acabam construindo a visão da realidade delas, formando valores e crenças, e isso pode não deixar espaço psicológico para desenhar e pintar, ou mesmo espaço para imagens de qualquer tipo de cultura tradicional. As crianças de hoje estão aprendendo novos códigos que criam visões virtuais de uma vida boa, baseada no consumo. Elas vão precisar aprender de que maneira determinar se essa mídia representa ou não a realidade, bem como se está-se-lhes dizendo a verdade.

Em consenso com a visão de Efland, as autoras Marilda Oliveira e Vanessa Freitag (2008, p. 126) consideram a necessidade do preparo docente em virtude dos paradigmas contemporâneos, uma vez que os indivíduos pertencentes da geração mais recente estão inseridos em rearranjos relacionais diferentes dos anteriores, em padrões comportamentais, de consumo e de visualidade muito divergentes de anos atrás.

Os alunos projetam uma totalidade de instâncias de um mundo pós-moderno correlacionado à arte contemporânea. Desse modo, para as autoras, com o objetivo de aproximar as produções artísticas contemporâneas à arte/educação, o público deve estar aberto a dialogar sobre obras e artistas, assim como sobre poéticas e

conceitos. “E isso é compreensível porque comprova a necessidade de preparação, conhecimento, pesquisa e reflexão por parte dos professores sobre a realidade artística que se apresenta para que se realize uma educação visual consciente” (OLIVEIRA; FREITAG, 2008, p. 126).

Ainda na perspectiva da aproximação da linguagem visual do estudante e de interfaces com outras áreas, Acaso (2009, p. 17) explica que o campo da arte é rodeado de manifestações que não são especificamente da arte, mas que pertencem às artes visuais, pois englobam áreas da música, da literatura, da dança, da publicidade, entre outras.

(...) porque se constata que, na época em que vivemos, as artes visuais constituem apenas uma parte dos mundos visuais que nos rodeiam: publicidade, objetos decorativos, imagens recreativas (cinema, videogames, desenho em quadrinhos, etc.) são algumas das tipologias de representações visuais que nos rodeiam e que fazem com que esta área educacional abarque muito mais do que o que se chama de artes visuais e entre de forma plena no que se denomina cultura visual (tradução da autora).

Em vista disso, Acaso (2009, p. 34) propõe uma mudança das correntes pedagógicas, a fim de integrar que o impacto que a “hiperlinguagem visual” presentificada em uma sociedade do “hiperconsumo” tem sobre os alunos. Dessa forma, ensinar que o imbricamento entre a esfera das artes e da cultura visual é uma área de conhecimento que reivindica a formação de saberes; isto é, aprender a pensar criticamente requer dar significado às informações e saber sintetizá-las.

Podemos afirmar que vivemos dentro do mundo-imagem, de uma série de mundos visuais, paralelos ao mundo real e construídos através da linguagem visual que tem uma influência em nossas vidas cada vez maior que a própria realidade. Quem tem mais importância em nossa existência, Homer Simpson ou o vizinho de cima? Quem alimenta nossas fantasias sexuais, Pamela Anderson ou nossa parceira? Quem estabelece o que queremos comer, nós mesmos ou McDonald 's? (tradução da autora).

Nessa difusão entre a realidade e o “mundo-imagem”, a tirania da beleza marcada na educação modernista repercute na educação contemporânea. A hegemonia do estereótipo de beleza é vista como uma convenção social culturalmente intencionada a uniformização global e a especulação mercadológica. De certa forma o formalismo e a destreza de técnicas estão vinculadas ao contrato esteticista ideário estabelecido por grupos dominantes (ACASO; MEGÍAS, 2017, p. 78).

Como notado por Acaso (2009, p. 28), as repercussões do culto à beleza avançam sob outros formatos nas artes visuais, em dispositivos publicitários que acarretam o

desenvolvimento de um processo de espetacularização da imagem visual. O paralelo entre a questão do belo nos moldes modernistas e as novas convenções de padronização da beleza continuam instituindo o protagonismo de um grupo dominante que lucra diante do almejo da autoimagem e da expectativa de inserção social. Dessa forma, o “mundo-imagem” se reverbera como produto, como uma mercadoria para o “consumo-mundo”.

A terceira categoria que alude a reconsideração de se adotar uma prática metodológica mais coerente a esse tempo, é a de integração das relações étnico-raciais e discussões de gênero. Desenvolver esse assunto é defender uma educação integradora de raças, crenças, culturas, gêneros e é propor uma nova atitude às narrativas históricas acobertadas por um legado colonialista. As especificidades de um coletivo, de uma comunidade, deveriam ser estudados com afinco, para que uma postura de legitimidade e respeito tomem lugar de modelos estereotipados e tendenciosos de juízos de valor preconcebidos.

As temáticas étnico-raciais estão correlacionadas à arte contemporânea. Como supramencionado, uma característica da arte pós-moderna é a de incorporar as micronarrativas em suas obras e manifestações artísticas contestando e problematizando interpretações únicas e rígidas imputadas por um sistema social segregacional. Legitima-se uma postura aprofundada e atualizada em conhecimentos multiplurais para elaboração de produções artísticas e conteúdos em que a pluralidade seja devidamente contemplada (MENEZES, 2007, p. 1008).

Por último, para uma paridade ainda mais específica com o ensino das abordagens artísticas na contemporaneidade, questiona-se os tópicos de linearidade de conteúdos, a conduta do professor de subverter o currículo marcado pela conduta formalista e a transposição didática, relacionada ao modelo de ensinar apreendido pelo docente em sua época de formação no ensino básico.

As tendências pedagógicas do passado fundamentaram a perspectiva linear de ensino e aprendizagem. Segundo Efland (2005, p. 178), a relação de vanguarda determina a concepção do progresso na medida em que os artistas mudam de um movimento artístico para outro, eles progridem. Como supramencionado nas relações entre uma educação artística moderna e pós-moderna, a narrativa modernista de ensino emoldura o mundo sob uma visão evolutiva e isso se reflete

na arte/educação de modo a organizar cronologicamente os conteúdos, “sutilmente sugerindo que os desenvolvimentos posteriores são melhores do que anteriores”.

Como entendido e explicado por Pascual e Lanau (2018, p. 66), ser um professor desobediente é oportunizar a pluralidade de processos, de poéticas e de experimentações; é mostrar estar diante de uma pedagogia que estimula o sentimento de querer aprender do aluno, de buscar respostas e conhecimento. Deve-se esclarecer que buscar por respostas não é necessariamente encontrá-las, mas assume-se o intuito e o compromisso de emancipar o aluno; de instigá-lo a investigar, a questionar e a pensar criticamente. Nessa perspectiva de subverter os paradigmas curriculares tradicionais - isto é, romper com as ideias de ensino modernista de cronologia histórica, estética formalista e universalidade cultural - e incorporar a participação ativa do aluno, estabelece uma relação com a arte contemporânea, como também de uma metodologia contemporânea.

Para Pascual e Lanau (2018, p. 20) é preciso pensar um currículo escolar que integre a alfabetização visual para que os alunos aprendam a problematizar a realidade hiperconsumista e capitalista do mundo atual e saibam desenvolver um pensamento mais complexo para o ensino da arte. A saturação visual em ênfase na vida cotidiana diagnostica a necessidade de saber analisar criticamente uma imagem. Dessa forma, ensinar a leitura de imagens é um processo a ser vivenciado em sala de aula. As experiências proporcionadas no ambiente escolar devem ser plurais e abertas, a fim de integrar conteúdos das mais diversas abordagens e possibilitar uma construção de um caminho novo a ser trilhado com os estudantes.

A construção de um novo caminho abre a possibilidade de vivências de experiências e processos antes não vividos. A repetição de uma prática docente convencionada os desfechos e resultados já esperados, mas a possibilidade de aproveitar um caminho pedagógico ainda não trilhado com os alunos é uma oportunidade de ressignificar a prática educativa e de reciprocidade de aquisição de conhecimentos. (OLIVEIRA; FREITAG, 2008, p. 128).

Em vista disso, desvincular-se do método e das atividades apreendidos na época da formação básica prefigura-se como desafio. As experiências em prática na sala de aula oportunizadas pelo estágio supervisionado na formação superior são insuficientes para dominar uma desenvoltura pedagógica mais contemporânea a

partir da efetivação da profissão. Dessa forma, o professor repete a metodologia que teve na sua formação inicial fundamentada em princípios modernistas de ensino. Se torna um desafio para o/a professor/a conseguir ensinar diferente do que foi ensinado; isso significa, de certa forma, perder todo o referencial de atuação docente em sala de aula. Como reconfigurar a prática se os modelos nos quais se basearam a aprendizagem foram todos tradicionais? Nesse entendimento sobre espelhar a prática que foi absorvida como referência quando o professor era estudante, António Nóvoa (2007, p. 16) constata:

A formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão. Este é um enorme desafio para a profissão, se quisermos aprender a fazer de outro modo. Da maneira que é difícil mudar de práticas para práticas de outro tipo, o caminho contrário é muito difícil de fazer.”

A respeito de todas essas questões que foram demarcadas significativas para a integração dos conteúdos da arte contemporânea e seus desdobramentos da cultura visual pós-moderna, a seguir será sintetizada a relevância de se adotar uma metodologia contemporânea que contemple todas essas especificidades.

2.4 Possibilidades para pensar uma metodologia contemporânea

A conceituação de uma metodologia nos permite entender os processos de aprendizagem, visando saber como articulá-los no sistema educacional. Em uma metodologia contemporânea no campo do ensino da arte, entende-se que os critérios a serem usados na prática pedagógica são menos relacionados à conduta e estigmatização do aluno e mais ligados à aprendizagem de conhecimentos do campo da arte - conteúdos e práticas -, como também da territorialidade social e realidade da sala de aula. Essas características apontam para uma ruptura com a pedagogia tradicional, na qual a principal característica estava na transmissão de conhecimentos aos quais se referia ao professor que só deposita conteúdos, sem que houvessem trocas, conversas, pensamento crítico ou aproximações às realidades dos alunos.

Nessa dimensão comparativa de metodologias, para Nóvoa (2007, p. 6) a metodologia moderna, ainda que mais atenta aos estudantes, está fundamentada nas ciências psicológicas de desenvolvimento de Jean Piaget, desse modo precisa

de reelaboração e de constante atualização na contemporaneidade. Segundo Nóvoa (2007, p. 7) a educação precisa ter como entendimento central atender aos parâmetros atuais de ciência e sociabilidade, mas em alerta ao discernimento entre o conceito de escola e de espaço público para que não assumam missões e responsabilidades que sufocam a educação e saturam docentes e discentes.

Defendo hoje uma escola centrada na aprendizagem. Defendo mais: uma separação, difícil de se fazer na realidade, entre o conceito de escola e o conceito de espaço público da educação. Esses conceitos estão neste momento confundidos. A educação é feita na escola, formal e informal, a educação escolar e não-escolar, as atividades livres, lúdicas, tempos livres. Há uma grande confusão, porque a escola “transbordou”, assumiu muitas missões, de tal maneira que os dois conceitos estão hoje quase confundidos.

Nessa tangente, Nóvoa (2007, p. 7) defende a necessidade de uma escola mais centrada na aprendizagem e menos relacionada às instituições sociais - espaços também de formar e integrar cidadãos de uma sociedade, como: família, trabalho, igreja e Estado -, que fazem com que a escola assuma perspectivas a fim de atender as concepções de cada uma dessas organizações sociais. A escola por sua vez também é uma instituição que não deveria ser pressionada a prestar serviços às outras instituições com a finalidade de serem passados preceitos de cunho religioso, comunitarista, político ou econômico. Reagindo às tendências de coação, a escola é um espaço onde se institui uma sociedade - e não ao contrário -, é um espaço de desenvolver consciência crítica e autonomia. Atenta a essa situação, dismantelar essa conduta impositiva e de precarização da instituição de ensino, e portanto do magistério, é mais um desafio a ser notado.

No momento em que essa pesquisa está sendo feita, a escola (e instituições de ensino de modo geral) se tornou pauta de discussões mais abrangentes devido a pandemia de COVID-19 e por consequência, o distanciamento e isolamento social transformaram a rotina escolar e familiar por completo. Após as normas restritivas de aglomerações, as aulas deixaram de ser presenciais e passaram a ser virtuais, *on-line*. Assim sendo, toda a rotina de ensino e aprendizagem mudou drasticamente para um ensino à distância mediado por tecnologias digitais e revelou impasses para os calendários, currículos e conteúdos escolares. Além também da educação ter se tornado pauta de discussões da sociedade como um todo, diferente do que acontecia antes.

É importante salientar que as medidas emergenciais não atendem as particularidades de um ensino abrangente, em que a interação e o acolhimento são essenciais para o processo do aprendizado. Nem atende a todos os estudantes em suas circunstâncias familiares, aquisitivas, econômicas e territoriais. Fixada à essa situação, a cobrança impositiva e resolutiva sobre a escola para que se desenvolvam atividades à todo modo, abre-se uma fresta para o voluntarismo por parte da rede do professorado e pressupõe o entendimento de que a escola está a serviço, que se presta a alguém, como afirma Nóvoa (2007, p. 11):

Grande parte dos debates e das políticas educativas hoje tende a ver a escola como um serviço que se presta às famílias, às crianças, menos como uma instituição. O que é mais grave: a agenda comunitarista por um lado, a agenda liberal por outro e ainda a agenda da privatização tendem a ver a escola como um serviço que se presta a alguém e não como um lugar onde se institui a sociedade, a cultura, onde nos instituímos como palavra livre, autônoma nas sociedades contemporâneas. É preciso recusar todas as tendências que apontam a escola como um serviço e afirmá-la como uma instituição.

Ainda nessa questão, sobre a mudança de um ensino presencial para um ensino remoto, Nóvoa (2007, p. 18) ressaltou que o uso de dispositivos tecnológicos não substitui a assistência e o compartilhamento concebidos pela participação em sala de aula, uma vez que as relações uns com os outros concretizam momentos de aprendizado, ele diz:

Podem inventar tecnologias, serviços, programas, máquinas diversas, umas a distância outras menos, mas nada substitui um bom professor. Nada substitui o bom senso, a capacidade de incentivo e de motivação que só os bons professores conseguem despertar. Nada substitui o encontro humano, a importância do diálogo, a vontade de aprender que só os bons professores conseguem promover.

A fim de apresentar uma contraproposta à escola com excessivas missões e voluntarismos, repara-se a inviabilidade de se distanciar dos paradigmas externos à escola, uma vez que o contexto cultural é dominado pela linguagem visual o que influencia diretamente na dinâmica de ensino e convívio - principalmente dos estudantes, uma vez que o espaço escolar é contextualizado pelos alunos. Mas, evidentemente, ressalta-se a possibilidade de restringir o amontoado de deliberações sociais como responsabilidade do âmbito escolar. Assim, desobrigar a escola de assumir papéis adversos viabiliza um cenário de ensino no qual se centra na aprendizagem, no aluno e, portanto, na escolha metodológica ligada às práticas culturais da realidade contemporânea.

Imersa nessa situação, dissertar sobre metodologia contemporânea é referir-se a um espaço aberto e complexo de aprendizagem, em que não se segue instruções, receitas, métodos, mas se desdobra em questionar os sistemas de poder e suas respectivas investidas de padronização de pensamento na educação, como também incorpora a pluralidade de leituras e interpretações; a diversidade cultural, territorial, racial, entre outras dimensões. A visão mercadológica na educação tem efeito de mostrar que os interesses políticos e econômicos se sobrepõem continuamente sobre os interesses educacionais. Porém, o princípio do setor educacional é fundamentado em considerar os alunos em suas mais diversas alteridades, como também de formar pensadores críticos imersos em um sistema social hierarquizante.

Devido às mudanças históricas, dando destaque aos avanços comunicacionais e tecnológicos, é compreensível conceitualizar novamente as práticas de ensino das artes e suas linguagens, visto que essas devem se equiparar ao panorama atual e, sobretudo, às discussões do campo educacional. Um ensino que se restrinja ao fazer artístico e não incremente o pensamento, o questionamento e o diálogo não concretiza a formação do aluno e não a configura como reflexo das práticas construídas socialmente.

Uma metodologia contemporânea assume como pensamento o enfoque às práticas que favorecem as representações desse tempo e à reflexão das narrativas do tempo passado. Esse entendimento vincula-se ao conceito de contemporâneo proposto por Osborne (2016), em que os tempos presente e passado coexistem de modo a exemplificar a projeção disjuntiva de unidade, isto é, o respaldo de sínteses que se imbricam, que se atravessam. O que significa, dessa forma, aproximar o aluno das realidades sociais, políticas, culturais e midiáticas, como também possibilitar o exercício do dissenso à narrativas legitimadas e ancoradas.

Uma metodologia contemporânea não nega as narrativas do passado, nem rejeita os movimentos artísticos, pelo contrário, ela é herdeira do processo acumulativo construído pelas gerações que a antecederam e utiliza esses processos e concepções para o exercício de revisão dos contextos e conceitos, no intuito de não adotar um modelo pragmático e desatualizado de ensino. A característica de atualidade e interconectividade são como rotas de aproximações educativas pois espelham a personalidade coletiva e individual da vida cotidiana.

3. Aproximações com arte/educadores do Ensino Fundamental

Tendo em vista que os estudantes estão inseridos em contextos locais e espaciais da cultura visual global e que isso interfere na subjetividade, aprendizagem e sociabilidade deles, é eminente que conteúdos e práticas educativas do ensino de arte integrem as abordagens mais aproximadas do panorama da atualidade. Como discutido no capítulo anterior, se faz necessário revisar e atualizar as correntes metodológicas do ensino de arte para que se revejam critérios antes entendidos como adequados em uma estrutura de ensino que se apoiava em ideias de enaltecimento da destreza técnica, do unidirecionalismo de conhecimentos e formatação de temas arraigados em um único ponto de vista, o euro-americano. É urgente compreender que essa perspectiva não mais se molda em uma perspectiva de novas linguagens, comunicação e expressão dessa época. No campo das artes visuais, depreende-se o interesse na dimensão de temas inclusivos à heterogeneidade relacionados às questões sociais, políticas, culturais, de mídia e de tecnologia. O olhar para essas pautas se faz necessário para dar significados e interpretações que entrelaçam as vivências na contemporaneidade.

Dessa forma, a partir das discussões que foram promovidas anteriormente, neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos das entrevistas com os professores de Artes Visuais do Ensino Fundamental das escolas municipais de Vitória. A síntese analítica desses dados permitirá esmiuçar os aspectos evasivos e dificultadores do ensino de arte contemporânea no espaço escolar, identificando conexões entre o trabalho dos professores com a produção dos artistas. Assim, apresentam-se também aspectos positivos e condizentes à temática que estão inseridos nas ações pedagógicas de professores.

3.1 O contexto da pesquisa de campo

No período compreendido entre agosto de 2019 e maio de 2020 foram entrevistados 27 professores da Rede Municipal de Ensino Fundamental de Vitória, no Espírito Santo. A maior parte das entrevistas ocorreu no lócus das escolas em que atuam, o que demarcou um aspecto dificultador da pesquisa, que precisou se estender por todo o território da cidade de Vitória. Apenas uma entrevista foi realizada de forma remota, após o período de isolamento social.

O roteiro da entrevista semiestruturada buscava identificar o quanto os conteúdos de arte contemporânea entram nos planejamentos e práticas de professores da Rede. Outro objetivo associado era identificar se a metodologia dos professores também estava conectada com as discussões contemporâneas do ensino da arte, com os pontos destacados no capítulo anterior. Além disso, o conjunto de perguntas contemplava diversos aspectos da formação e atuação dos professores, uma vez que se considera que o desenvolvimento de conteúdos de arte contemporânea está relacionado com outras questões tangenciais, como o uso de tecnologias, a inclusão de questões étnico-raciais e de gênero, a formação complementar e continuada e a interdisciplinaridade.

Um aspecto positivo identificado nas entrevistas foi que todos os 27 professores têm formação específica e são licenciados em Artes Visuais. Todavia, entre os dados obtidos e sistematizados na pesquisa constatou-se que a respeito da formação dos professores existem evidências das diferentes denominações que os cursos superiores de formação de arte/educadores tiveram no decorrer da história do ensino da arte, visto que 13 dos 27 professores são formados em Licenciatura em Artes Visuais, 14 são formados em Licenciatura em Educação Artística e 3 são formados também em Bacharelado em Artes Plásticas (contando com complementação pedagógica). A maior parte dos professores entrevistados fizeram o ensino superior na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), totalizando 24 dos 27 entrevistados. Ainda no que diz respeito à formação, 25 dos 27 professores fizeram especialização ou pós-graduação.

Como a pesquisa centrava-se no segmento do Ensino Fundamental, que abarca nove anos de formação de crianças e adolescentes, foi importante, no decorrer da pesquisa, demarcar quantos professores atuavam com crianças entre 6 e 10 anos e entre 11 e 14 anos. Assim, concluiu-se que 11 dos 27 entrevistados atuavam com turmas de Ensino Fundamental I, 10 professores atuavam no Ensino Fundamental II, e 10 atuavam nos dois segmentos. Essa divisão entre os segmentos do Ensino Fundamental foi um dado importante obtido com as entrevistas, visto que existe uma dissonância na forma como a arte contemporânea entra na prática dos professores do Fundamental I ou II - como será destacado ainda nesse capítulo.

Compreendendo a importância do tempo de planejamento como imprescindível para a prática do professor e como um possível aspecto que favorece a possibilidade de

formação continuada, visitações às exposições e cursos extras para conectar-se com a pesquisa, considerou-se também a atuação de mais de uma escola para o cumprimento da carga horária de cada professor. Conforme o deslocamento entre instituições e a articulação com diferentes equipes de trabalho seria um fator dificultador da rotina de trabalho, se buscou reconhecer quantos professores entrevistados atuavam em mais de uma escola. Assim, apurou-se que 16 dos 27 entrevistados tinham prática em outra instituição, 10 trabalhavam apenas em uma escola e 1 não informou.

Também a respeito da formação, um dos fatores identificados como dificultadores para a abordagem de artistas contemporâneos nas aulas foi a lacuna na formação dos próprios professores, uma vez que apenas 16 dos 27 entrevistados afirmaram que aprenderam arte contemporânea durante sua formação no curso de ensino superior. Dos demais, 7 disseram que não aprenderam arte contemporânea na formação e 4 não informaram. Esse aspecto foi relevante para o resultado da pesquisa, uma vez que entre os dados apurou-se que 16 professores informaram que trabalham o conteúdo de arte contemporânea com os alunos, número equiparado ao total de profissionais que tiveram formação no assunto. Entre os demais, 8 afirmaram que trabalham pouco e 3 disseram que não trabalham com arte contemporânea.

Ainda no que diz respeito aos professores que não tiveram arte contemporânea durante a formação, pôde-se estabelecer a relação desse aspecto como um dos motivos que justificam a dificuldade de trabalhar a temática com os alunos. A partir dos dados coletados, se aferiu que 17 professores sentem dificuldade de desenvolver esse conteúdo, enquanto 10 disseram não sentirem dificuldade em trabalhar arte contemporânea como conteúdo. Mas há outros motivos, um deles concerne às próprias características da arte contemporânea, denominada pelos professores entrevistados como instável, indeterminada e ainda impermanente na história da arte - conforme anteriormente destacado nos capítulos 1 e 2. A falta de um conceito e estrutura determinante para essa produção artística acarreta na insegurança dos professores de ensinarem e promoverem uma prática que se aproxime a esse objeto de estudo.

Sabendo dessa condição instável - e possivelmente pensando nas temáticas recorrentes da arte contemporânea -, pôde-se constatar que professores que atuam

no segmento de Fundamental I são os que sentem mais dificuldade em adotar práticas de ensino de arte contemporânea com seus alunos. Nas respostas chegou-se ao dado de que 8 dos 11 entrevistados atuantes apenas do ensino Fundamental I sentem dificuldade de desenvolver esse conteúdo com os alunos, 1 disse que não sente dificuldade e 2 disseram que sequer trabalham esse conteúdo com os alunos.

Enquanto que os docentes que atuam apenas no Ensino Fundamental II parecem não sentir tanta dificuldade quanto os professores do Ensino Fundamental I. Visto que 3 dos 6 professores disseram sentir dificuldade de trabalhar arte contemporânea e 3 afirmaram que não têm dificuldade. Para os professores que atuam nos dois segmentos de ensino, a dificuldade de desenvolver arte contemporânea é pertinente aos dados acima mencionados, já que 6 dos 10 professores disseram que sentem dificuldade de trabalhar o conteúdo de arte contemporânea e 4 disseram que não têm dificuldade.

Saindo das questões que envolvem a formação dos professores e pensando especificamente nos conteúdos, no que diz respeito aos recursos e da relação com a tecnologia, chegou-se à conclusão de que 14 dos 27 entrevistados afirmaram que trabalham com tecnologia, enquanto 11 disseram que trabalham pouco. Apenas 1 professor afirmou que não trabalha e 1 não informou. A esse respeito, ainda sobre o uso da tecnologia, 12 professores disseram que utilizavam o projetor como recurso para suas aulas, 9 adotavam o celular como recurso e 15 usavam o livro didático.

Dando continuidade especificamente à metodologia de trabalho dos professores, um dos elementos analisados no âmbito dessa pesquisa que compreendem uma perspectiva contemporânea é o de integrar disciplinas a fim de transversalizar conhecimentos. Outro elemento relevante nesta análise trata de desenvolver projetos das relações étnico-raciais a fim de contemplar todos os alunos e proporcionar um espaço de desconstrução de narrativas hierárquicas oficializadas. Nesse sentido, aferiu-se que 20 professores desenvolvem projetos interdisciplinares com os alunos e 22 dos entrevistados disseram que desenvolvem projetos com temática das relações étnico-raciais.

Conforme a pesquisa de campo esteve circunscrita no contexto de investigação de Iniciação Científica, abaixo apresentam-se os dados numéricos condensados, possibilitando uma identificação quantitativa dos resultados apurados durante o

período de entrevistas. Por ora, neste documento pretende-se concentrar-se na interpretação qualitativa das respostas, aferindo a premissa de que a arte contemporânea ainda é pouco desenvolvida na prática de trabalho dos professores do Ensino Fundamental.

Tabela. Síntese dos resultados quantitativos das entrevistas

Questões da entrevista	Sim		Não		Não informou		Pouco	
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%
Fez curso na Ufes?	24	89%	3	11%	0	0%	0	0%
Especialização ou Pós Graduação?	25	93%	2	7%	0	0%	0	0%
Atua em outra escola?	16	59%	10	37%	1	4%	0	0%
Desenvolve projetos interdisciplinares?	20	74%	6	22%	1	4%	0	0%
Desenvolve projetos envolvendo as relações étnico-raciais?	22	81%	1	4%	4	15%	0	0%
Teve arte contemporânea durante a formação?	16	59%	7	26%	4	15%	0	0%
Tem dificuldade de trabalhar com arte contemporânea?	17	63%	10	37%	0	0%	0	0%
Atuação na escola?	11	41%	6	22%	10	37%	0	0%
Trabalha com tecnologia?	14	52%	1	4%	1	4%	11	41%
Utiliza o projetor como recurso?	12	44%	5	19%	2	7%	8	30%
Utiliza celular em sala de aula?	9	33%	6	22%	11	41%	1	4%
Utiliza livro didático?	15	56%	3	11%	2	7%	7	26%
Trabalha com arte contemporânea?	16	59%	3	11%	0	0%	8	30%

3.2 A partilha dos professores e o lugar da arte contemporânea na escola

Diferente da hipótese que se tinha de partida para a pesquisa, diante dos dados apresentados, considera-se que o conteúdo de arte contemporânea parece estar na prática da maioria dos entrevistados. Em contrapartida, uma parte considerável dos professores sente dificuldade de trabalhar esse conteúdo com os alunos, o que se apura com os números, visto que segundo os dados coletados, 17 dos 27 professores entrevistados disseram que têm dificuldade na inclusão do conteúdo nos seus planejamentos. Assim sendo, constata-se que mesmo que o professor

diga que desenvolve arte contemporânea com os estudantes, admite a dificuldade de explicar sobre esse conteúdo.

Um dos possíveis motivos da insegurança de incluir essa temática em suas aulas deve-se ao fato de que alguns professores entrevistados que atuam hoje nas escolas da Rede Municipal de Ensino Fundamental de Vitória não tiveram arte contemporânea durante seu curso de graduação e conseqüentemente não tiveram conteúdos formatados sobre esse recorte da história da arte durante seu curso. Por meio dos dados constatou-se também que muitos não fizeram alguma formação continuada ou especialização em busca desse assunto.

Alguns relatos evidenciam essa constatação, como no caso da professora A¹, que atua nos dois segmentos de ensino, Fundamental I e II, e não recorda ter aprendido arte contemporânea na graduação, demarcando que o percurso cronológico da história da arte se encerrava na produção artística moderna, afirmando: “(...) *Porque, por exemplo, vocês estudam arte contemporânea, o meu parava na história da arte no Brasil, parava nas vanguardas europeias*”². Em proximidade, a professora B que atua no ensino Fundamental I também afirma não ter estudado arte contemporânea na graduação: “*Não tive. Eu parei em História da Arte no Brasil, foram três períodos de História da Arte, um de História da Arte no Brasil e uma Filosofia da Arte*”. Assim como as Professoras A e B, outros cinco professores não aprenderam arte contemporânea durante a formação, um dado substancial para a pesquisa.

Nota-se também que parte dos professores se sentem retraídos de desenvolver o conteúdo da arte contemporânea por serem julgados pelos outros colegas de profissão ou por pais dos alunos sobre questões que atravessam as temáticas contemporâneas, por exemplo, a construção de diálogos que podem perpassar assuntos políticos, culturais e econômicos. Identifica-se que o receio de desenvolver

¹ Os nomes dos professores entrevistados durante o processo de pesquisa foram subtraídos e estarão sempre representados por letras. Ademais, não se identificará o ano de cada entrevista, visto que o período foi apresentado no início do capítulo e a referência da entrevista completa não será publicizada como apêndice do presente trabalho.

² As referências das entrevistas realizadas com os professores da Rede Municipal de Ensino de Vitória foram mantidas dentro do texto como parte da construção narrativa e, por vezes, desobedecendo às normas da Associação Brasileira de Normas e Técnicas. Essa escolha se deu para que não haja uma ruptura entre o depoimento dos professores e a análise qualitativa de suas contribuições para a pesquisa.

arte contemporânea aparece no discurso da professora C que atua no Ensino Fundamental I e se sente mais confortável apenas dando exemplos de artistas e obras contemporâneas para os alunos: *“Eu admiro alguns colegas que conseguem. Eu não sei pelo local que eu trabalho, como eles vão ter essa aceitação, mas eu só falo. Quando eu estou falando de alguma arte mais do passado, aí eu cito o que está acontecendo hoje. Eu cito algum artista que esteja fazendo assim. Para eles me darem um retorno do que eles entendem”*.

A questão do espaço também foi algo recorrente no depoimento dos professores que disseram ter receio de usá-lo por não terem espaço para desenvolver arte contemporânea ou então - como mencionado acima - na possibilidade de serem mal vistos por outros professores de outras disciplinas. A professora D, que atua no Ensino Fundamental I, disse: *“Algumas coisas dá para você fazer, mas algumas turmas muito pequenas é muito complicado você fazer isso, você tem que ter uma direção, tem que ser muita coisa, muito amarrada e espaço, para eles poderem trabalhar”*. Pelo relatado por essa professora, a delimitação de espaço pode ser um de tantos motivos para que o ensino e prática de arte contemporânea seja prejudicado. Contudo, na leitura construída durante a fundamentação, observa-se que a produção artística não se limita a questões de espaço, podendo ser desenvolvida em qualquer tipo de ambiente e com uma variedade imensa de materiais.

O depoimento da professora D poderia ser analisado, portanto, como um entendimento diferente do que consiste a produção de artistas contemporâneos. A respeito do questionamento estético e poético da arte contemporânea, Menezes (2007, p. 1002) diz:

A arte contemporânea é uma produção muito heterogênea, podendo ser caracterizada pela pluralidade de manifestações que se realizam nos mais diversos meios, materiais, temas e espaços - que contribuem na indefinição de conceitos que possam configurar um estilo ou uma estética contemporânea. Na profusão de processos e experimentações, torna-se cada vez mais difícil responder 'o que é arte?'

Ainda sobre fatores que dificultam o ensino de arte contemporânea, pode se dar também devido a percepção dos professores de uma falta de conceitos estabelecidos no campo da arte a respeito dessa temática. Abordar arte contemporânea no contexto escolar “significa a oportunidade de discutir um processo que está em construção, trabalhar no campo das incertezas, daquilo que

ainda está sendo gestado” (OLIVEIRA e FREITAG, 2008, p. 118). Em vista disso, é recorrente o relato de professores que sentem insegurança de trabalhar arte contemporânea com os alunos, sejam eles das séries iniciais ou finais, porque o campo ainda está sendo continuamente construído.

Outro dado relevante para a pesquisa está no fato de que professores que desenvolvem mais o conteúdo de arte contemporânea atuam no Ensino Fundamental II, visto que estes sentem menos dificuldade de entrar nas temáticas que transversalizar o conteúdo, compreendendo a linguagem como mais adequada para se desenvolver com crianças e adolescentes de 11 a 14 anos. Isso se enfatiza na análise dos dados, pois a partir dos números coletados constatou-se, como anteriormente informado, que 73% dos professores entrevistados que atuam apenas no Ensino Fundamental I sentem dificuldade de desenvolver o conteúdo de arte contemporânea com os alunos, enquanto que 50% dos entrevistados que atuam apenas no ensino Fundamental II sentem a mesma limitação. Na entrevista da professora F, que atua nos dois segmentos de Ensino, fala: *“Eu consigo trabalhar arte contemporânea, normalmente eu não trabalho tanto com os pequenos. Porque para mim o entendimento ainda é muito imaturo para conseguir entender. Então eu tento trabalhar, eu costumo trabalhar ali, mas só dos sextos aos nonos anos, que são os anos finais (...)”*. A arte contemporânea não precisa ser necessariamente em torno de temas como os destacados.

Muitos trabalhos de arte contemporânea também estão relacionados com a materialidade, a ludicidade e a experimentação. Esses exercícios relacionais e experimentais são criteriosos para ser desenvolvido a horizontalidade de interação e mediação com as crianças do Fundamental I e que também poderiam ser desenvolvidas na Educação Infantil. A adoção de práticas que contemplam as perspectivas artísticas contemporâneas constituem como processos de descobertas dinamizadas que acontecem tanto em um plano presencial como em um plano imaginativo, pois reconhece-se a processualidade como uma premissa-base para a formação do aluno.

Sobre essa recorrência, contactou-se que há uma cobrança de explicar a arte contemporânea para os alunos no Ensino Fundamental II como uma forma de preparação para o Ensino Médio. Um relato que corrobora essa ideia foi dado pela professora H que atua no segmento de Fundamental II e afirmou: *“(...) Eu vou ser*

sincera, eu trabalho com o mínimo de informação que eu considero necessária para o Ensino Médio. Porque eu também já dei aula para o Ensino Médio e eles chegam muito crus”.

Esse objetivo não deveria ser o único pelo qual um conteúdo entra na programação dos professores, mas ainda assim evidencia-se que há por parte desses um entendimento de que a arte contemporânea é uma categoria isolada, que não se relaciona com outras produções, enquanto a referência dos artistas ao próprio processo histórico da arte é recorrente nos seus planejamentos.

A estagnação de conteúdos sobre a vida dos artistas em seus determinados períodos da história da arte pouco tem a contribuir para o desenvolvimento e pensamento artístico (e crítico) dos alunos. Um ensino de arte pautado nessa perspectiva dificulta a compreensão dos desdobramentos da produção artística na realidade social. Porque ainda mais interessante que a vida pessoal dos artistas, são as contribuições que esses trouxeram para as manifestações e linguagens artísticas na história da arte e como esse contexto histórico e social demarca referências e influências para o trabalho.

Em consonância a essa visão, privar as abordagens artísticas contemporâneas para estudantes (tendo a idade que for) é prejudicial para compreendê-la. Acaso e Megías (2017, p. 84) comentam:

Por uma questão de honestidade com o real, negar a arte atual não pode ser uma opção: as pessoas com quem compartilhamos a experiência de aprendizado devem ter a oportunidade de saber o que está acontecendo agora, independentemente de nós, como Professores, estamos interessados ou não na arte contemporânea. Portanto não é uma opção, é uma obrigação. As experiências que projetamos devem ser plurais e abertas, e até incorporar os artistas que, por qualquer motivo, não nos interessam. Portanto, temos que apresentar as imagens que não estão em nossas práticas: 'A saturação visual também nos força, e acima de tudo, a refletir sobre as imagens 'ausentes' (Fontcuberta, 2016: 26) (tradução da autora).

Durante a pesquisa identificou-se que parte dos professores parecem responsabilizar os alunos sobre a dificuldade da desenvoltura do conteúdo de arte contemporânea devido a insatisfação e o questionamento que eles manifestam a respeito dela; ou então associam essa dificuldade com a imaturidade das crianças em relação a idade que têm. Isso se confere, por exemplo, na entrevista da professora E que atua no Ensino Fundamental I e disse: *“Nem sempre é bem aceito pelas crianças porque alguns acham que aquilo não é arte”*. Indo de encontro a essa

ideia, de acordo com Oliveira e Freitag (2008, p. 127) os alunos se identificam mais e estabelecem significados com as vivências escolares quando percebem que as práticas de ensino têm vínculos com a vida externa da escola, enaltecendo conteúdos que fazem mais sentido para a construção de conhecimento. A oportunidade de se estudar arte contemporânea mostra como esse raciocínio está amparado mais nas dúvidas do que nas certezas; que está mais preocupada “em levantar hipóteses e antíteses do que confirmar teses”.

Assim como os relatos das Professoras E e F, outros catorze professores não trabalham ou sentem muita dificuldade em trabalhar arte contemporânea devido à questão da imaturidade de crianças e adolescentes. Esse fato parece demonstrar o desconhecimento por exato do tempo e do percurso histórico da arte contemporânea, incompreendendo o porquê de materiais e espaços diversificados; o porquê da pluralidade de linguagens; o porquê da conexão com as outras áreas da vida e o porquê da falta ou prevalência de conceito em relação à forma.

Está justamente nesse enigma e estigma associados a ela o motivo desse conteúdo não poder ser ignorado e omitido pelos docentes. Acredita-se que caberia ao professor o dever de investigar e se preparar para desenvolver um ensino do conteúdo de arte contemporânea com a finalidade de promover diálogos e reflexões com os alunos. Mas também considera-se a necessidade das redes de ensino de ofertarem formações continuadas para os mesmos. Relacionado à arte contemporânea e o interesse do professor de investigar esse campo, Oliveira e Freitag (2008, p. 119) denotam que o conteúdo deve ser trabalhado aos poucos

no sentido de propiciar que seus alunos (...) se posicionem, coloquem suas dúvidas e questionamentos sobre obras e artistas para que estereótipos ou equívocos sobre Arte Contemporânea sejam discutidos abertamente na sala de aula escolar. Ao docente, cabe uma postura investigativa e inquieta, no sentido de que este também se prepare e procure articular significados para o que será mostrado e trabalhado como obra artística contemporânea nas aulas de Arte.

Para a reflexão e entendimento do conteúdo de arte ensinado pelos docentes, percebe-se por parte deles que a arte contemporânea contempla mais a performance, a instalação, o vídeo e outras linguagens não tão recorrentes ou inexistentes na produção artística de períodos anteriores. Do ponto de vista desses professores, a performance e a instalação são os temas mais complicados de serem

desenvolvidos com os alunos. Além também de entenderem que o vídeo requer mais recursos tecnológicos, como por exemplo computador, projetor e celular.

A respeito dos equipamentos tecnológicos, durante as entrevistas apurou-se que esses equipamentos são muito requisitados pelos professores (como pelos alunos), bem como é com a sala de informática. Os professores de arte sentem dificuldade tanto para reservar o equipamento como também para utilizá-lo, visto que os docentes de outras disciplinas monopolizam esses recursos, prejudicando, na sua percepção, o ensino de conteúdos como a arte contemporânea que por sua vez não exige recursos tecnológicos, mas oportuniza uma aula efetivamente mais interativa com os alunos.

Contudo, é importante ressaltar que a produção artística contemporânea não se delimita aos recursos tecnológicos ou às linguagens de instalação, escultura, performance e vídeo. A diversidade de materiais e espaços os quais as abordagens artísticas contemporâneas podem explorar são uma característica potencial dessa arte, tal como Oliveira e Freitag demarcaram (2008). Justamente por isso ela poderia e deveria ser transversal aos demais conteúdos da história da arte. Ou seja, a arte transcende o seu campo artístico para todos os outros escopos de conhecimento, representa uma área de pensamento investigativo e de experimentação, abarcando uma complexidade de relações que resvalam para além do próprio campo.

Uma questão pertinente à interface com outras áreas é a de que o docente pode ampliar suas referências para tornar acessíveis relações com produções de arte e aproximações com artistas. Logo, compreende-se que a criação em arte e o ensino de arte se dá como um exercício híbrido de contextos e experimentação. Nesse sentido, verificou-se que 1 professor dos 27 entrevistados se denomina como professor-artista. O professor P, que atua no segmento de Ensino Fundamental I, em seu depoimento, relatou: *“Então assim, a aula de arte é visual. Não tem como eu estar falando de um artista sem estar mostrando. Aí eu falo de mim mesmo. Eu sou um artista e sou um professor. Então eu sou um artista-professor. Dentro do conteúdo cabe mostrar artistas locais, artistas do mundo, os renomados, os daqui também. Aí eu falei comigo mesmo que ia deixar a modéstia de lado e decidi falar de mim. Porque eu sou artista e sou daqui do Estado. Eu tenho produção artística,*

eu estou aqui dando aula para eles, isso é luxo. Modéstia a parte mesmo, mas é. Então eles vêm trabalhando, me vêm pintando e eu faço junto com eles”.

O professor é agente de ideias e agregador de assuntos. Assim sendo, os docentes podem se apropriar de práticas metodológicas que se relacionem com projetos curatoriais e com processos artísticos. A parceria entre professores e mediadores revela um espaço potencial de transitoriedade de pensamento e ressignificações das mais diversas experiências relacionais que podem se derivar das relações entre arte, público, professor, mediador, museu e escola. Nesse sentido, o que a educação pode apropriar do pensamento artístico e o que as artes podem apropriar das práticas educativas? (SCHMITT, 2012, p. 3-4).

Para que não haja mal-entendido dessa questão - como, por exemplo, professores que deveriam ser mais artistas e portanto fazer mais arte -, o eixo vertebral dessa questão é o de aproximar práticas artísticas em contextos de aprendizagem (contexto escolar). Tendo como finalidade, a conscientização de formas de ensino que não se estagnem em utilizar obras de arte apenas para releituras de obras, mas sim, em tentar desenvolver uma atitude participativa frente às abordagens artísticas na contemporaneidade (SCHMITT, 2012, p. 3-4). Análogo a esse entendimento, Acaso e Megías (2017, p. 113) reforçam:

Um dos elementos-chave que as artes oferecem à educação tem a ver com o desenvolvimento do tipo de conhecimento específico que as artes produzem. Os artistas, diferentemente de como o conhecimento é produzido em outros campos do conhecimento, não se preocupam tanto em estabelecer respostas, como em oferecer ao espectador a oportunidade de fazer perguntas (...)" (tradução da autora).

Uma prática educativa que recorre aos equipamentos tecnológicos se atenta à linguagem visual, visto que no mundo contemporâneo se consome imagens com cada vez mais compulsão por meio das mídias, das redes sociais e das plataformas de compartilhamento. E a construção de conhecimento igualmente se dá pela dimensão imagética. Isso revela uma proposta de flexibilizar o estudo, a leitura (de imagens) e a conscientização de uma metodologia da contemporaneidade, pois se apropria de uma aprendizagem mais dinâmica e mais conectada com o tempo e contexto do aluno. Visto que na educação os paradigmas das práticas educativas mudam conforme os paradigmas dos seus sistemas sociais e comunicacionais que também mudam (ACASO; MEGÍAS, 2017).

Com referência a essa questão da reserva de equipamentos tecnológicos ou sala que disponibiliza esses recursos, na entrevista a professora C afirma: *“Eu uso pouco a sala de informática, embora fosse necessário eu usar muito, mas eu uso pouco porque a demanda é muito grande, então sobra pouco tempo pra gente”*. E na entrevista do professor G, que fala: *“Eu nunca consegui porque tem horário fixo para certas turmas. E por causa disso eu acabei desistindo. Eu já usei antes de ter esse horário fixo, mas depois que criaram isso eu desisti de usar. Para me aborrecer menos”*.

No que diz respeito ao efetivo desenvolvimento da arte contemporânea como conteúdo, reflete-se que muitos dos professores que desenvolveram ações com arte contemporânea utilizaram materiais como papel, lápis, tesoura, cola e tinta. Ou então abordaram o assunto com os alunos apenas com leitura de imagem. Outra parte dos professores conseguiu desenvolver o conteúdo explorando materiais diversificados, por exemplo: carvão, argila, pedras, tecidos e objetos cotidianos. Diante dessa partilha, considera-se importante demarcar que qualquer material pode ser utilizado dentro da produção artística contemporânea (MENEZES, 2007).

O uso da diversidade de materiais é verificado no relato da professora L que atua nos dois segmentos de ensino, que diz: *“Eu tento levar para a sala de aula todos os recursos, suportes possíveis, para que o aluno tenha contato com diversos tipos de materiais. Para que ele possa se inspirar. Eu penso que quanto mais materiais diversos tiver, mais inspiração o aluno vai ter. Então eu trabalho com arame, papel machê, argila, vela derretida, mármore, todos os tipos de materiais. Todos os suporte possíveis. Trabalhamos também Arcimboldo. Eu levei diversos legumes e verduras e aí eles montavam as obras. Aí eu fotografei e depois fiz exposição”*.

Em correspondência ao trabalho desenvolvido pela professora L referenciando Arcimboldo para a feitura da atividade com os alunos e experimentando materiais pouco explorados para a criação em arte escolar, propõe-se também a possibilidade de relacionar-se com a arte contemporânea. Esse vínculo poderia ter ocorrido, por exemplo, por meio do trabalho do artista Jorge Menna Barreto, Restauro (2016) realizado na 32ª Bienal de São Paulo que consistia na associação com o Vitor Braz, a nutricionista e chefe Neka Menna Barreto, a Escola Como Como de Ecogastronomia e Marcelo Wasem. A obra aconteceu como um restaurante e oferecia refeições para os visitantes e espectadores da Bienal que criavam pausas

no processo da exposição. A proposta do artista era o próprio restaurante da Bienal e interessava discutir questões sobre hábitos alimentares aliados à preservação agroflorestal.

Outro trabalho que também se relaciona com comida é a performance *μg/kg* (2015) do artista capixaba Geovanni Lima em que convida o público a vê-lo a preparar um prato reconhecido regionalmente, a moqueca capixaba. Este trabalho estabelece uma relação com o crime ambiental ocorrido em 2015, em que houve o rompimento da barragem da mineradora Samarco que é controlada pela Vale e pela BHP Billiton, que contaminou o Rio Doce com metais pesados, impactando no ecossistema e contaminando a água e os peixes. Conforme a foz do Rio Doce se situa no município capixaba de Regência, o crime afetou diretamente a realidade dos moradores e trabalhadores da região. A proposta centra-se na forma de preparo do prato culinário fazendo o uso de equipamentos de proteção individual (EPI - macacão de proteção, luvas e máscara de respiração). A refeição quando finalizada é distribuída ao espectador-participante em uma bandeja contendo o rótulo da composição do alimento, isto é, a proporção dos tipos de metais pesados a que previsivelmente o peixe da preparação foi exposto pela contaminação.

Essas referências são algumas das possibilidades, mas nos depoimentos dos professores encontrou-se outras, como, por exemplo, na conversa com a professora M, que atua no Ensino Fundamental II, que falou sobre a realização de um projeto em que desenvolveu abordagens artísticas contemporâneas: *“A gente fez estêncil (...). Eles fizeram um trabalho sensacional, eles pesquisaram no bairro, eles fizeram um vídeo reportagem da pichação versus grafite. Eles identificaram e foram lá, fizeram imagens, descobriram o que é que fez e foi ver qual é o conceito que a pessoa queria fazer e eles mostraram a pichação no bairro deles”*.

Outra perspectiva de conexão com um dos modos de produzir na contemporaneidade, diz respeito ao uso de recursos tecnológicos, como indicou a professora J, que atua no Ensino Fundamental II, e afirmou: *“Eu gosto muito do audiovisual para comunicar, dialogar. É um conteúdo, animação, no caso. Por exemplo, os oitavos anos tem no currículo deles animação. Aí eu gosto de dedicar um semestre ou dois para animação. Porque contar a história do cinema a partir das técnicas, a partir dos brinquedos ópticos. Aí a gente faz os brinquedos, a gente conversa, eu vejo como eles se dedicam, o quão eles se dedicam, para ver se dali*

dá para surtir o estímulo para a criação de vídeos de celulares (...). Aí eu uso: mídia, computador, caixa de som, data show e alguns livros". Esses professores utilizam também outras linguagens além do desenho e da pintura, como por exemplo o estêncil, o grafite, o vídeo arte, a instalação e a interferência. E alguns deles conseguiram utilizar recursos tecnológicos como, o celular, o projetor e o computador na prática educativa.

Ao adentrar nas abordagens artísticas da contemporaneidade propõe-se um desenvolvimento de dinâmicas que ampliam o entendimento de possíveis recursos para serem utilizados nas propostas educativas. Os possíveis desdobramentos dessas linguagens geram diversas manifestações artísticas diferentes dos recursos e técnicas consagrados no ensino de arte que vão para além da produção de objetos, da materialidade e do produto final.

Deve-se ressaltar que o objeto não precisa ser desprezado, mas deve vir acompanhado com exercício de construção de ideias e deve ser explicado a importância do processo. Em suma, numa abordagem artística contemporânea, as proposições podem assumir o campo da imaterialidade e dessa forma sugere-se uma proposta de ação que acontece no plano das ideias, do pensamento, da proposição, da construção conceitual. Essa perspectiva se relaciona com o conceito de efemeridade - uma das especificidades das produções de arte contemporânea - uma vez que desafia a materialidade da obra e os processos de arquivamento.

Entende-se, portanto, que assim como artistas contemporâneos exploram diferentes linguagens em suas produções, os professores também podem adentrar nessas e desenvolver práticas e conteúdos que se aventuram nos pressupostos da desmaterialização da obra de arte. Em relação a efemeridade que a certo modo já está incluída na educação, visto que as práticas educativas são processos que se findam diariamente ou semanalmente, isto é, são ações que são pensadas para serem esgotadas e avaliadas para que outra atividade comece a ser realizada (ROCHA, 2018). Mas quando a efemeridade se torna uma proposta artística contemporânea e é pensada para desenvolver diálogos e experiências, aproxima-se ainda mais o contexto escolar com as produções artísticas da contemporaneidade, fundamentando um ensino no pensamento artístico e seus desdobramentos.

Uma vez que os recursos tecnológicos são uma ferramenta para adotar na metodologia, o livro didático por sua vez é também um recurso para desenvolver o conteúdo de arte contemporânea. Nas entrevistas constatou-se que 56% dos entrevistados utilizam o livro didático com os alunos, enquanto 26% disseram que utilizam pouco. Mesmo que a maior parte dos professores disseram usar o livro didático, perguntou-se aos professores que não contemplavam esse recurso o porquê da decisão. Em síntese, constatou-se que a causa era devido ao livro abordar as outras linguagens da arte como música, dança e teatro e apresentar uma conjuntura cultural de outros estados do Brasil, não explorando as especificidades do nosso contexto. Dos entrevistados, onze professores disseram não gostar do livro por esses motivos.

Essa percepção foi ratificada pelas Professoras I e J. A professora I que atua nos dois segmentos de ensino diz: *“(...) e o livro didático eu vejo dessa forma, mesmo porque, tudo bem, acho que sim, que a gente tem que levar o teatro, a música, a dança para as escolas. Só que a gente que é das Artes Visuais, da Educação Artística, a formação para essa parte foi muito irrisória. A gente faz porque é teimoso, mas eu não vou trabalhar teatro, não vou dar dança, não sou formada em dança. Eu não sou formada em música. Deveria oferecer sim, mas com profissionais da área. A gente faz alguma coisa porque é teimoso e enfia cara, mas o livro, o enfoque dele é voltado para outras áreas. A gente não tem pernas para isso”*. E a professora J que atua no Ensino Fundamental II diz: *“(...) ele não é local. E principalmente o que não me contempla é isso, não territorializar”*.

Um relato que segue noutra direção, do professor G, que atua no Ensino Fundamental II, apresenta o descontentamento com o livro justamente porque aborda muita arte contemporânea: *“Ano retrasado que começou esse negócio do livro didático. Eu uso, mas não gosto. Eu acho ele péssimo (...). É fora da realidade da comunidade. Parece que as pessoas que fizeram o livro eram artistas e não pessoas que trabalharam com pedagogia. A linguagem dos livros didáticos do sexto ao nono anos hoje foca em arte contemporânea. Aí quando o autor precisa falar do Renascimento, por exemplo, ele só abre cinco linhas para falar do Renascimento todo. E aí não dá, né? Não dá para você falar de arte contemporânea sem dar uma base histórica com os alunos primeiro. O livro vai num tema, volta, vai num tema, volta. Então assim, o livro é muito ruim”*.

Em contrapartida, um depoimento que vai de encontro com os relatos anteriores é o da professora K, que atua no Ensino Fundamental I e diz: *“Eu gosto do livro porque ele tem obras de arte, então as crianças podem ver, visualizar também, cada um com o seu livro. Eu tenho muito material que eu uso também de fotos de obras de arte, eu tenho bastante, mas eu não tenho todas. Então sempre tem uma coisa nova no livro e eu acho importante. O livro é bem atual, tem bastante artistas contemporâneos. Eu gosto do livro, eu uso bastante”*. A partir do relato da professora K, depreende-se a importância que a imagem tem nas aulas de artes.

Análogo ao uso do livro didático, outro material para embasamento pedagógico usado pelas professoras J, N e Q são os materiais educativos disponibilizados pelos espaços expositivos. Depreende-se que esses materiais também contribuem para a formação continuada, na medida em que auxiliam na atualização de autores e artistas de arte/educação e em propostas metodológicas que norteiam as situações de ensino e aprendizagem no campo escolar. Como visto no depoimento da professora N: *“Eu sempre trabalho com Osgêmeos, Otávio Pandolfo e Gustavo Pandolfo, porque eu tenho aquele material que é um diário gráfico dos gêmeos que o museu Vale entregou para gente. Então trabalho a partir desse processo de criação porque é arte urbana e os alunos têm muito contato com a arte urbana”*. E também no relato da professora Q: *“Do contemporâneo nós trabalhamos atividades baseadas no livro. Eu trabalhei também inclusive o Bispo, eu usei o material do SESC Glória, aquela maletona”*.

A associação desses materiais demarca a relevância da formação continuada dos professores que também ocorre pelo hábito de consumo e frequência das exposições e mostras realizadas nos equipamentos culturais que o cercam. Ampliação de repertório, análise de outras perspectivas expositivas e educativas e identificação com outros profissionais são alguns dos aspectos positivos que a prática constante de consumo das imagens pode produzir na formação dos professores.

Assim, compreendendo a importância de um processo de formação continuada para a prática docente, após a análise dos recursos utilizados pelos professores também foram solicitadas sugestões de como a Universidade poderia contribuir para sua formação. A partir dos relatos dos entrevistados, constatou-se que os 27 docentes

gostariam que a UFES fizesse parceria com a Prefeitura para oferecer cursos de formação continuada.

Dessa forma, foi perguntado aos entrevistados quais temáticas eles gostariam que abordassem nesses cursos. Verificou-se que a importância de formação continuada se dá cada vez mais pendente devido às narrativas da contemporaneidade que demandam uma atualização permanente e também para suprir as lacunas da formação inicial - como supramencionado, 26% dos entrevistados não aprenderam arte contemporânea durante a licenciatura.

Em vista disso, sabe-se da necessidade de atualizar e revisar o ensino de arte para que não estagne a prática educativa em métodos e processos imediatistas e simplistas. Nesse panorama sobre recorrer à formação continuada, Lavelberg (2016, p. 83) diz:

A formação continuada dos professores de Arte, depois das respectivas licenciaturas que passarão a ser requeridas, seguirá sendo importante, pois a atualização permanente diante dos avanços teóricos e práticos em cada uma das linguagens é uma necessidade.

A respeito das sugestões dos professores entrevistados sobre as temáticas que eles gostariam de ver nos cursos de formação continuada, 9 docentes sugeriram o tema relacionado à arte contemporânea, compreendendo temas que perpassam pelas suas linguagens, produções, artistas e desdobramentos na atualidade. Outros 9 entrevistados disseram que gostariam de fazer um curso que se adentrasse nas linguagens artísticas, especificamente, música, teatro e dança, demonstrando como a polivalência ainda é uma pressão na prática docente e como a luta política pela especificidade de cada linguagem do ensino da arte ainda precisa ser continuamente reforçada. 8 professores informaram que gostariam que os temas abordassem questões ligadas à pedagogia, didática, metodologia, conteúdo e avaliação. 4 entrevistados propuseram as temáticas relacionadas à arte e sociedade, arte e comunidade, cultura e territorialidade. Apenas 1 professor propôs o tema relacionado às relações étnico-raciais e educação especial.

Em relação à polivalência, ressoa-se a importância de encontros e de seminários para formação continuada, a fim de instruir docentes ao questionamento de tal coibição. António Nóvoa (2007, p. 20) denota a sobrecarga em tarefas atribuídas ao professor, ele se expressa:

Hoje em dia há dois conceitos sociológicos. Um que fala de um processo de proletarização dos professores que está diretamente ligado à intensificação do trabalho docente, isto é, um trabalho que é cada vez mais pautado por inúmeros afazeres, inúmeros relatórios, inúmeras coisas. E isso dificulta muito o trabalho. Os professores não podem viver numa lógica isolada, fechados na sua sala de aula, sem prestarem contas a ninguém, sem ter uma parte dessa reflexão mais coletiva.

Parte dos professores também relatou a importância dos seminários e oficinas ofertadas pelo Centro de Artes e pelo Centro de Educação da UFES, apontando esses momentos e eventos como um tipo de formação continuada, pois nelas se norteiam proposições educativas para o campo da arte/educação. Como relatado pela professora H: *“Eu acho que a universidade poderia promover seminários (...). Ele acho que ele é válido ainda porque ele contempla muita gente: os alunos, os que já se formaram e o próprio professor que está lá. Mas trazer palestras, trazer oficinas, trazer cursos também. Mesmo que sejam poucas horas, mas que dê mais um embasamento, que dê mais possibilidades de trabalhar com o que nós temos hoje”*.

A esse respeito, parte dos professores entrevistados demarcou a importância do Seminário Capixaba sobre o Ensino da Arte, realizado bienalmente e que teve sua décima terceira edição em 2019. Contudo, sobre o mesmo evento 9 dos professores entrevistados lamentaram o fato das redes de ensino e escolas não liberarem para participação no evento, demarcando uma falta de suporte para a formação continuada. Em vista disso, Nóvoa (2007, p. 12) afirma ser contraditório a quantidade de responsabilidades atribuídas aos docentes, mas que apesar disso, o reconhecimento profissional é substancialmente fraco, desapoiado, beira a indiferença.

Há um paradoxo entre o excesso das missões da escola, excesso de pedidos que a sociedade nos faz e, ao mesmo tempo, uma cada vez maior fragilidade do estatuto docente. Os professores têm perdido prestígio, a profissão docente é mais frágil hoje do que era há alguns anos. Eis um enorme paradoxo. Como é possível a escola nos pedir tantas coisas, atribuir-nos tantas missões e, ao mesmo tempo, fragilizar nosso estatuto profissional.

Outra possibilidade de parceria entre Universidade e educação básica está na prática dos estágios. A aproximação de estagiários (licenciando da formação inicial) com os professores de arte nas escolas está relacionada como uma dupla vertente inclusiva e estratégica. Por um lado contribui para uma formação continuada para os professores, pois estes se atualizam das propostas teóricas e práticas das

linguagens da arte e por outro lado contribui para a formação inicial dos estagiários, que aprendem na experiência do contexto escolar. Iavelberg (2016, p. 85) aponta a aproximação referentes entre os docentes e os estagiários:

Do mesmo modo, a supervisão dos estágios dos alunos na formação inicial pode ser concretizada a partir de relatórios documentados e dos relatos das experiências vividas nas escolas, assim como a análise das aulas entre os graduandos serve para aprender a lecionar. Portanto, existem aproximações entre as estratégias da formação inicial e a praticada com arte-educadores nas escolas.

O relato da professora A corrobora com a presença de alunos estagiários no âmbito escolar: *“Eu gostaria muito que a Universidade fizesse grupos de estudos, fortalecesse mais a inserção do estudante de artes dentro das escolas. Porque essa experiência que eu vivi com o programa Residência Pedagógica recebendo os alunos da UFES, acho que todos os meus colegas deveriam viver. Teria feito muita diferença para mim se na minha época eu tivesse entrado em sala de aula junto com um professor, para entender a dinâmica, entender a realidade da escola (...). Eu acho que do mesmo jeito que quando você se forma em medicina você tem que fazer residência, eu acho que para se formar professor se deveria ficar dentro de uma escola, para passar por essa adaptação. Porque a formação continuada é muito importante (...). Acho que a Universidade tinha que ter, pelo menos nas licenciaturas, uma parceria maior com as escolas”*.

Ao que concerne às metodologias, verificou-se que 20 professores adotavam a abordagem triangular - proposição trazida pela educadora Ana Mae Barbosa e concretizada no Brasil nos anos de 1980. Outros professores apresentaram outras perspectivas metodológicas que incorporaram nas suas práticas, como por exemplo a *“metodologia de ocupação dos espaços de exposição e espaços culturais”*, como descrito pela professora N. Vê-se também a metodologia da professora O, que atua no Ensino Fundamental I e adota uma concepção que leva em consideração sobretudo as especificidades do aluno: *“Eu gosto da histórico-crítica, que é sobre você trazer a metodologia para a situação do aluno”*. E na metodologia da professora J que atua no Ensino Fundamental II e descreve como: *“Circular; Escuta; Roda de conversa de filme; roda de conversa de textos; e Música”*.

Em síntese, utilizar uma metodologia contemporânea ou desenvolver o conteúdo de arte contemporânea não significa desvalorizar (ou ignorar) uma consciência histórica e sua linha cronológica de eventos, mas entender que desenvolver arte

contemporânea como conteúdo e como metodologia requer do professor a revisão da sua didática para que o ensino de arte não se estagne. Com o objetivo de promover o exercício de desconstruir pensamentos arraigados na tradição e ampliar as conexões e cumplicidades proporcionadas por uma didática fundamentada na contemporaneidade.

Em conclusão, considera-se que após a análise dos resultados obtidos na presente pesquisa, está mais evidente o fortalecimento da relação entre a Universidade e a prática de formação continuada. Seja por meio da participação dos eventos, seminários e oficinas, seja por meio da relação com os alunos estagiários no âmbito escolar. Em virtude de incentivar a preparação, o conhecimento, a pesquisa e o diálogo sobre as abordagens das produções contemporâneas e na construção de uma prática pedagógica e didática sob uma perspectiva contemporânea.

Em relação à dificuldade da arte contemporânea adentrar na didática dos docentes, deve-se também levar em consideração a luta política dentro da escola em referência a demanda por mais recursos tecnológicos, pois, como pesquisado, é uma objeção ao pretexto de desenvolver arte contemporânea. Visto que a linguagem visual apresenta relevância de seu estudo, pois espelha a personalidade coletiva e individual da vida cotidiana.

Por fim, frente ao que foi evidenciado e analisado a respeito do ensino de arte na contemporaneidade, entende-se que caberia aos professores de arte o dever de construir uma identificação com as propostas metodológicas contemporâneas que atravessa o ensino e a aprendizagem, assim como caberia às redes de ensino o desenvolvimento de formações complementares a fim de desenvolver esse tópico. Uma vez que pertence a uma comunidade educativa, admite-se a necessidade de refletir a forma mais adequada da ação didática, dado que os conteúdos do sistema da arte apresentam uma intrínseca relação à produção social e histórica.

Considerações finais

Ao final do processo de investigação realizado entre Iniciação Científica e trabalho de conclusão de curso, considera-se que a arte contemporânea ainda não é devidamente efetivada nos planejamentos curriculares da maioria dos professores de Arte Visuais das escolas municipais de Ensino Fundamental de Vitória. Contudo, apesar da conclusão desta pesquisa apontar para dificuldades encontradas nas perspectivas metodológicas no que se confere na integração das temáticas da arte contemporânea e os seus desdobramentos na contemporaneidade, ainda assim, muito se ganhou na experiência própria do percurso.

Essa pesquisa surgiu do interesse de entender como as abordagens artísticas contemporâneas adentravam nas instituições de ensino regular, especificamente as dos segmentos de Ensino Fundamental, e como os planos de ensino dos professores favoreciam para o desenvolvimento dessa temática. Para além da adoção da arte contemporânea como conteúdo, pretendia-se também constatar se a perspectiva de trabalho dos professores estava em processo de reconfiguração diante das mudanças do mundo-imagem (ACASO, 2009).

Para um melhor delineamento de assuntos dessa pesquisa, traçou-se rotas para a compreensão da arte contemporânea em uma dimensão histórica; resenhou-se as correntes pedagógicas e seus principais aspectos relacionados com a arte/educação na contemporaneidade; e averiguou-se as práticas artístico-educativas contemporâneas no contexto escolar. Para que as temáticas de arte contemporânea adentrassem nas escolas, referiu-se a adoção de uma metodologia que transcendesse os conteúdos e as práticas assentadas em sala de aula (pautadas predominantemente nas perspectivas modernistas), para adequá-las aos parâmetros educacionais de ensino de arte condizentes com a realidade do estudante no tempo contemporâneo.

Os parâmetros do sistema artístico, marcado em um período histórico pré-modernista, fundamentava-se no aprimoramento do conhecimento técnico e apreciação da estética neoclássica, na medida em que se priorizava a materialidade e os estudos do contorno, do pigmento, do espaço, e da linha, ou seja, o ideal da figuração. Já no período modernista, valorizava-se a expressividade do artista, mas ressaltava-se ainda o desenho, a pintura e a materialidade. Foi nesse período em

que se marcaram os movimentos artísticos em suas relativas particularidades de representação e de desempenho técnico em arte.

Na arte contemporânea, desmantelou-se os preceitos da figuração como protagonista, assim como da reificação de um projeto artístico e da expressividade vinculada apenas à interioridade do artista. Nesse sentido, a compreensão de arte contemporânea se centra em assuntos pertinentes ao tempo vivido que transgridem a noção de arte, na medida em que incorporaram as demandas sociais, históricas, filosóficas, educativas e políticas, sugerindo mudanças no discernimento histórico e institucional da arte.

Apesar do exercício construído de definição desse campo - uma vez que se necessita diferenciar os períodos da arte -, ainda há uma dificuldade de se desvincular da noção de arte moderna nos processos educativos. Desse modo, a dificuldade é resultado das especificidades da arte moderna estruturalmente definidas e assentadas na comunidade educativa, museológica e nos círculos sociais. A familiaridade com a arte moderna se deve ao pilar consolidado em uma narrativa linear, de visão progressista, de perspectiva formalista e conservadora. A arte contemporânea por sua vez, não se respalda em nenhum dos pilares estáveis conhecidos até então pelo campo, sendo enigmática e obscura em sua demarcação, devido a abrangência que assume correlacionada com o campo da vida cotidiana. Em razão da falta de identificação a esse campo, torna-se paradoxal a relação entre arte e vida.

Ainda na integração em que se abrangem as temáticas contemporâneas, segundo Danto (2006), não se negam as referências das manifestações artísticas passadas, mas apropriam-se delas incrementando-as nas produções artísticas contemporâneas. Em consonância, na compreensão de contemporâneo proposta por Osborne (2016), unificam-se os paradigmas do passado às concepções do presente. Da mesma forma em que o presente descende do passado, o presente também avista o futuro, uma vez que se especula horizontes e se traça metas. Nesta soma temporal, somam-se a atemporalidade e o anacronismo nas produções artísticas contemporâneas. Portanto, as manifestações artísticas na contemporaneidade estão tão sujeitas às progressões do tempo, quanto à alusão do que já se passou.

Assim, concentram-se todos os vieses que as produções artísticas na contemporaneidade podem incorporar, como, por exemplo, o hibridismo histórico-temporal, isto é, a justaposição de discursos de períodos diferentes da história da arte; o estreitamento com os outros campos da vida como nas relações étnico-raciais, de gênero e ambientais; a pluralidade de materiais e suportes ou então a imaterialidade; e a experiência relacional com o público e situações de convívio, de modo que a participação dos espectadores concretizam a realização da obra.

Tal como vimos no primeiro capítulo deste trabalho, em referências às produções artísticas desenvolvidas desde 1970, percebe-se que as discussões relacionadas à exterioridade social são material e temática dos processos artísticos, estéticos, poéticos e conceituais contemporâneos. Diante desse breve panorama, indaga-se por que o intuito de engendrar as relações entre contemporaneidade e arte/educação?

Acompanhando as discussões do campo da educação em geral, o conceito de arte/educação deve ser transgredido como prática e pensamento para que a assimilação de ideias se dê de forma ativa e reflexiva. A estratégia multidisciplinar de ensino, na qual a arte se enreda no campo da vida cotidiana e vice-versa, está atrelada ao contexto escolar. Nesse sentido, devem adentrar nos planejamentos de ensino da arte dos professores também as questões da arte contemporânea.

O segundo capítulo contemplou uma contextualização histórica das diferentes metodologias do ensino da arte com a finalidade de identificar as diretrizes didático-pedagógicas pautadas nos aspectos tradicionais e tecnicistas que ainda reverberam no contexto escolar atual. As tendências pedagógicas decorridas ao longo dos anos foram: a Tradicional; a Escola Nova; a Tecnicista; a Crítico-social; e a Abordagem Triangular. Partiu-se da necessidade de se revisar as práticas educativas para que o ensino das artes integre os discursos e as práticas da arte sob o signo do decolonial; incentive a participação ativa do aluno e o diálogo; o pensamento crítico; e a importância da experiência e experimentação ante aos resultados e a produtividade para que os conteúdos e práticas estejam mais afinados com o tempo presente.

A prerrogativa da filosofia modernista de ensino de arte está ancorada na linearidade e cronologia de conteúdos históricos como fundamento; assim como na

proposta de mercado da produtividade e medidas de eficiência; em pautar nas ideias excludentes de pensamentos de um grupo dominante no sistema da arte consensuais ao universalismo cultural; e ainda na rejeição dos saberes passados para sustentar a ideia de progresso.

Já a visão contemporânea de ensino da arte acredita que a ideia de linearidade e cronologia são incongruentes como proposta metodológica, uma vez que o exercício distópico, isto é, de mesclar os conteúdos de modo não cronológico, potencializa a compreensão contextual de conteúdos ligados à contemporaneidade. Além também dessa perspectiva rejeitar as metas de eficiência e de desempenho, em razão de que só enaltece a lógica mercadológica e a exclusão de grupos minoritários socialmente inferiorizados por discriminações de (identidade de) gênero, raça, classe e outras questões inconvenientes de formação sócio-cultural, portanto, engloba-se o pluralismo de diferentes culturas e das mais diversas formas de expressão e manifestações artísticas. Também incentivam-se múltiplas leituras promovendo o dissenso às narrativas legitimadas em concepções colonialistas; integrando-se as expressões das artes passadas, pois essa perspectiva alinha-se ao entendimento de que essas estão disponíveis para serem apropriadas nas produções artísticas do tempo contemporâneo.

Em referência ao capítulo três, como constatado na pesquisa de campo com entrevistas com 27 professores da rede municipal de ensino de Vitória, por mais que a arte contemporânea esteja incluída no âmbito escolar e nas atividades de alguns professores, ainda assim a maioria deles admite sentir dificuldade de desenvolver as abordagens artísticas contemporâneas em sala de aula com os alunos. Os motivos das dificuldades variam entre o desconhecimento da área, a falta de suporte e a necessidade de formação continuada.

A falta de conceitos estabelecidos no campo da arte gera insegurança nos professores de Artes Visuais de trabalhar arte contemporânea com os alunos. O que, conseqüentemente, resulta na falta de entendimento das manifestações artísticas contemporâneas na medida em que muitos professores acreditam que a arte contemporânea restringe-se às linguagens da performance, da instalação e da vídeo-arte. Na busca de entender o motivo de tantos professores desconhecerem as especificidades dessa arte, necessitou perguntar se na formação inicial, no

desenvolvimento da graduação, os docentes haviam estudado esse conteúdo e constatou-se que 59% não estudaram.

Outro padrão encontrado nas causas de não desenvolver arte contemporânea com os estudantes verificou-se na falta de suporte, seja do espaço físico da escola, seja da aprovação de outros colegas de profissão, seja da família dos estudantes ou até mesmo do aluno, em sua capacidade de entender as manifestações e as linguagens dessa temática, não querendo aprender sobre esse conteúdo. Deve-se às produções contemporâneas estarem ligadas aos assuntos diários políticos, sociais, culturais, entre outras dimensões abrangentes da vida cotidiana. Dessa forma, depreende-se que as questões relacionais com a vida tornam-se conteúdo.

Sob o entendimento de que o ensino de arte contemporânea mescla-se com outras áreas da vida, os contextos culturais e as linguagens visuais rotineiras passam a ser integrados em conteúdos trabalhados em sala de aula, uma vez que propõe a aproximação à exterioridade escolar. Portanto, nessa perspectiva a arte/educação não se resumiria só a arte, mas à transdisciplinaridade da visualidade. A própria definição do campo artístico resultaria num posicionamento outro em relação à educação, uma vez que não se encerraria num só domínio restrito e limitado.

Em continuidade, outro empecilho relatado pelos professores foi a dificuldade de usar equipamentos tecnológicos como recursos pedagógicos nas aulas de arte, especificamente o projetor, o celular e a sala de laboratório de informática. Aferiu-se pelos relatos de alguns professores que os equipamentos são muito requisitados na escola por profissionais de outras disciplinas. Entende-se a potencialidade de usar projetor nas aulas devido a visualidade de imagens que a disciplina de artes visuais demanda.

Por fim, notou-se a necessidade de formação continuada para uma devida atualização de conteúdos e metodologias contemporâneas. Mas, a partir de alguns relatos dos professores entrevistados, constatou-se que a Prefeitura não dá suporte para que os professores consigam ir nos seminários ocorridos na Universidade, bem como a sobrecarga de trabalho ou atuação em mais de uma escola resultam na impossibilidade de atrelar visitas a equipamentos culturais como prática contínua de formação. É de responsabilidade da Secretaria do Estado da Educação fornecer uma formação continuada de professores.

Ao final desse processo, constata-se que a pesquisa de campo potencializou o cruzamento entre arte e vida, bem como a articulação coletiva sobre os temas que dela são apreendidos que resultam na construção expansiva de preceitos a respeito desse campo híbrido da arte contemporânea e da educação. Contudo, uma das fragilidades deste trabalho foi a de não acompanhar as práticas de alguns professores das escolas municipais de Vitória, que seria um desdobramento do momento das entrevistas. Essa impossibilidade ocorreu devido à pandemia de COVID-19 e a necessidade de isolamento social.

No lugar do acompanhamento da prática de professores nas escolas, reflito que minhas experiências no decorrer do curso como oficinaira, monitora, mediadora e estagiária - todas relacionadas a transversalidades entre arte contemporânea e educação - me propiciaram a vivenciar algumas das práticas e metodologias descritas e analisadas no decorrer dessa pesquisa. Desde de minha inserção ao ensino superior em Artes Visuais, pude me relacionar com vários campos da arte, tanto em disciplinas práticas, como nas disciplinas teóricas. Mas, foi nas disciplinas pedagógicas que eu me identifiquei mais. Sobretudo nos estágios supervisionados nas instituições escolares e não-escolares de ensino. A minha aproximação à arte contemporânea, apesar de um pouco tardia (mais para os semestres finais do curso), possibilitou entrelaçar minha formação a esse campo da arte e logo pude perceber a potencialidade da relação existente entre a arte contemporânea com a educação.

Desse processo formativo complementar destaco: meus processos de estágio supervisionado; minha prática como oficinaira em ações do Núcleo de Artes Visuais e Educação do Espírito Santo - NAVEES - em oficinas como “Quem tem medo da arte contemporânea?”, “Caleidoscópio” e “Ideia sonâmbula”; minha atuação como monitora e mediadora em diferentes eventos, como Seminário Capixaba sobre Ensino da Arte e Seminário de Estágio Supervisionado no Ensino de Artes Visuais; e minha atuação no projeto “Arte Cria” na qualidade de mediadora da exposição “Confluências em Verde” da artista Mai-Britt Wolthers na Galeria Matias Brotas. Nessas experiências pude atuar tanto com crianças e adolescentes da comunidade, de instituições escolares e não escolares, como com graduandos do próprio curso de Artes Visuais da UFES.

Para além das vivências descritas, as segundas-feiras de partilha com o Grupo de Pesquisa Entre - Educação e arte contemporânea foi o lugar onde o estudo para minha pesquisa se desenvolveu na partilha com os colegas de grupo, bem como muitas das leituras que estão dentro desse trabalho foram feitas no escopo dos encontros do Grupo. Reverberações do que eu vivi e aprendi com o Entre me propiciaram a construção de saberes de forma dialógica a respeito da arte contemporânea. Percebo que mesmo sem ter finalizado o curso a atuação nos dois anos de Grupo foi um lugar de formação continuada e ampliada.

Por fim, esse trabalho é reflexivo e pretende servir de material para estudo para todos que se interessam pela temática da arte contemporânea e sua inserção nos conteúdos e metodologias artístico-educativas. Com ele conclui-se a necessidade de aprofundar mais nos estudos dos temas da arte contemporânea e das práticas metodológicas de ensino da arte, além de pensar em aproximações entre as instituições de ensino com a Universidade para a formação continuada de professores com o objetivo de promover rodas de conversa, seminários, diálogos de modo geral, podendo ter artistas contemporâneos como convidados para a compreensão das abordagens artísticas desse tempo no contexto escolar.

Em síntese, o que se espera da arte contemporânea de modo geral é que ela faça um processamento imediato do contexto histórico; reproduzindo e ampliando as discussões sobre a conjuntura social e cultural na qual a cerca. O que se espera do artista é que ele faça um instante durar; que dê permanência a transversalidade de áreas; uma vez que a obra de arte tem essa função de transversalidade temporal, é um retrato de um momento, um elo entre passado e futuro. Assim como na educação, a indissociabilidade com o campo artístico está no fato de que os dois campos defendem a experiência estética no contexto das vivências cotidianas. Nesse pensamento, a arte contemporânea não se limita em um espaço e em um tempo, mas transita entre eles. A percepção que se tem dela é a da coexistência dos tempos cíclicos da vida humana: passado, presente e futuro. À arte contemporânea cabe o lugar de estar entre.

Referências

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

_____. La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual. Madrid; Editora Catarata, 2009.

ARCHER, Michael. **Arte contemporânea** - Uma história concisa. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ASSOCIAÇÃO CULTURAL VIDEOBRASIL. **21ª Bienal de Arte Contemporânea Sesc_Videobrasil: Comunidades Imaginadas**. São Paulo: SESC 24 de maio, 2019. Catálogo de exposição, 9 out. 2019 - 2 fev. 2020.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 Ago. 2020.

BELTING, Hans. **O fim da história da arte: uma revisão dez anos depois**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

CANTON, Katia. **Do moderno ao contemporâneo** - Coleção Temas da arte contemporânea. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea** - Uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

COCCHIARALE, Fernando. **Quem tem medo da arte contemporânea?** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2006.

DANTO, Arthur C. **Após o fim da arte** - A arte contemporânea e os limites da história. São Paulo: Odysseus Editora, 2006.

_____. **O descredenciamento filosófico da arte**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

EFLAND, Arthur. Cultura, Sociedade, Arte e Educação num mundo Pós-Moderno. In: GUINSBURG, J.; BARBOSA, Ana Mae. **O pós-modernismo**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2005.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2009.

GUZMÁN, Letícia Flores. **Herramientas innovadoras en la educación artística** - Metodologías actuales para la formación del profesorado de Primaria. 2012. Tese (Doutorado em Didática e Expressão Plástica). Universidad Complutense de Madrid, Espanha, 2012.

HEINICH, Nathalie. Práticas da arte contemporânea: Uma abordagem pragmática a um novo paradigma estético. **Sociologia & antropologia**, Rio de Janeiro, v. 04.02, p. 373- 390, 2014.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IABELBERG, R. Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores. **Cap.11: Histórico das tendências pedagógicas no ensino da Arte**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **O professor em foco na arte-educação contemporânea**. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 82-95, jan./abr. 2016.

MENEZES, Marina Pereira de. A arte contemporânea como fundamento para o ensino de artes. **Anais do 16º Encontro da Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas**: Dinâmicas epistemológicas em artes visuais; 24 a 28 de setembro de 2007; Florianópolis. Florianópolis: ANPAP, 2007.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sindicato dos professores de São Paulo - Sinpro-SP, 2007.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; FREITAG, Vanessa. A produção contemporânea como espaço de conflito no ensino de artes. In: MARTINS, Raimundo (org.). **Visualidade e educação**. Goiânia: FUNAPE, 2008.

OSBORNE, Peter. Arte contemporânea é arte pós-conceitual. In: **Revista Poiésis**, n. 27, p. 39-54, Julho de 2016.

PAIVA, Rodrigo. **Arte Contemporânea**: Instituição, Mundo, Memória e Natureza. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Secretaria de Ensino a Distância, 2016.

PASCUAL, Andrea de; LANAU, David. **El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace)**: Reflexiones a partir de una conversación de Luis Camnitzer y María Acaso. Madrid: Catarata, 2018.

ROCHA, Julia. Ensino (contemporâneo) da arte contemporânea - Similitudes e enfrentamentos entre metodologia e conteúdo. **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.

_____; AMORIM, Heitor Andrade. **Existe espaço para a arte contemporânea dentro das escolas?** Uma análise dos conteúdos de livros didáticos para o Ensino Fundamental. In: Anais XIII Seminário Capixaba sobre o Ensino da Arte, Vitória, 2019.

SCHMITT, Eva. **Mediação artística enquanto arte? Arte enquanto mediação artística?** Ou: por que, às vezes, arte e mediação artística são a mesma coisa. Revista Humboldt, São Paulo: Instituto Goethe, n. 156, 2012.