

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS  
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

**YURI CARDOSO DE SOUSA**

**A ARTE EM SUAS RELAÇÕES COM A ESTÉTICA: INSTRUMENTO  
ARTICULADOR DE METODOLOGIAS POSSÍVEIS, NA CONSTRUÇÃO DE  
RECURSO ARTÍSTICO/PEDAGÓGICO.**

São Luís - MA

2024

**YURI CARDOSO DE SOUSA**

**A ARTE EM SUAS RELAÇÕES COM A ESTÉTICA: INSTRUMENTO  
ARTICULADOR DE METODOLOGIAS POSSÍVEIS, NA CONSTRUÇÃO DE  
RECURSO ARTÍSTICO/PEDAGÓGICO.**

Monografia apresentada ao Curso de Artes Visuais  
como requisito parcial para obtenção do Título de  
Licenciado em Artes Visuais, do Centro de Ciências  
Humanas da Universidade Federal do Maranhão.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Elisene Castro Matos.

São Luís – MA

2024

**YURI CARDOSO DE SOUSA**

**A ARTE EM SUAS RELAÇÕES COM A ESTÉTICA: INSTRUMENTO  
ARTICULADOR DE METODOLOGIAS POSSÍVEIS, NA CONSTRUÇÃO DE  
RECURSO ARTÍSTICO/PEDAGÓGICO.**

Monografia apresentada ao Curso de Artes Visuais  
como requisito parcial para obtenção do Título de  
Licenciado em Artes Visuais, do Centro de Ciências  
Humanas da Universidade Federal do Maranhão.

Aprovada em: \_\_/\_\_/2024.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Elisene Castro Matos (Orientadora)  
Universidade Federal do Maranhão

---

Prof. Dr. Plínio Fontenelle (Avaliador 1)  
Universidade Federal do Maranhão

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Isabel Mota Costa (Avaliador 2)  
Universidade Federal do Maranhão

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a). Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Sousa, Yuri Cardoso de.

A ARTE EM SUAS RELAÇÕES COM A ESTÉTICA, INSTRUMENTO ARTICULADOR DE METODOLOGIAS POSSÍVEIS, NA CONSTRUÇÃO DE RECURSO ARTÍSTICO/PEDAGÓGICO / Yuri Cardoso de Sousa. 2024.

92 f.

Orientador(a): Elisene Castro Matos.

Monografia (Graduação) - Curso de Artes Visuais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

1. Arte/educação. 2. Composição Estética Visual. 3. Cultura Popular Maranhense. 4. Interdisciplinaridade. 5. Metodologias Ativas. I. Matos, Elisene Castro. II. Título.

## **AGRADECIMENTOS**

Amado Pai Celestial,

Com humildade e gratidão no coração, venho a Ti em nome de Jesus, nosso Salvador, para expressar minha profunda gratidão pela conclusão do Curso de Graduação em Artes Visuais pela Universidade Federal do Maranhão.

Tu, que és o autor da beleza em todas as tuas formas, permitiste que eu explorasse o mundo das Artes Visuais, revelando-me a riqueza estética contidas em cada categoria, conformadas, deformadas ou reformadas de acordo com cada oportunidade de apreciação, criação, criatividade e expressão, guiando-me e inspirando-me.

Ao longo dessa jornada, enfrentei desafios e obstáculos, mas em cada momento, tu estavas ao meu lado, fortalecendo-me e capacitando-me para superá-los. Tua graça foi o sustento que me conduziu até este momento de vitória.

Sou grato a toda minha família, por cada professor(a) que cruzou meu caminho, por cada colega que compartilhou comigo suas experiências e aprendizados. Cada um foi instrumento de tua sabedoria, aplicados em minha vida como recurso artístico/pedagógico, moldando-me e aprimorando-me para este propósito.

Que o conhecimento adquirido nessa via de mão dupla do ensino/aprendizagem, continue sendo utilizado para glorificar o teu nome e abençoar a vida daqueles ao meu redor. Que as Artes Visuais possam ser sempre aplicadas como uma ferramenta de transformação e inspiração, levando luz e esperança a um mundo que tanto precisa.

## RESUMO

Este trabalho de pesquisa investiga a Arte em suas relações com a Estética, como instrumento articulador de metodologias inovadoras na construção e aplicação de recursos artístico/pedagógicos. O objetivo é fundamentar as relações entre Arte e Estética, desenvolver sua atuação como instrumento articulador de metodologias possíveis, propor construção de recurso artístico/pedagógico como exemplo de aplicação prática no ensino da Arte. A pesquisa, de natureza aplicada, concentra-se no estudo das principais teorias pedagógicas com foco na funcionalidade, visando gerar conhecimentos práticos para solucionar problemas específicos no ensino da Arte. Quanto aos métodos de procedimento, foi adotado de forma mista visando fluidez ao processo de construção do recurso artístico/pedagógico, combinando os métodos de análise: abordagem triangular e método comparativo, que em conjunto atuaram de modo observacional e predominantemente experimental. Nos procedimentos técnicos, a pesquisa dedicou-se à verificação qualitativa do conteúdo, utilizando o método dialético, considerado um dos métodos gerais de abordagem na investigação científica. Além da linguagem textual, a pesquisa incorporou o exercício da criação artística como proposta. Através da contextualização, criação e experiência de leitura e apreciação estética, foram utilizados registros visuais das máscaras da cultura popular do Maranhão, suas representações, seus personagens, suas relações e a ancestralidade como referências para elaboração e interação. A pesquisa interdisciplinar envolveu diversas áreas do conhecimento, como Arte/Educação, Estética, Psicologia da Arte, Sociologia da Arte e História da Arte. Esses campos forneceram conceitos operacionais essenciais para desenvolver exemplos, sugestões e propostas que integram teoria e prática, promovendo o recurso artístico/pedagógico como metodologia ativa no Ensino da Arte, contextualizando a prática artística dentro das relações entre Arte e Estética como instrumento articulador de metodologias possíveis.

**Palavras-chave:** Arte/Educação. Composição Estética Visual. Cultura Popular Maranhense. Interdisciplinaridade. Metodologias Ativas.

## ABSTRACT

This research investigates Art in its relationship with Aesthetics as a tool for articulating innovative methodologies in the creation and application of artistic/pedagogical resources. The objective is to substantiate the connections between Art and Aesthetics, develop their role as an articulating tool for potential methodologies, and propose the construction of an artistic/pedagogical resource as an example of practical application in Art education. The applied research focuses on the study of key pedagogical theories with an emphasis on functionality, aiming to generate practical knowledge to solve specific problems in Art education. In terms of procedural methods, a mixed approach was adopted to ensure fluidity in the process of constructing the artistic/pedagogical resource, combining analysis methods such as the triangular approach and the comparative method, which together operated observationally and predominantly experimentally. In technical procedures, the research was dedicated to the qualitative verification of the content, using the dialectical method, considered one of the general methods of approach in scientific investigation. Besides textual language, the research incorporated the exercise of artistic creation as a proposal. Through contextualization, creation, and experience in reading and aesthetic appreciation, visual records of masks from Maranhão's popular culture, their representations, characters, relationships, and ancestry were used as references for elaboration and interaction. The interdisciplinary research involved various fields of knowledge, such as Art/Education, Aesthetics, Art Psychology, Art Sociology, and Art History. These fields provided essential operational concepts to develop examples, suggestions, and proposals that integrate theory and practice, promoting the artistic/pedagogical resource as an active methodology in Art Education, contextualizing artistic practice within the relationships between Art and Aesthetics as a tool for articulating possible methodologies.

**Keywords:** Art/Education, Visual Aesthetic Composition, Maranhão Popular Culture, Interdisciplinarity, Active Methodologies.

## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| <b>Figura 1</b> – Miguel Veiga, e suas produções artísticas de caretas e máscaras, Editado: colagem do autor, Fonte: Rede Social (Facebook).....                          | 60 |
| <b>Figura 2</b> – Abel Teixeira, com uma de suas produções das caretas de cazumba, Fonte: g1.globo.com.br.....  | 61 |
| <b>Figura 3</b> – Zimar, com uma de suas produções de caretas de cazumba, Fonte: oimparcial.com.br.....   | 61 |
| <b>Figura 4</b> – Yuri Cardoso, produzindo pinturas em máscaras para encomendas do Carnaval, Fonte: Compilação do artista.....  | 62 |
| <b>Figura 5</b> – Fofões na Madre Deus, Fonte: oimparcial.com.br.....   | 64 |
| <b>Figura 6</b> – Fofões no Centro Histórico, Fonte: jornalpequeno.com.br.....  | 65 |
| <b>Figura 7</b> – Artista vestido de fofão no Centro Histórico, Fonte: Compilação do artista.....   | 65 |
| <b>Figura 8</b> – Fofões no Centro Histórico, Fonte: oestadoma.com.....   | 66 |
| <b>Figura 9</b> – Graffiti com pintura do fofão em compensado, Fonte: Compilação do autor.....  | 66 |
| <b>Figura 10</b> – Máscaras de fofão em acetato, com pinturas e decorações produzidas pelo Artista/Educador, Fonte: Compilação do autor.....                              | 67 |
| <b>Figura 11</b> – Cazumba do Boi de Santa Fé, Fonte: zecasoares.com.....   | 68 |
| <b>Figura 12</b> – Cazumbas em apresentação no São João do Maranhão, Fonte: Pinterest (Lilian Pacce) .....  | 69 |
| <b>Figura 13</b> – Caretas de cazumba produzidas por Zimar, em exposição no CCVM (2022), Fonte: Compilação do autor.....  | 69 |
| <b>Figura 14</b> – Indumentária completa do cazumba, produzida por Mestre Abel, Fonte: gov.br.....  | 70 |
| <b>Figura 15</b> – Graffiti com pintura da careta de cazumba no Centro Histórico, produzido por Walter Sá, Fonte: Compilação do autor.....                                | 70 |
| <b>Figura 16</b> – Caretas de cazumba produzidas por Zimar, em exposição no CCVM (2022), Fonte: Compilação do autor.....  | 71 |
| <b>Figura 17</b> – Ilustração digital com careta do cazumba, Fonte: Mariel Toigo.....   | 71 |
| <b>Figura 18</b> – Artista Zimar e companheiros, caracterizados com indumentária completa do cazumba, Imagem em exposição no CCVM (2022), Fonte: Compilação do autor..... | 72 |
| <b>Figura 19</b> – Máscaras portuguesas no Museu Ibérico da Máscara e do Traje, Fonte: Compilação do autor.....   | 73 |



|  |    |
|--|----|
| <b>Figura 20</b> – Máscaras portuguesas no Museu Ibérico da Máscara e do Traje, Fonte: Compilação do autor.....                              | 74 |
| <b>Figura 21</b> – Indumentária completa portuguesa no Museu Ibérico da Máscara e do Traje, Fonte: Compilação do autor.....                  | 74 |
| <b>Figura 22</b> – Máscaras portuguesas no Museu Ibérico da Máscara e do Traje, Fonte: Compilação do autor.....                              | 75 |
| <b>Figura 23</b> – Máscaras portuguesas no Museu Ibérico da Máscara e do Traje, Fonte: Compilação do autor.....                              | 75 |
| <b>Figura 24</b> – Máscaras portuguesas no Museu Ibérico da Máscara e do Traje, Fonte: Compilação do autor.....                              | 76 |
| <b>Figura 25</b> – Máscaras portuguesas no Museu Ibérico da Máscara e do Traje, Fonte: Compilação do autor.....                              | 76 |
| <b>Figura 26</b> – Máscaras portuguesas no Museu Ibérico da Máscara e do Traje, Fonte: Compilação do autor.....                              | 77 |
| <b>Figura 27</b> – Indumentária completa portuguesa no Museu Ibérico da Máscara e do Traje, Fonte: Compilação do autor.....                  | 77 |
| <b>Figura 28</b> – Máscaras portuguesas no Museu Ibérico da Máscara e do Traje, Fonte: Compilação do autor.....                              | 78 |
| <b>Figura 29</b> – Indumentária completa portuguesa no Museu Ibérico da Máscara e do Traje, Fonte: Compilação do autor.....                  | 78 |
| <b>Figura 30</b> – Máscaras africanas Baulê e Iorubá na Cafúia das Mercês, Fonte: g1.globo.com.....  | 80 |
| <b>Figura 31</b> – Pessoas caracterizadas com indumentária completa em manifestação cultural africana, Fonte: ensinarhistoria.com.br.....    | 80 |
| <b>Figura 32</b> – Máscaras africanas, Fonte: brasilescola.com.br.....   | 81 |
| <b>Figura 33</b> – Pessoas caracterizadas com indumentária completa em manifestação cultural africana, Fonte: ensinarhistoria.com.br.....    | 81 |
| <b>Figura 34</b> – Pessoas caracterizadas com indumentária completa em manifestação cultural africana, Fonte: nationalgeographic.com.es..... | 82 |
| <b>Figura 35</b> – Máscaras africanas, Fonte: stockphoto.com.br.....   | 82 |

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | 11 |
| <b>1 RELAÇÕES DA ARTE COM A ESTÉTICA: CONCEITOS, FUNÇÕES, CARACTERÍSTICAS E SUA INSTRUMENTALIDADE NA CONSTRUÇÃO DE RECURSO ARTÍSTICO/PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DA ARTE</b>                                 |    |
| <b>1.1 Conceito de Arte</b> .....   | 16 |
| <b>1.2 Definição da Arte</b> .....  | 17 |
| <b>1.3 Finalidades e funções da Arte</b> .....  | 18 |
| <b>1.4 Conceito de Estética</b> .....   | 20 |
| <b>1.5 Categorias Estéticas</b> .....   | 21 |
| <b>1.6 Experiência, percepção e atitude Estética</b> .....  | 22 |
| <b>1.7 Problemas da Estética</b> .....  | 26 |
| <b>2 BREVE HISTÓRICO DA ARTE/EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA, INVESTIGANDO E ARTICULANDO METODOLOGIAS POSSÍVEIS</b>  |    |
| <b>2.1 Significando a Arte na Educação</b> .....  | 31 |
| <b>2.2 A Arte na escola</b> .....   | 45 |
| <b>3 CONSTRUINDO E APLICANDO ATIVAMENTE NO ENSINO DA ARTE, PROPONDO O EXERCÍCIO DA CRIAÇÃO DE COMPOSIÇÃO ESTÉTICA VISUAL EM FORMATO DE EXPOSIÇÃO DIGITAL COMO EXEMPLO DE RECURSO ARTÍSTICO/PEDAGÓGICO</b> |    |
| <b>3.1 Experiências de fazer e apreciar arte</b> .....  | 52 |
| <b>3.2 Referenciais artísticos para criação de recurso artístico/pedagógico</b> .....   | 59 |
| <b>4 PROPOSTA E EXERCÍCIO DA CRIAÇÃO DE COMPOSIÇÃO ESTÉTICA VISUAL</b>  |    |
| <b>4.1 O Fofão do Carnaval do Maranhão</b> .....  | 65 |
| <b>4.2 O Cazumba do São João do Maranhão</b> .....  | 67 |
| <b>4.3 Máscaras Portuguesas</b> .....   | 72 |
| <b>4.4 Máscaras Africanas</b> .....   | 79 |
| <b>CONCLUSÃO</b> .....  | 83 |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....   | 84 |
| <b>APENDICE A- PLANO DE CURSO</b> .....   | 88 |

## INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda como tema de estudo e pesquisa: A Arte em suas relações com a Estética, como instrumento articulador de metodologias possíveis, na construção e aplicação de recurso artístico/pedagógico.

Tratando da minha trajetória de experiências com a arte, tem início desde muito cedo na escola onde através do desenho as portas se abriram para o universo de possibilidades contidos na plasticidade. Posteriormente estudos e pesquisas teóricas aliadas à prática artística, pondo em teste alguns conhecimentos adquiridos, transitei entre variadas linguagens produzindo e criando na arte como experimentação, pude conhecer o Graffiti e a Aerografia, proporcionando executar algumas produções artísticas servindo de estímulo para continuação dos estudos.

Hoje, considero ter adquirido experiência prática através de trabalhos com diferentes temáticas e encomendas, desde decorações particulares e comerciais até produções para festas populares do nosso estado, como o Carnaval e o São João do Maranhão, onde tive a oportunidade de conhecer o Mestre, Professor e Multiartista Visual Miguel Veiga.

Com a coordenação do Professor Miguel Veiga, e uma grande equipe de trabalho desenvolvi uma verdadeira imersão ou residência artística, devido às dimensões e complexidade dos projetos ali executados, contribuindo no processo de ensino e aprendizagem dos participantes e público em geral, atuando na educação estética de um povo local a partir de sua identificação cultural, atreladas às aplicações da arte. Também tive trabalhos produzidos na construção das alegorias para algumas escolas de samba de São Luís-MA, como Favela do Samba e Turma de Mangueira. Assim como encomendas de peças para composição cenográfica para outros municípios maranhenses, seguindo com os estudos das metodologias ativas e suas possibilidades de aplicações práticas.

Aliando à Graduação na Licenciatura em Artes Visuais/ UFMA, onde proporcionou-me várias oportunidades de participações curriculares e interdisciplinares, alicerçadas no tripé: ensino, pesquisa e extensão, pude participar do Grupo de Extensão Interdisciplinar Medicina e Artes Visuais: “*Anatomia humana; modelando órgãos*”, onde estudamos conceitos para aplicação das metodologias ativas, utilizando a tecnologia da modelagem como recurso didático para o estudo prático da anatomia humana. Ao final do período de estudo e pesquisa foram

reunidas as produções culminando em exposição na Galeria do DAC/ UFMA, assim como apresentação no SEMIC/UFMA e Jornada Acadêmica de Artes Visuais/UFMA.

Com a participação no: GEPIARTE/UFMA/CNPq – Grupo de Estudo e Pesquisa Interdisciplinar em Arte e Educação, ampliei o comprometimento com o estudo das bases teóricas para o ensino da Arte, na busca de fundamentação de suas aplicações na prática como principal via psicopedagógica no processo educativo, diretamente responsável pelo ensino e aprendizagem, onde novamente com a finalização do período de estudo e pesquisa, culminou em exposição na Galeria GAAVi/UFMA, assim como apresentação na Jornada Acadêmica de Artes Visuais/UFMA, contribuindo para minha motivação à elaboração e apresentação desta pesquisa.

Esta pesquisa justifica sua relevância social porque vai contribuir para a formação escolar e emocional que, por meio de oficinas de criatividade e criações artísticas/ pedagógicas, transcendendo os limites de sala de aula no contato com a teoria e aplicação prática da arte, promoverá a interação entre os educandos e educadores. Trabalhando a criação de composição estética visual em formato de exposição digital como exemplo de recurso artístico/pedagógico como proposta e sugestão de aplicação no ensino da Arte.

Permitirá vazão e fluidez ao funcionamento dos sentidos, cognição e Intuição, através da relação entre educação contextualização, criação e experiência de leitura e apreciação estética, implementando aplicação das metodologias ativas, em caráter de experiência, onde terão a liberdade de expressar seus erros e acertos como resultado de suas participações e principalmente, expressar suas angústias, medos e até possíveis violências sofridas na escola ou dentro de seus lares, fundamentando a atuação da arte como instrumento articulador de metodologias possíveis.

Assim, por ser a arte e a estética, no contexto educativo, aliadas à arteterapia, uma poderosa ferramenta no processo de formação da criança, do jovem, do adolescente, e até do adulto, instrumentalizando a construção da cidadania, agregando valor para a sociedade, é que propomos seu uso pelo professor, de diferentes áreas do conhecimento, capacitando o aluno e os demais da sociedade a desenvolver seu potencial criativo, promovendo educação estética, pois são as artes que muitas vezes guiam os conceitos, permitindo a reflexão e a compreensão de questões complexas da cultura e da existência.

Como aplicabilidade a escola é indicada a trabalhar a sensibilidade e o potencial criativo do indivíduo, para que ele os desenvolva durante toda sua vida. Portanto como justificativa acadêmica, esta pesquisa contribuirá com sugestões e articulações de metodologias possíveis, sugerindo, desenvolvendo e aplicando técnicas ativas, que atuem no processo de ensino e aprendizagem de Arte.

Desenvolvendo o conteúdo deste trabalho, estabeleceu-se o seguinte problema de pesquisa: De que forma a Arte em suas relações com a Estética, atuam como instrumento articulador de metodologias possíveis, como pode ser construído e aplicado o recurso artístico/pedagógico?

Respondendo ao problema de pesquisa, estabelece-se o seguinte objetivo geral: fundamentar as relações entre Arte e Estética, desenvolver sua atuação como instrumento articulador de metodologias possíveis, propor construção de recurso artístico/pedagógico como exemplo de aplicação prática no ensino da Arte. Seguido dos objetivos específicos: usar formas lúdicas da arte e da estética na educação escolar; estudar as principais teorias pedagógicas, desde as tradicionais até as contemporâneas; verificar aspectos culturais gerais e locais das máscaras na cultura popular do Maranhão, contextualizando e demonstrando visualmente suas relações e a ancestralidade; construir e aplicar ativamente no ensino da arte, propondo o exercício da criação de composição estética visual em formato de exposição digital como exemplo de recurso artístico/pedagógico.

Para o alcance do objetivo deste trabalho foi necessário contar com a metodologia, organizando e estruturando o caminho percorrido, por se tratar de uma pesquisa interdisciplinar, relacionando diversas áreas do conhecimento como arte/educação, estética, psicologia da arte, sociologia da arte e história da arte, nos fornecendo conceitos operacionais essenciais para pensarmos exemplos, sugestões e propostas que considerem, tanto a teoria quanto a construção e aplicação prática do recurso artístico/pedagógico como metodologia ativa no Ensino da Arte, partindo do fazer artístico contextualizado pelas relações entre Arte e Estética como instrumento articulador de metodologias possíveis.

Do ponto de vista da sua natureza, a pesquisa aborda o estudo das principais teorias pedagógicas com foco na funcionalidade, objetivando gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos quanto ao ensino da arte, constituindo-se uma pesquisa aplicada.

Do ponto de vista da forma de abordagem do problema, trata-se de pesquisa qualitativa,

“Considerando que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70).

Quanto aos métodos de procedimento, o trabalho adotará forma mista visando fluidez ao processo de construção artístico/pedagógico, combinando os métodos de análise: abordagem triangular e método comparativo, que em conjunto terão comportamento; observacional e predominantemente experimental.

Destaca-se que o método observacional difere do experimental em apenas alguns aspectos entre eles:

“Nos experimentos, o cientista toma providências para que alguma coisa ocorra, a fim de observar o que se segue, ao passo que, no estudo por observação, apenas observa algo que acontece ou já aconteceu” (Gil, 2008, p. 16).

Do ponto de vista dos objetivos, seguirá com a combinação entre:

- **Descritiva:** Focada na observação, registro, análise e ordenação das informações que norteiam o problema de pesquisa.

- **Explicativa:** Busca explicar os porquês das coisas e suas causas, por meio do registro, análise, classificação e interpretação dos temas e suas particularidades em observação.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, terá preocupação na verificação qualitativa do conteúdo, por meio da aplicação do método dialético, considerado um dos métodos gerais de abordagem na investigação científica.

Prodanov e Freitas (2013) explicam que, para conhecer determinado fenômeno ou objeto, no método dialético, o pesquisador precisa estudá-lo em todos os seus aspectos possíveis, suas relações e conexões, sem tratar o conhecimento como algo rígido, já que tudo no mundo está sempre em constante mudança.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos de delineamento, referindo-se ao planejamento da pesquisa, consiste no procedimento adotado na coleta de dados, como explica Prodanov e Freitas (2013).

No que se refere ao delineamento e planejamento da pesquisa, o trabalho adotará inicialmente o procedimento técnico de pesquisa bibliográfica, utilizando material já publicado, como livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, relacionados ao tema de estudo. A pesquisa será fundamentada em

leituras e fichamentos, que embasarão as citações e as argumentações dos autores selecionados.

Esse processo permitirá a delimitação e construção dos capítulos do trabalho:

- **No primeiro capítulo**, buscaremos identificar a relação entre Arte e Estética, fundamentando seus conceitos, funções e características, e compreendendo sua instrumentalidade na construção de recursos artístico-pedagógicos para o ensino da arte.

- **No segundo capítulo**, estudaremos as principais teorias pedagógicas, desde as tradicionais até as contemporâneas, investigando e articulando metodologias para o ensino da arte.

- **O terceiro e quarto capítulos** serão dedicados ao experimento, trabalhando, além da linguagem textual, o exercício da criação de uma composição estética visual em formato de exposição digital, como exemplo de recurso artístico-pedagógico.

A pesquisa afirmará o potencial amplo de aplicação da Proposta Triangular, sistematizada no Brasil por Ana Mae Barbosa, destacando a importância de sua atualização em cada interpretação e valorizando as possibilidades de combinação com o Método Comparativo, desenvolvido por Edmund Burke Feldman.

A utilização de múltiplas imagens reforçará o poder didático, seguindo a contextualização, criação, leitura e experiência de apreciação estética interligadas, como exemplo e proposta de aplicação de recursos para o ensino da arte, implementando as metodologias ativas no ensino.

Além disso, será adotado o procedimento técnico de pesquisa ativa e documental, uma vez que, por se tratar de uma Licenciatura em Artes Visuais, é necessária a elaboração de um plano de aula anexo ao trabalho de pesquisa.

Assim, embora seja importante que o pesquisador siga um método como referência, o meio acadêmico permite e incentiva o emprego de múltiplos métodos, ampliando as possibilidades de análise e reconhecendo a complexidade das investigações.

# 1 RELAÇÕES DA ARTE COM A ESTÉTICA, CONCEITOS, FUNÇÕES, CARACTERÍSTICAS E SUA INSTRUMENTALIDADE NA CONSTRUÇÃO DE RECURSO ARTÍSTICO/PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DA ARTE.

## 1.1 Conceito de Arte

“A palavra arte vem do latim *ars* e corresponde ao termo grego *techne*, significando: toda espécie de atividade humana submetida a regras” (Chauí, 2000). Daí, percebemos o quão complexa se mostra a tarefa de conceituar arte, constatando longínqua atenção à tarefa, assim como sua amplitude.

Heinemann (1993), dedicando-se ao assunto traz que, no alemão antigo arte tem significado de conhecimento, sabedoria, habilidades. Entretanto no saxônico antigo, apenas conhecimento e sabedoria, expressando uma abstração verbal de poder. Dessa forma observamos o sentido lato.

O termo *ars* encontra-se destituído de limitação na arte, pois abrange regras de base da ciência, afirma (Heinemann, 1993). Ainda que demonstrado o esforço na tarefa de conceituá-la, é possível observar a conservação do sentido amplo em observação ao fenômeno das atividades humanas. Em sentido estrito significando instrumento, ofício, ciência, se opondo ao acaso, ao espontâneo, e ao natural (Chauí, 2000).

Platão distingue arte ou técnica, entre dois tipos: as judicativas dedicadas apenas ao conhecimento com tendência ampla a todas as áreas sem distinções, e as dispositivas ou imperativas, com foco mais específico voltando-se ao conhecimento das regras de uma atividade a ponto de dirigi-la sendo mais específico.

Nesse sentido Pareyson (1997), considera a forma como se pensava arte na antiguidade, equivocada pois, as grandes artes plásticas e figurativas permaneciam confinadas na exaltação atribuída ao aspecto executivo e manual contidos na práxis.

Aristóteles distingue Ciência-Filosofia de Arte ou Técnica: onde a primeira refere-se ao necessário, isto é o que não pode ser diferente do que é, enquanto que a segunda se refere ao possível, portanto podendo ser diferente do que é. Outra distinção é feita no campo do próprio possível, pela diferença entre ação e fabricação, isto é, entre práxis e poiesis.

Nessa perspectiva atribui-se política e ética como ciências da ação. As artes ou técnicas como atividades de fabricação.



Acredita Heinemann (1993, p. 451) que:

“A arte participa em algo que é prévio à divisão entre pensar e falar, a saber, na força criadora indivisa do espírito humano ou, numa camada mais profunda, da alma humana ou da vida”.

Dessa forma tenta explicar uma força que brota excedendo da vida interna, prolongando-se fora do corpo, não importando em qual material sensível dado, ativamente vital na organização corpo e alma. Participando a arte na corrente totalitária da vida.

“A arte como atividade, é o ensaio incessante do espírito humano para se elevar à imagem e à forma, isto é, para formar e estruturar domínios parciais da experiência humana e do material que se encontra à sua disposição” (Heinemann, 1993, p. 452).

## 1.2 Definição da Arte

De acordo com Pareyson (1997) a arte é compreendida por três definições tradicionais:

1. *a arte como fazer*
2. *a arte como conhecer*
3. *a arte como exprimir*

Heinemann (1993, p. 451) complementa:

“As suas determinações fundamentais são caracteres de totalidade e não de espécie fragmentária, os seus testemunhos devem, necessariamente, por isso, demonstrar que são vivos e reagem sobre o centro da pessoa e não apenas sobre um domínio parcial como as ciências positivas”.

Observa-se movimento e certa evolução nos estudos da arte ocorrido em decorrência da consideração do sentido teórico e prático, pela perspectiva de Aristóteles, permitindo assim a observação para além da concepção pedagógica já compreendida por Platão, ainda que como complementar, já que se atribuía à arte valor prioritário como atividade manual de produção.

“Platão acreditava que a prática da arte se situa no plano mais baixo do conhecimento, “pois é imitação das coisas sensíveis, elas próprias imitações imperfeitas das essências inteligíveis ou ideias” (CHAUÍ, 2000, p. 413).

É importante ressaltar que, na antiguidade, prevalecia a atenção ao aspecto de produção ou fabricação, ainda que fosse percebida a presença da concepção pedagógica por Platão, que recomendava a aplicação apenas do sentido amplo, onde a arte figurava no desenvolvimento das habilidades da ciência dialética. Dessa

maneira, Platão dispensava preocupação com a teorização da distinção entre arte e ofício ou técnica do artesão, inferiorizando a arte como conhecimento, e o aspecto da beleza e expressão (Pareyson, 1997).

Assim, a arte era considerada em seu sentido teórico, abordando gramática, estratégia, aritmética, geometria e astronomia como artes em sentido lato, sendo seu ensino indispensável na formação do indivíduo, acrescidas à arte dialética. Quando não empregada em seu sentido principal de fabricação, a arte poderia, secundariamente, ser entendida em sentido pedagógico, a serviço do desenvolvimento da linguagem.

Com as contribuições de Aristóteles, a arte ganha uma nova possibilidade e passa a ser tratada pela filosofia como poética, diferenciando-se do conceito anterior, onde era vista apenas como habilidades manuais voltadas à fabricação. Isso permite a fluidez de uma interação futura entre as três principais definições da arte, corroborando o estudo das obras de arte como fabricação de seres e gestos artificiais produzidos pelos humanos (Chauí, 2000).

Assim torna-se necessário observar como estrutura dinâmica os três momentos que Pareyson (1997), define como didático para promover a compreensão e, acompanhar tanto o surgimento, quanto evolução e como se relacionam a arte e estética.

Permitindo espaço ao desenvolvimento da Estética, com o uso inicial referindo-se ao estudo das obras de arte enquanto criações da sensibilidade tendo como finalidade o belo, substituindo a noção de arte poética, com o aprofundamento e ampliação das pesquisas e suas aplicações passando a designar toda investigação filosófica que tenha por objeto as artes ou uma arte.

### **1.3 Finalidades e funções da Arte**

Ensinar arte na escola tem como uma das principais razões a capacidade da arte de resgatar a totalidade que envolve as várias dimensões do ser humano: afetiva, cognitiva e social, numa relação integradora de emoção, razão, afetividade, cognição, subjetividade e objetividade, conhecimento e sentimento (Freitas, 2013).

Ao atribuir atenção ao sentido prático da arte, é possível compreender que Aristóteles sugere e incentiva sua investigação e aplicação indo além da concepção pedagógica, que na antiguidade restringia as inúmeras utilidades colocando-a em

segundo plano, quando importava a poética apenas como de fabricação, e assim era qualificada ação ou atividade artística de real valor.

Pela visão de Aristóteles, foi proporcionado superior valor contido na oportunidade de observação do individual permitido atenção à concepção expressiva. Nessa perspectiva a Arte supera a concepção apenas do fazer, adotada como principal até então, para transitar como conhecer e como exprimir.

Para a História das Artes e para a Estética duas principais finalidades e funções da Arte predominantes são:

- concepção pedagógica
- concepção expressiva

A arte é concebida como expressão por transformar num fim aquilo que para outras atividades humanas é um meio, transfigurando a realidade para que tenhamos acesso verdadeiro a ela. A arte como pedagogia é o meio para a educação estética, ética e moral da sociedade, por estabelecer uma relação intrínseca entre arte e meio social, buscando estar a serviço da emancipação do ser humano e oferecendo-se como instrumento (Chauí, 2000).

Considerando a subjetividade de cada indivíduo que esteja na condição do artista, imitar não significa reproduzir, e sim representar a realidade através da fantasia e da obediência a regras para que a obra figure algo ou algum ser, natural ou sobrenatural, sentimento ou emoção, algum fato acontecido ou inventado. Portanto esta máxima traduz a ideia de mimese ou arte mimética considerando valor e atribui o devido mérito ao executor, artista, por sua produção, em acordo com as constatações de Aristóteles.

Pareyson (1997) acrescenta como visão da realidade sensível, ou metafísica superior e mais verdadeira, ou ainda de uma realidade espiritual mais íntima, onde toda operação humana contém a personalidade de quem toma a iniciativa de realizá-la, sendo como o retrato da pessoa que a realizou. Verifica-se, nesse sentido, o caráter expressivo da arte.

Dessa forma, é possível aprofundar a pesquisa e observação nas funções pedagógica e expressiva da arte, atribuindo em conjunto o sentido de fabricação, pontuando como perspectiva de direcionamento ao artista e a obra de arte, onde buscam a realização da beleza, e principalmente do lado do espectador e receptor, onde busca-se a reação sob forma de juízo de gosto, do “bom gosto”.

Abbagnano (1998) pontua sobre a relação de imbricamento e semiose entre “arte e belo”, como elementos existentes apenas na investigação filosófica moderna e contemporânea. Pois na filosofia antiga estas noções eram consideradas diferentes e independentes, a doutrina da arte era chamada com o nome de seu próprio objeto, poética, ou seja, arte produtiva.

Diante das contribuições acadêmicas de Platão, o “belo” refere-se à manifestação das ideias, isto é, dos valores intelectuais, desprezando a função expressiva da arte. Admitindo utilização apenas como função pedagógica e secundária, demonstrando convicção de seu posicionamento a respeito do valor apenas de uma finalidade ou função fabril e produtiva da arte. Sugerindo sua aplicação em sentido amplo como recurso instrumental, está servindo de meio para o alcance de um ensino e aprendizagem, o que de alguma forma atesta significativa contribuição na questão de pensar o ensino da arte.

Em oposição às limitações impostas pelo direcionamento e posicionamento alcançados e compreendidos nas convicções Platônicas, Aristóteles permite que se desenvolva outros rumos nas pesquisas por acreditar que o belo consiste na ordem, na simetria e numa grandeza que se preste a ser facilmente alcançada pela visão em seu conjunto, ampliando e relativizando o alcance da arte.

Segundo Chauí (2000, p. 407), "a obra de arte busca caminhos de acesso ao real e de expressão da verdade"

#### **1.4 Conceito de Estética**

Carroll (2010) propõe conceituar iniciando pelo sentido estrito, para fins teóricos “Estética” deriva da palavra grega *aisthesis*, que significa “percepção sensível” ou “compreensão pelos sentidos”. Sendo este termo designado ao estudo filosófico da arte, por Alexander Baumgarten no século XVIII, entendendo a relação das obras de arte à percepção sensível e a formas de cognição atribuindo atenção ao receptor.

Assim falar de “Estética” em sentido estrito indica interesse ao público que interage com as obras de arte sendo; leitores, ouvintes ou observadores, como pontua Yeats, em princípios, ou intenções quando descreve sentido amplo, afirmando termos designados como estudo da filosofia da arte por Baumgarten em sentido estrito. Demonstrando o quão imbricados são e estão, e o nível de complexidade assumido em arriscar tentar categorizar em lato e estrito senso.

## 1.5 Categorias Estéticas

Categoria como forma de “enunciação” é como Aristóteles utiliza, como meios de enunciar o que as coisas são de maneira diferente. De acordo com esta tradição realista, complementa Vázquez (1999), são os conceitos mais gerais a cerca de um grupo de objetos ou fenômenos, assim como de seus vínculos internos e relações externas.

O termo “categoria” origina-se da palavra grega *katnyopía*, que no sentido comum tinha o significado de “acusação”, “imputação” ou “censura”. Mas como consistia em enunciar algo de alguém, acabou passando a significar “enunciação” ou “declaração”. Organizado na ontologia e na dialética de Platão, onde o sofista em sua doutrina introduz o que chama de os cinco “gêneros supremos”: o ser, o movimento, o repouso, a identidade e o diferente ou alteridade, como gênese da problemática das categorias (Vázquez, 1999).

“Historicamente o significado atribuído às categorias é realista, isto é, elas são consideradas determinações da realidade e noções que servem para indagar e para compreender a própria realidade” (Reale, 1990, p. 42).

Essa correspondência entre a realidade e o discurso, através das determinações categóricas, é também a base da teoria de Aristóteles, que pode ser considerado o criador do termo e do conceito, de certo que se beneficiou amplamente com as contribuições platônicas e acadêmicas, como comenta (Vázquez, 1999). Porém Aristóteles, parte de um ponto de vista linguístico: as categorias são os modos em que o ser se predica das coisas nas proposições, portando como predicados fundamentais das coisas. Ele enumera em dez categorias: 1) substância; 2) quantidade; 3) qualidade; 4) relação; 5) lugar; 6) tempo; 7) posição; 8) estado; 9) ação; 10) afecção.

“Portanto a predicação afirma às vezes o que uma coisa é, às vezes sua quantidade, às vezes sua relação, às vezes aquilo que faz ou o que sofre e às vezes o lugar onde está ou o tempo, segue-se que tudo isso são modos do ser” (Abbagnano, 1998, p. 370).

Em grego a palavra *kalós* designa o belo referido a objetos produzidos com arte, *tekné* (Vázquez, 1999, p. 185). De acordo com a antiguidade grega significando: produção feita com agilidade ou destreza, designando uma boa fabricação ou, um bem feito em acordo com princípios ou regras, compreendendo ideia de produção utilitária.

Novamente é possível observar a combinação das principais concepções da arte como fazer e exprimir, aliadas em prol do conhecer. Vázquez (1999) aborda o belo na arte considerando a presença que há na exibição do objeto percebido pelo sujeito observador no momento em que se relacionam.

Dessa forma desconstrói a ideia do espectador ideal ou, até atemporal conferindo espaço aos seres em geral que, em comum, com a devida individualidade, encontram-se em movimento no âmbito estético, seja ideológico quando se resume apenas a teoria ou, na prática no tempo e espaço em que participam.

Nesse sentido nos interessa perceber a utilidade articuladora que se apresenta no movimento de fruição estética, aqui desenvolvido por meio de estudo focado em suas categorias, nesse caso o belo. Quanto a possibilidade de aplicação que alcança a arte, atuando como recurso educacional ao produzir resultado ao longo do processo ou percurso.

## **1.6 Experiência, percepção e atitude Estética**

Heinemann (1993) explica-nos que de forma mais autêntica não há motivo de uma arte, sem a experiência existencial própria, e acredita que a estética representa uma forma especial da experiência humana. Sendo esta insubstituível pelo conhecimento do estudo ou ouvir dizer, alheia à vontade própria individual de construção ou procura, onde para sua realização o ser humano que é procurado, ou afetado.

Baumgarten fala em expressões referindo-se ao estado mental onde um espectador passa em reação a obras de arte ou a natureza, chamando: experiência estética, percepção estética e atitude estética (Carroll, 2010).

A experiência estética: em sua relação com a educação pode ser:

- intuitiva
- cognitiva
- sensível

Como experiência intuitiva: é pela Intuição, que as representações se dão de modo imediato na sensibilidade. É o efeito imediato que recebemos quando somos afetados pelos sentidos como a visão, a audição, etc.

Como experiência cognitiva: as experiências estéticas podem ser incluídas no ato de adquirir conhecimento.

Como experiência sensível: que é a das emoções, não apenas o fato de experimentar um sentimento significa que se está experimentando uma experiência estética, pois esta começa como uma atividade conceitual, Segundo Carroll, (2010) “as associações podem ser conceituais”.

Para Pareyson (1997, p. 31), “em toda a obra humana está presente um lado inventivo e inovador como primeira condição de toda realização”.

Arnheim (1989), refletindo sobre como os seres humanos adquirem conhecimento, aponta a chegada deste através dos sentidos, concluindo que a arte antes de tudo, figura em uma função cognitiva. Assim nos direciona a atenção ao campo da percepção sensorial, afirmando que esta é a busca e descoberta da estrutura das coisas e acontecimentos.

Dessa forma é possível apontar a simbologia concretizada nas produções utilizando atividades artísticas, com diversas formas, inúmeras possibilidades plásticas, cores, volumes e texturas entre outras.

A estrutura nos mostra os componentes, a movimentação e organização, produzindo tipos e ordens em atuação mútua. Dessa forma uma obra de arte, produção artística ou qualquer ação expressiva, se explica como resultado de tal averiguação da estrutura presente ou, há que esteja inserido o artista, o objeto da produção ou, o próprio observador.

Arnheim (1989) escreve que toda percepção é simbólica, dessa forma todas as características estruturais são generalidades, percebidas através das aparências individuais, validando tipos de coisas ou comportamentos em cada caso específico, impresso como representação do ser em discurso ou enunciado.

Arnheim (1989) nos diz:

“A obra de arte, produção artística discurso ou enunciado como resultado de ação expressiva, dispõe da direta relação com a forma, atuando como meio necessário à autenticidade dos relatos registrados e compreendidos em percepção”

Atribui importância na ação quando aplicada com finalidade ou função terapêutica, destacando a qualidade estética como meio para que a manifestação atinja seu objetivo.

Pareyson (1997, p. 31) conclui: “é necessário arte para fazer qualquer coisa”, sempre em qualquer circunstância, trata-se de “fazer com arte”. Assim o autor nos mostra a impossibilidade de valoração das coisas ou qualquer ação, sem a realização de um valor artístico, sendo necessário para a avaliação de cada obra, o

acompanhamento da avaliação estética, esta presente em toda operosidade humana.

Arnheim (1989), referindo-se à aplicação pedagógica ou até da terapia com a arte considerando o mais alto grau de realização possível, ao “deslocar” ou “isolar” o valor artístico gerado pelo comercialismo da indústria de diversões e dos meios de comunicação, apontando esses interesses como poluição que impede a mente dos envolvidos com a sua própria e autêntica experiência, castrando, apequenando ou reduzindo suas próprias capacidades produtivas.

Nesse sentido, acredita que quando os envolvidos no processo educativo utilizando a terapia com a arte dispõe da clareza respeitando tal deslocamento ou isolamento, evitando a poluição descrita, é possível a aproximação estética verídica do nível de integridade e perfeição da expressão. Transmitindo clareza, originalidade e complexidade, com sabedoria e força, abrangendo alcance desde as grandes elaborações repletas de técnicas e amplas práticas, até as garatujas ou expressões infantilizadas.

“Quando a arte se mantém livre deste tipo de coerção pernicioso, emprega uma lógica inflexível, pela qual obriga seu criador a retratar os fatos segundo a natureza intrínseca deles sem levar em conta o que os seus desejos e temores pessoais possam preferir” (Arnheim, 1989, p. 270).

Pensando no profissional das artes em cena, é possível que seja alcançado o mérito da aplicação pedagógica advindas das apreciações estéticas, também quando combinadas à terapia, tanto com os argumentos teóricos, quanto através dos resultados práticos obtidos nas expressões. Confirmando uma arte aplicada, servindo de instrumento para a condução educativa, assim como um possível tratamento que nesse caso fluirá mais fecundo.

Ciornai (2005), demonstra grande preocupação com a Arteterapia no contexto educacional e psicopedagógico destacando o direcionamento e a atenção à qualidade do preparo ou formação dos educadores.

Defende que na formação de profissionais da educação haja uma valorização do indivíduo como ser integral portador dos mais variados pensamentos e sentimentos, sendo necessário prepará-lo para o desenvolvimento de capacidades incluindo as esferas da reflexão, sensibilidade, Intuição assim como da estética, focando como resultado de aprendizado além do intelectual, alcançando o emocional. Através do treino com situações didáticas reais, formando educadores



mais reflexivos, críticos e autônomos nesse contexto preocupando-se principalmente com os que atuam na educação infantil.

Ciornai (2005), recomenda e estimula para os educadores a utilização de oficinas com recursos expressivos como forma ou oportunidade de aprimoramento da capacidade de reflexão e expressão, abrindo caminho para aplicação das diversas vertentes da linguagem, transitando em vasto e amplo terreno de complexidade onde estão compreendidas, das verbais até as não verbais, explorando assim limites que para a autora significa potencial natural de todos os seres humanos.

Philippini (2021), comenta que através das atividades expressivas diversas, o processo arte terapêutico permite simbolicamente que as sutis transformações que marcam o desenrolar da existência, sejam retratadas com precisão, registrando e documentando os contínuos movimentos do vir a ser, este configurado em sua materialização como conflitos e afetos. Sendo assim o fazer terapêutico pode ser definido como conjunto de atos que expressa a singularidade e identidade criativa de cada um.

Considerando todo esse cuidado e aplicação do trabalho de aprimoramento na formação de educadores onde, de acordo com o pensamento desenvolvido pela autora, ao sugerir que seja promovida a reflexão e integração entre teoria e prática, direciona como resultado em curso possibilidades de transformações na práticas pedagógicas, visto que, em questão de efetividade quanto ao que se pode ter como ambiente favorável à aplicação deste trabalho, sem sombra de dúvida, pensemos o ambiente de sala de aula.

Empregando o termo consciência como possibilidade de tematização e reflexão da própria prática de trabalho pedagógico, se constrói a discussão, com base em registros de situações didáticas reais, com o propósito de contribuição no processo transformador da educação, acreditando ser necessário ampliar o grau de consciência dos educadores em todos os níveis. Já que, “[...] educar é substantivamente formar, educar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria construção” (Freire, 1996, p. 52).

Assim Ciornai (2005), relacionando Arteterapia com a Educação e Saúde, acredita como estratégia na capacitação e formação, o exercício com oficinas onde os aspectos teóricos e práticos integrem o desenvolvimento global dos educadores.

“Transformar o mundo através do seu trabalho, dizer o mundo, expressá-lo e expressar-se é próprio dos seres humanos. A educação qualquer que seja o nível em que se vê, se fará tão mãos verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos, a de sua expressividade” (Freire, 1977, p. 24).

## 1.7 Problemas da Estética

Pareyson (1997) corrobora que a arte é expressiva enquanto “linguagem”, empregando o termo como apenas metafórico, já que artes como a poesia adotam como matéria, todavia qual linguagem, precisamente é uma estátua ou um edifício. É expressiva enquanto forma contendo tudo que deve ter, assim a arte pode ser entendida como “expressão conseguida”, pois vista como linguagem mostra capacidade de exprimir afetos e emoções, sem esgotar a sua própria essência de arte. Como exemplo o autor fala na complexidade com a impossibilidade na tentativa de compreensão do sentido de um arabesco.

No século XIX, os filósofos fizeram da estética doutrina independente. Sugeriram compreensão como ciência do belo, acreditando poder fundamentar a sua natureza, tomaram a arte clássica grega como modelo, criando assim um sistema. Contudo por mais interessante que possa ter ocorrido, todas as tentativas de fundamentação numa ciência da natureza do belo falharam, pois não há o belo, assim afirma (Heinemann, 1993).

É importante ressaltar os primeiros registros de tentativas de conceito, com um direcionamento tendencioso à metafísica, distanciando ao máximo a ideia de belo do homem ou, objetos estéticos reais, assim como da relação humana com eles.

Como determinado pela antiguidade grega, o ideal de belo surge como resultado ou produto de habilidade ou destreza *techne* ou *tekné*, competência de dedicação em execução, apoiados em modelos adotados desde os pitagóricos, destacando como traços da beleza, ordem e proporção, até Platão que elenca a ordem e a harmonia como exigências, incluindo o uso da linha reta, do círculo, assim como suas figuras formadas.

Posteriormente Aristóteles pontuou a proporção das partes entre si, por meio da ordem, simetria e limitação, o que ele chamou de proporção extrínseca do conjunto (Vázquez, 1999).

Heinemann (1993) cita a crítica da linguagem como forma ou caminho, para transpor as limitações arbitrárias geradas pelo ideal clássico de beleza, como explicação e significação de belo. Pela sistemática filosófica correspondente e pela

ordenação a um domínio parcelar da alma. Onde a partir de então as formas de interpretação das criações artísticas e o estudo se tornam livre.

Só no século XX, a interpretação livre passa a constituir necessariamente o ponto de partida no estudo da estética. Essa problemática também aparece citada por Simon em Dicionário Oxford de Filosofia, quando descreve estética como estudo dos sentimentos, conceitos, e juízos resultado de nossa apreciação das artes.

A arte é criação e, por isso acessível ao entendimento, apresentando em seu estudo como muito interessante, o fato de nos conduzir a uma compreensão mais profunda da natureza. Quanto ao artista, ele mesmo é, natureza e sua criação só é possível pela ligação com o mundo que o cerca.

Abbagnano (1998) cita Schelling em tentativa de explicação à arte, como criação estética com princípio absolutamente livre, em observação ao produto, este conceitua a arte pelo alcance da possibilidade de ser feita apenas quando há uma contradição plena de sua natureza de forma interior. Ou seja, se a motivação de quaisquer criações tiver origem alheia ao interior do indivíduo que a pratica, não se caracteriza arte. Atribuindo como diferença a contradição exterior, chamando objeto fora de si, restando apenas a condição de artesanato.

Heinemann (1993, p.452) acrescenta que a arte como atividade, é o ensaio incessante do espírito humano para se elevar à imagem e à forma, isto é, para formar e estruturar domínios parciais da experiência humana e do material que se encontra a sua disposição

Partindo desse raciocínio, conclui-se que não há apenas um valor estético, o belo; assim como não há apenas uma arte perfeita, mas variados valores e artes a seu modo também perfeitas e sem desprezar a existência de várias formas de acesso à estética.

“No uso comum e mesmo no erudito (próprio dos críticos de arte e dos filósofos), a noção de “belo” é suficientemente ampla para qualificar obra de arte bem realizada, ainda que represente coisas ou pessoas que, por si mesma, não poderiam ser chamadas de “belas” com base nos cânones correntes” (Abbagnano, 1998, p.367-368).

Além da relação entre “arte e belo”, faz-se por obrigação a compreensão desta só sendo possível pela ligação entre “arte e estética” por meio da experiência estética, interessando como questões responsáveis por estruturar a pesquisa, afim de que a construção de caminhos paralelos permita que se desenvolva novas

reflexões capazes de transitar como fundamentação, tanto concorrendo e se cruzando, quanto em momentos que apontam em direções opostas. Como ferramentas de modo a contribuir no ensino da arte.

Carroll (2010) propõe conceituação à arte e estética, abordando o posicionamento da atenção explicativa fora dos: “produto arte” em si, “artista” criador da obra. Como introdução à estética, demonstra aceção ao conceito em princípios artísticos pontuados por Yeats que diz: um leitor, um ouvinte, um observador também podem ter uma estética, categorizando em sentido amplo ou lato. Definindo assim a “Estética “como equivalente à “filosofia da arte”, sendo estas permutáveis.

Carroll (2010, p.177) entende que quando os filósofos falam sobre estética no sentido estrito, isso costuma indicar que eles estão interessados na parte relativa ao público na interação entre as obras de arte e os leitores, ouvintes e espectadores.

Heinemann (1993) ao se referir a arte como linguagem, concorda com definições feitas por muitos quanto a ser expressão de sentimentos embora demasiado e restrito, pois exprime também, impressões, impulsos da vontade e a inabalável subjetividade da vida interior; sendo ainda representação do mundo exterior e servindo à construção de novos mundos.

Dessa forma o Heinemann (1993) sugere que tanto na forma exterior, quanto no interior da arte, esta é mais rica e mais ampla do que na forma exterior ou interior da linguagem.

Heinemann (1993) diz ainda que, sem palavras as linguagens artísticas distinguem-se dos naturais que não são discursivas, não permitindo tradução ou ainda definições de dicionário. Enquanto que nas linguagens artísticas, é concedido às obras de arte interpretação livre e ilimitada com possibilidades de serem mal interpretadas ou não. Permanecendo vivas na medida que ainda exprimem algo no espaço e tempo.

Vázquez (1999) defende melhor aproveitamento e aplicabilidade, onde se busque extrair resultados estéticos mais produtivos, observando o elo formado pela discussão gerada em torno dos principais conceitos abordados pela linguagem e suas características, contextualizados na história. Centraliza atenção na categoria do belo, sugerindo a busca da beleza na relação do objeto com o sujeito ou, sendo mais específico na maneira em que este é afetado por aquele.

Contudo, ainda que por exemplo a monumentalidade de uma construção arquitetônica, ou de um cartão postal com uma bela paisagem não se atribua a

estados mentais como expressividade do observador, só é possível o alcance de suas propriedades estéticas por que o objeto possui e exhibe apenas em função de ter quem a experimente. Sendo estas características estéticas para o observador, e existindo apenas para seres como nós.

Carroll (2010) arrisca a tentativa de separação, teorizando a arte como relativa ao domínio de determinados objetos, como exemplo: a essência, que a teoria representacionista da arte procura definir. Já a estética, como: principalmente a teoria relativa ao domínio em forma de experiência da recepção, ou percepção, ou ainda o que dependa de reação.

Tratando de incentivar o pensamento crítico e reflexivo em analisar até que ponto a definição de arte está ou não, dependente da recepção estética das obras. Identificando em sentido teórico mais estrito, que ao menos em princípio, os dois termos assinalam uma diferença quanto ao objeto de estudo: uma no objeto, outra na recepção.

Carroll (2010) afirma que, a estética é mais ampla do que a filosofia da arte, pois também estuda a natureza. Desta forma a filosofia da arte poderia hipoteticamente, definir arte sem referir a experiência estética ou a recepção por parte do público.

Porém existe também uma abordagem à filosofia da arte, afirmando que qualquer definição de arte deve necessariamente envolver noções de experiência estética, chamadas definições estéticas da arte. Determinando-as como inseparáveis, e definindo as obras de arte unicamente como objetos e acontecimentos que tem por base provocar experiências estéticas no público.

Bourriaud (2009) chama a arte de relacional, quando o conjunto de práticas artísticas toma como ponto de partida teórico e prático o grupo das relações humanas e seu contexto social, em substituição de um espaço autônomo e privado.

Bourriaud (2009) entende também a estética como relacional quando esta consiste em julgar as obras de arte em função das relações inter-humanas que elas figuram, produzem e criam. Podendo ser definida como plataforma e método crítico com base na detecção de certa sensibilidade compartilhada, com foco predominante, do artista com seu entorno e com seu público.

Em citação a Plotino, Abbagnano corrobora que:

“[...] é preciso saber que as artes não imitam diretamente os objetos visíveis, mas contemplam as regiões de que estes provêm e, assim, são capazes de fazer muitas

coisas por sua própria conta e de acrescentar o que falta às coisas naturais” (Abbagnano, 1998, p. 368).

Considerando a arte no sentido relacional, Bourriaud (2009) destaca a ativação ou efetivação de tal proposta conta como fator imprescindível a participação do público, em combinação com experiências e repertórios individuais do artista em construção de significados coletivos. Onde é atribuído valor nas relações que os trabalhos estabelecem em seu processo de realização e de exibição. Em termos sociológicos gerais, esse desenvolvimento deriva principalmente do nascimento de uma cultura urbana mundial (Bourriaud, 2009).

Em observação ao contexto contemporâneo, a possibilidade de uma arte relacional atesta uma inversão radical dos objetivos estéticos, culturais e políticos exigidos pela arte moderna.

Nessa perspectiva Bourriaud (2009) conceitua a obra de arte como interstício social, ou seja, espaço entre, ou ainda um espaço de relações humanas. Este conceito amplia modificando a ideia de obra de arte contemporânea, de um espaço que pode ser percorrido, para uma duração a ser experimentada. Permitindo abertura para discussão ilimitada.

Torna-se importante destacar que Heinemann (1993, p. 457) acredita que:

“O domínio da crença estética é complexo e ainda não se encontra investigado, podendo a crença estética do artista revestir formas múltiplas. Assim como a atitude de crença do contemplador da arte percorre os diversos graus da crença total, desde a afirmação entusiástica, passando pela crença mitigada, até o frio ceticismo do crítico. Onde ocorre na maioria dos casos presença de uma mistura de crença e não-crença, de realidade e irreabilidade”.

Heinemann (1993) fala que as formas de arte, engendram-se no processo de criação artística sendo essencialmente pós-existentes, relativas e dinâmicas, determinadas pelo potencial do artista e pelo material correspondente.

Heinemann (1993, p. 453) cita Johan Huizinga, em: *Homo Ludens*;

“Defendendo a tese de que o homem é, essencialmente, um animal que joga, que a cultura se gera e cresce ludicamente e que domínios da vida social, tais como competições pacíficas, ritual, filosofia, regras de conduta de guerra e formas de vida elegante surgiram do jogo. Assim o jogo significa para a arte um primeiro passo na conquista de um domínio que ultrapassa a vida quotidiana e suas configurações, criando divertimento e satisfação ao mesmo tempo, seus espaços e tempos de jogo, forçando seus participantes a seu encanto, ritmos e regras que a princípio formam-se inconscientemente

até um segundo momento quando conscientemente são formuladas e limitadas”.

Heinemann (1993) faz citação a Kant quando comenta, a capacidade do jogo intimamente formador elevou-se a altura suprema no artista: pontuando que este utiliza no jogo todos os conteúdos da natureza e da história, da realidade e da possibilidade, do mundo subterrâneo e superior, com as forças do entendimento, imaginação e conhecimento. Ou como diria Schiller, com as necessidades instintivas da matéria e da forma.

Essa perspectiva coloca o artista um ser com elevada capacidade de crença, quando toma por verdadeiro imediato intuitivo, não primariamente racional, ou melhor, tomar por belo no sentido de esteticamente valioso ultrapassando os limites da realidade perceptível, desvinculada de toda consideração relativa à utilidade, aplicação e verificabilidade. Ou seja, uma crença nos objetos do jogo estético que de uma forma ou de outra, ainda que desvinculada, sustenta sua importância por cumprir as funções terapêutica e pedagógica através da interdisciplinaridade atestando sua utilidade.

Segundo Chauí (2000), o pensamento estético estabelece uma relação intrínseca entre arte e sociedade, atribuindo finalidade pedagógica às artes, dando-lhe a tarefa de crítica social e política, de interpretação do presente e imaginação da sociedade futura.

Dessa forma, pela ação expressiva, torna-se possível a aplicação de recurso no Ensino da Arte, conferindo atenção desde como, onde e porque as ideias são formuladas, aos caminhos que são concebidos e experimentados no percurso de desenvolvimento da execução, compreendidas como fases da experiência de apreciação estética. Assim como a possibilidade de verificação e percepção, do quanto estamos sendo construídos, como “feedback”, na via de mão dupla do ensino e aprendizagem, quando nos propomos e permitimos construir algo.

## **2 BREVE HISTÓRICO DA ARTE/EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA, INVESTIGANDO E ARTICULANDO METODOLOGIAS POSSÍVEIS.**

### **2.1 Significando a Arte na Educação**

No Brasil, o século XIX marca a sistematização do ensino e o predomínio do estado laico. Historicamente, a arte foi utilizada como instrumento pedagógico desde a criação das “escolas de ler e escrever” pelos jesuítas, que usavam música, canto coral e teatro para atrair os alunos com a finalidade religiosa.

Em termos de tendência pedagógica, os registros históricos nos mostram que a arte foi aplicada como instrumento articulador de metodologias possíveis, desde a criação das “escolas de ler e escrever” utilizando o conhecimento como atrativo, por meio da música, canto coral, teatro e o grande aparato cerimonial, pelos jesuítas que em missão tinham como finalidade a formação religiosa.

Sucedida com a reforma na chamada era Pombalina, período em que D. João VI, rei de Portugal, trouxe a Corte ao país (1808-1821), onde o Estado assumiu as conduções do ensino.

“Quando o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas de Portugal e do Brasil, em 1759, o sistema educacional ficou desorganizado, e houve mudanças de alguns cursos, principalmente o de humanidades, que era a base dos estudos jesuítas, e foi substituído por “aulas régias” (Ferraz, Fusari, apud Ghiraldelli Jr., 2006).

Assim em 1808, tivemos um marco nos cenários político, econômico, educacional e cultural no Brasil, com a transferência da Corte portuguesa. Com a nova ordem houve a composição e estruturação do sistema educacional, ocasionando a convite do rei, a vinda da Missão Francesa em 1816, com incumbência de reformular os padrões estéticos vigentes.

Foi criada a Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios no Rio de Janeiro (Decreto Real de 12 de agosto desse ano), transformada, dez anos depois, em Imperial Academia e Escola de Belas- Artes” (Ferraz, Fusari, 2009, p. 42).

A partir deste ato, permitiu a instalação oficial do ensino artístico no Brasil. A importância dos movimentos culturais na correlação entre arte e educação desde o século XIX, teve como foco principal o debate sobre a globalização, atingindo e movimentando a educação, assim como as teorias da recepção e da crítica cultural, influenciadas pelo desenvolvimento tecnológico (Ferraz, Fusari, 2009).



“A fundamentação de centros artísticos como a Escola de Belas-Artes no Rio de Janeiro, o Conservatório Dramático em Salvador, e a presença da Missão Francesa e de artistas europeus de renome, definiram nessa ocasião a formação de profissionais de arte ao nível institucional. No século 20, foram muitos os fatores sociais, educacionais e culturais a influir no ensino artístico. O início de movimentos modernistas como a “Semana de 22”, a criação de universidades (anos 30), a manifestação das Bienais de São Paulo a partir de 1951, dos movimentos universitários ligados à cultura popular (anos 50/60), da contracultura (anos 70), a introdução da pós-graduação em ensino de arte (anos 70), a organização profissional e a criação de associações de arte-educadores (a partir dos anos 80), entre outros acompanharam o ensino de arte em sua expansão na educação formal e outras experiências (em museus, centros culturais, escolas de arte, conservatórios etc.)”. (Ferraz, Fusari, 2009, p. 37-38)

Estabelecendo novas orientações educativas incluindo a arte, propondo encaminhamentos conectados com as mudanças, onde o ser humano atua como transformador, integrado em sua cultura, considerado em seus aspectos singulares e múltiplos, conscientizando de sua participação como cidadão no mundo a que está inserido, assim como oportunidade de conhecimento de outras culturas.

Dentre as mais relevantes interferências sociais e culturais que marcam o ensino e aprendizagem artísticos brasileiros, destacam (Ferraz, Fusari, 2009, p. 38-39):

“O ensino artístico no Brasil, inicialmente vinculado à industrialização e preparação para o trabalho operário durante o Brasil Imperial, sofreu influências do liberalismo, com sua ênfase na liberdade e aptidões individuais, e do positivismo, que valorizava o racionalismo e a exatidão científica. Esses princípios, juntamente com a experimentação psicológica, impactaram a educação artística ao longo do século 20. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 4024/61 transformou a disciplina Arte em uma “prática educativa” e substituiu o Canto Orfeônico pela Educação Musical. No entanto, a introdução da Educação Artística nas escolas brasileiras pela LDB 5.692/71 trouxe conflitos e tecnicismos. A partir dos anos 80, houve uma retomada de movimentos organizacionais entre os educadores, o avanço das investigações pedagógicas em arte e a sistematização de cursos de pós-graduação. Novas concepções estéticas e tendências da arte contemporânea começaram a influenciar a docência em arte, e debates sobre conceitos e metodologias do ensino de arte ganharam destaque. A luta pela inclusão obrigatória da Arte nas escolas culminou na LDB 9.394/96, que tornou o ensino de arte um componente curricular obrigatório na educação básica.

Observando a história da educação brasileira, construída por professores e alunos imersos em práticas artísticas, teórico-pedagógicas demarcadas pelas concepções e necessidades da época, concomitantemente permitiu análise das relações entre escola e a sociedade. O que possibilitou identificar tendências que foram denominadas como tradicional, nova, tecnicista e progressista, posteriormente sendo utilizadas como matriz analítica das práticas pedagógicas e das políticas públicas para a educação.

No século XX, tratando as aulas de arte na perspectiva de aplicação da “Pedagogia Tradicional”, nas primeiras décadas o ensino de arte seguia impregnado pelo sentido utilitário de preservação técnica para o trabalho, com a presença do ensino do desenho, valorizando o traço, o contorno, a configuração, voltado ao aprimoramento do conhecimento técnico e estética neoclássica.

Ainda era priorizado a cópia e o desenho geométrico preparando o educando para a vida profissional, tanto em fábricas quanto em serviços artesanais (Ferraz, Fusari, 2009).

Os programas de desenho eram divididos em: natural, decorativo e geométrico, contendo estudo das noções de proporção, perspectiva, construções geométricas, composição e esquema de luz e sombra, com inclusão de “desenho pedagógico” com função de capacitar os educandos com esquemas de construções gráficas para “ilustrarem” suas aulas, obedecendo regras fundamentadas no pensamento dominante, na busca pela estética da “beleza e do bom gosto” (Ferraz, Fusari, 2009).

Assim o ensino da arte desde a época onde seguia as tendências pedagógicas tradicionais, já era aplicada como recurso pedagógico, trabalhando a capacidade expressiva dos educandos demasiadamente tolhida, reduzida e engessada, pois a aprendizagem em arte sempre se mostrava subordinado a habilidades que fossem servir para um bom desempenho em atividades de outras áreas de conhecimento.

Ferraz e Fusari (2009), ao observar a concepção tradicional de educação, explicam que a importância maior nesse modelo de ensino concentra-se na necessidade do resultado dos trabalhos, em vez de contribuir no desenvolvimento dos educandos em arte, evidenciadas pela preocupação com as mostras em finais de períodos escolares.

Comentando sobre o ponto de vista metodológico, as autoras chamam atenção para a aplicação no Ensino de Arte, pois ainda acontece nos dias atuais e precisa ser superado.

Esse modelo tradicional é caracterizado pela transmissão do conteúdo, através de atividades que seguem a repetição, onde demonstra como finalidade o exercício do olho, da mão, da inteligência, da memorização, do gosto e o senso moral, no sentido oposto ao desenvolvimento do pessoal como indivíduo e pertencente a um contexto social (Ferraz, Fusari, 2009).

É possível considerar a “Pedagogia Tradicional”, modalidade pedagógica ultrapassada, porém ainda presente no ensino, transpondo as barreiras do tempo, atualizando consigo características de outras épocas onde eram consideradas verdades absolutas e se tinha uma relação do educador bem mais autoritária com o educando, mostrando-se pedagógica, artística e esteticamente antiquada, como dito anteriormente necessitando ser superada.

Ferraz e Fusari (2009) salientam que o ensino da Música, assim como o Canto Orfeônico e Trabalhos Manuais, só foram incorporados ao currículo escolar junto ao Desenho, a partir dos anos 50, porém mantendo características e metodologia do ensino artístico anterior. Na tentativa de implementar uma pedagogia revolucionária, que fosse alcançada pela sociedade e levasse às novas gerações o acesso à arte culta, por exemplo instituindo o Canto Orfeônico por Villa-Lobos, com finalidade de difusão dessa ideia.

Apesar de priorizar a valorização de aspectos nacionalistas, como o civismo e a organização, havia uma forte presença simultânea e predominante do folclore brasileiro. Este folclore fornecia uma rica e significativa influência nos ritmos, diversificados a partir das tradições da cultura popular local. Dessa forma o desenvolvimento do componente curricular chamado canto em conjunto, até mostrava-se enriquecido com as variedades oriundas da diversidade folclórica, que favoreceu o desenvolvimento da educação artística e estética, “[...], mas a formalização pedagógica tradicional e o conservadorismo deram lugar às conduções reprodutivistas e diretivas dos professores e demais gestores escolares” (Ferraz, Fusari, 2009, p. 46).

Ainda que o nacionalismo nesse momento, tenha conseguido mostrar-se mais expressivo, engatinhando na jornada por valorização de seus aspectos, o ensino e aprendizagem de Arte encontrava-se bem longe da realidade social, onde

há o respeito e consideração das diferenças individuais. Seguindo centrado no professor, na transmissão de conteúdos, reprodutivismo focado no manual, na precisão e organização, com limitações ao posterior desenvolvimento, onde envolvessem a criação ou exploração dessas habilidades.

Em outro momento no século XIX, Ferraz e Fusari (2009) descrevem sobre o surgimento de diversas mobilizações sociais, seguindo influências da Europa e Estados Unidos, que viviam modificações pedagógicas, chamadas de “Pedagogia Nova” ou Movimento da Escola Nova. Onde no Brasil desabrochava-se como interesse em 1930, com disseminação entre os anos 40 aos 60 com as chamadas escolas experimentais. Reivindicava-se a necessidade de democratização da educação, defendendo a escola pública obrigatória para todas as classes sociais, tendo como marco histórico o Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932).

Segundo Barbosa (2008), a contribuição considerada no Brasil, mais significativa na propagação da ideia e prática da arte como um instrumento para ajudar a formação do conceito foi a do grupo dos Reformadores da Educação de Pernambuco, durante o Movimento da Escola Nova (1927 – 1935). Referindo-se diretamente a Dewey como o inspirador do sistema de educação, citado por José Scaramelli, no seu livro sobre a Reforma Educacional em Pernambuco, onde de acordo com esse sistema, a arte era vista como uma maneira de ajudar as crianças a organizar e fixar noções aprendidas em outros campos de estudo.

Com a nova fase pedagógica chamada Escola Nova, a expressão é trabalhada, considerando a subjetividade individual que os alunos manifestam em suas atividades, focalizando a passagem dos aspectos intelectuais para afetivos, com fundamentação nas reflexões e trabalhos de psicanálise, psicologia cognitiva e gestalt.

Barbosa (2008), exemplifica a aplicação prática da arte, com uma conclusão de Dewey, através de citação de Scaramelli — considerando que o produto é consequência do processo de pensamento, o aspecto lógico do conhecimento, enquanto que o caminho para se alcançar o produto é o aspecto psicológico do conhecimento, que só se constitui no processo.

“A preocupação com o método, com o aluno, seus interesses, sua espontaneidade e o processo do trabalho caracterizam uma pedagogia essencialmente experimental, fundamentada em novos estudos pedagógicos, filosóficos e psicológicos” (Ferraz, Fusari, 2009, p. 47).

No Brasil, os trabalhos dos professores de Arte, são marcados por ideias de diversos autores, implementando a “Pedagogia Nova” no século XX. Os que mais se destacam são: os norte-americanos John Dewey e Viktor Lowenfeld, e o inglês Herbert Read, com seu livro “Educação pela arte”. Augusto Rodrigues influenciado pelas ideias de Read, liderou a criação da “Escolinha de Arte do Brasil”, em 1948 no Rio de Janeiro, seguindo os moldes e princípios da “Educação Através da Arte” (Ferraz, Fusari, 2009).

Nesses moldes, o discurso de Augusto Rodrigues sintetiza as ideias da Escola Nova, observando o educando em seu aspecto global, a exemplo suas relações com o professor, assim como os estímulos e os meios para a realização das atividades, incentivando a criatividade. O foco quanto ao ensino da arte, ao “aprender fazendo” direciona-se para a expressão livre, observando o desenvolvimento natural e social.

Verificando essa nova interpretação, favorecida pelo movimento modernista, com os debates concentrados na importância da livre expressão, passou a ser fator da formação artística e estética. Esses fatos fortaleceram as novas orientações artísticas, como condições para um novo processo educativo, onde aprender significa aprender fazendo e com liberdade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira n. 4024 de 20 de dezembro de 1961 trouxe ainda outras mudanças: a principal foi a resposta às questões originadas do novo contexto em que se vivia no país e das discussões no âmbito educacional, definindo claramente o papel do Estado na educação e optando pelo caráter humanístico do ensino e a formação do aluno (Ferraz, Fusari, 2009).

Ferraz e Fusari (2009), sintetizam sobre o movimento e aplicação da “Pedagogia Nova”, no ensino e aprendizagem de arte frisando obstáculos estruturais político-sociais maiores, que refletiram impedindo uma maior amplitude de alcance em muitas regiões do país, contabilizando um déficit.

Ainda como parte dos obstáculos estruturais político-sociais, temos no Brasil um registro de fracasso na implementação das tendências/metodologias do ensino de arte escolanovista, pela aceitação de modelos importados dos Estados Unidos desde 1890 a 1930, falhando em alcançar objetivos que educadores e intelectuais brasileiros esperavam obter com eles, que era de reaproximação da arte com o povo. Devido ao que se tornou em sua aplicação um procedimento mecânico nas escolas,

sendo algumas vezes importações de interpretações errôneas e simplificações do autor no seu próprio país (Barbosa, 2008).

Porém, compreendemos que ainda assim proporcionou que inúmeros professores ampliassem seus métodos, buscando até por conta própria informações de forma a contribuir na motivação dos estudantes, seus interesses e espontaneidade, concentrando-se no conhecimento de si próprio, conferindo ênfase à figura do educando como ser que aprende, deslocando a atenção que anteriormente era apenas no conhecimento.

Sobre a “Pedagogia Tecnicista”, Ferraz e Fusari (2009) abordam que está tendência se popularizou pelo mundo na segunda metade do século XX, visando acompanhar as novas metas sociais, econômicas e políticas, impostas pela sociedade industrial e tecnológica. Com aplicação no Brasil, a partir de 1960/1970. Os registros apontam inúmeras dificuldades, pois os educadores aderiram às orientações tradicional e escolanovista, em suas práticas pedagógicas, abdicando das reflexões e questionamentos sobre o que seria melhor para o ensino de arte.

“Pode-se considerar como um marco dessa tendência tecnicista a instituição da Lei n. 5.692/71, que introduz a Educação Artística no currículo escolar de 1º. e 2º. Graus (Ensino Fundamental e Médio). As disciplinas de arte existentes, como Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Artes aplicadas, Educação Musical, deixam de existir e os professores têm que completar suas formações”. (Ferraz, Fusari, 2009, p. 51).

Como característica dessa “Pedagogia Tecnicista”, talvez uma das principais, e que atuou como parâmetro de atraso na evolução histórica do ensino da arte no Brasil, é possível chamar de engessamento ou até descontinuidade, pois impactou no saber construir, uma vez que este foi reduzido aos aspectos técnicos onde o educador tendia a preocupar-se em primeiro lugar com o planejamento, mostrando competência com os elementos curriculares onde compreendia: objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação. Dessa forma resultando em aulas com uso de materiais diversificados e pouco compromisso com o conhecimento e uso das linguagens artísticas.

Ferraz e Fusari (2009), confirmam o posicionamento desenvolvido pelos educadores orientados por uma concepção mais mecanicista, onde pouco importava a dinâmica do ensino e da aprendizagem, não sendo questionada. Como parte desse contexto tecnicista, foi percebido recomendações e uso abundante de recursos tecnológicos, audiovisuais e outros meios.

É importante salientar que os recursos tecnológicos com sua evolução através do tempo sempre foram considerados aliados das diversas possibilidades e utilizados nas manifestações e criações artísticas, tanto no fazer, quanto em uso como material de apoio para a aplicações pedagógicas no ensino de arte.

Nesse sentido é possível compreender que a educação escolar até necessita de apoio e base técnica, porém o ocorrido principalmente com a implementação da LDBN n. 5.692/71 foi: “a supervalorização da dimensão técnica da educação, sem bases reflexivas, o que acaba no seu desvirtuamento para o tecnicismo” (Ferraz, Fusari, 2009, p. 52).

As autoras descrevem como resultado desastroso na educação escolar no Brasil, com as influências do tecnicismo nas décadas de (1970/1980), e uso de materiais didáticos até duvidosos quanto aos conceitos de ensino da arte, apresentando maior interesse mercadológico. O que gerou descrença nos professores a partir de suas práticas, já que ao produzir o planejamento de ensino, devido à ausência de bases teóricas mais fundamentadas, atendiam os modelos simplificados mecanicistas, valorizando os objetivos, conteúdos e avaliação, mais do que o impacto social na aprendizagem dos seus educandos (Ferraz, Fusari, 2009).

Também nos anos 80, paralelamente ao tecnicismo, de certa forma até como uma espécie de resposta à inquietação quanto a descrença nos professores e os resultados da educação no Brasil. Foi percebido o registro do fortalecimento de uma nova tendência pedagógica chamada Progressista, por parte desses educadores, onde se sustentaram na crença do papel desempenhado pela escola, diretamente relacionado com as possíveis mudanças nas ações sociais e culturais.

A Pedagogia Progressista, desenvolvia-se direcionada ao diálogo educador-educando, visando construção, manutenção e ampliação da consciência crítica dos indivíduos, trabalhando sempre a participação no contexto social.

No Brasil a tendência Progressista desponta a partir de 1971, como resultado da consistência do trabalho de uma década, desenvolvido por Paulo Freire, onde teve repercussão política pelo seu método revolucionário de alfabetização de adultos. É possível afirmar que esta é considerada até os dias atuais como uma “Pedagogia Libertadora” (Ferraz, Fusari, 2009).

A grande diferença desse método frente aos demais, se sustentou na concepção de filosofia da educação onde o homem deixava de ser visto apenas como “objeto da história”, passando a ser considerado “sujeito da história”. Dessa

forma a educação passou a ser vista como oportunidade de trabalhar a mentalidade, principalmente dos que sempre estiveram do lado oprimidos, sem espaço ou voz de participação social.

Ferraz e Fusari (2009), coadunam com a afirmação de Libâneo (1985), acreditando na manifestação da tendência progressista nos movimentos pedagógicos, sempre sugerindo análise crítica das realidades sociais, caracterizando uma educação conscientizadora.

Dessa forma é entendido uma chamada à valorização do ensino da arte, está se mostrando ferramenta de grande potencial na proposta de comunicação e Interação dos seres com a sociedade e os contextos culturais, pensando na ampla variedade e opções de trabalho da escola no presente, com vistas à construção do cidadão melhor para as transformações do futuro.

Ferraz e Fusari (2009), acreditam na boa aplicação da Pedagogia Progressista e o Ensino da Arte como aliados, confirmando a máxima de Paulo Freire, de que somente é possível construção de mudanças colaborando para a conscientização dos sujeitos oprimidos, quando consideradas as atuações de conhecimento e participação da comunidade.

Ferraz e Fusari (2009), abordando as tendências pedagógicas e o ensino da arte em seus estudos didaticamente como linha do tempo, observando a dinâmica nas aplicações, com seus detalhes oriundos de suas particularidades, percebem com satisfação um novo cenário pedagógico, um momento de reformulação onde são incorporados aspectos positivos das pedagogias tradicional, nova, tecnicista e progressista ou libertadora, em atuação conjunta com pretensão de participação de forma mais realista e crítica.

Nesse momento é defendido o conhecimento acumulado pela humanidade, onde por meio do ensino e aprendizagem a escola venha proporcionar ao educando a capacidade de exercer com responsabilidade as tarefas da cidadania, de forma mais consciente, crítica e participante.

Ferraz e Fusari (2009), ressaltam a natureza do trabalho docente nos dias atuais, validando a contribuição de Libâneo (1985), ao afirmar que “um saber, um saber ser e um saber fazer pedagógico” devem “integrar os aspectos material/formal do ensino e, ao mesmo tempo, articulá-los com os movimentos concretos tendentes à transformação da sociedade”.



Para tratar do ensino da arte na contemporaneidade, é necessário que se fale dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte para o ensino fundamental (PCNs – Arte). Estes foram inseridos no processo de ensino e aprendizagem em arte, seguindo sua divulgação e apresentação em todo Brasil, no ano de 1996.

Ferraz e Fusari (2009), em suas observações, consideram os Parâmetros Curriculares Nacionais de grande importância como diretrizes pedagógicas no ensino de arte, assumindo um papel de compromisso por sustentar a democratização, assim como um ensino de qualidade aos estudantes. Ao observar e analisar os documentos, a qualidade em seu detalhamento observou-se no texto a disposição dos procedimentos e conteúdo, abordando ideias coerentes com as teorias e práticas contemporâneas, pautadas tanto nos conhecimentos específicos curriculares, quanto os saberes que fundamentam o fortalecimento da identidade e a formação do cidadão.

Confirma-se tamanho impacto positivo gerado pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, a partir de sua divulgação e apresentação, sugerindo aplicação como parâmetro essencial para atuação no ensino, visando atualização no cenário nacional. Com convicção no resultado de aprimoramento da cidadania, concentrando o foco na educação básica como um processo contínuo. O que gerou ampla participação da sociedade em debates, reivindicando ensino público e gratuito.

Com a chegada e apresentação dos PCNs, suas contribuições sugerem um marco na educação nacional em arte, pois foi percebido no momento de sua chegada a gravidade e disfunção quanto a padronização mínima de qualidade no ensino e aprendizagem de arte, verificado em muitos municípios e até estados do nosso país.

Encontrava-se no Brasil, uma situação de precarização geral no conteúdo curricular, suas práticas de aplicação pedagógicas, assim como cursos de arte sendo ministrados por profissionais sem formação específica, geralmente licenciados em outras disciplinas, com carga horária indefinida e distinta de acordo com cada local, havendo em alguns lugares ausência desses profissionais, e até ausência do próprio curso em algumas regiões (Ferraz, Fusari, 2009).

Nesse novo momento a Arte, como área do conhecimento e componente de estudo na educação escolar, tem sua consolidação com a LDBN e as orientações dos PCNs, alcançando a posição de reconhecimento e importância a formação e

desenvolvimento dos educandos. Sem conhecimento de arte e história não é possível a consciência de identidade nacional” (Barbosa, 2012, p. 34).

Através de reflexões e discussões conjuntas nas unidades escolares estruturou-se a nova organização de currículos, com visão Inter e transdisciplinar, graças a aplicação das novas matrizes metodológicas do ensino (Ferraz, Fusari, 2009).

A busca do conhecimento de arte como cultura e linguagem, passou a ser utilizado sintetizando os novos objetivos da área. Trazendo a necessidade de ampliação do foco para as capacidades de percepção, observação, imaginação e sensibilidade, como itens fundamentais para o desenvolvimento de potencialidades dos educandos.

Ferraz e Fusari (2009), nos mostram exemplos de eixos norteadores de aprendizagem, orientando os educadores para organização dos conteúdos: produção em arte — desenvolvimento da criação pessoal, considerando o percurso; fruição — desenvolvimento da capacidade de apreciação da arte; reflexão — focalizando a arte como produto de construção pessoal, pertencente a multiplicidade das culturas humanas presente em todas as épocas.

A busca do diálogo com todas as culturas e formas de arte, transitando entre o erudito e popular, mostra-se como uma bússola sendo considerada uma das principais e inovadoras metas do ensino de arte.

Segundo Barbosa (2008), essa forma de pensar faz oposição ao que desde o século XIX, tem sido a principal causa da ineficiência do ensino de arte nas escolas públicas do Brasil, que durante muito tempo estendeu-se como ignorância e indiferença pelas necessidades reais e pela cultura do povo, junto com o desrespeito e desinteresse pelas experiências estéticas anteriores e pelos valores artísticos tidos e trazidos pelos educadores, assim como principalmente pelos próprios estudantes.

Ferra e Fusari (2009), comentam que de certa forma por parte de alguns educadores, houve um equívoco na compreensão quanto há incorporação das quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Como proposição constando nos PCNs, o documento de forma alguma sugere o retorno das práticas de polivalência disseminadas em períodos anteriores no ensino de Arte, propondo que as escolas possibilitem e garantam a presença de educadores devidamente habilitados para assumirem as diversas linguagens de arte com seus conhecimentos específicos.

Os especialistas responsáveis pela análise e sistematização dos PCNs de arte, consideram o documento como um caminho para melhoria do ensino de arte no Brasil, apoiando o acréscimo dos conhecimentos artísticos e estéticos, em especial trabalhos de base que contemplem os programas de formação de educadores, atendendo as premissas estabelecidas.

Fazer e conhecer arte dentro de um trajeto sustentado de aprendizagem, ou seja, aprendizagem contextualizada, reflexiva e criadora, passou a ser considerada uma das principais metas das novas proposições curriculares (Ferraz, Fusari, 2009, p. 59).

Pensando em arte e sua inclusão na educação escolar, Ferraz e Fusari (2009) alertam para a variedade de conceitos e significados contidos no enunciado, sendo necessário posicionar-se objetivamente quanto ao que se entende por arte, e sua dimensão como um componente curricular, nem que seja de forma breve.

Dessa maneira é possível demarcar os pontos essenciais que funcionam como alicerce à um diálogo reflexivo e comprometido com o estudo, trazendo em seguida a informação de sua obrigatoriedade em toda educação básica no Brasil, determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Torna-se de fundamental importância pensarmos as práticas educativas de modo geral, considerando as outras áreas do conhecimento, bem como os aspectos e determinantes socioculturais que contribuíram desde o surgimento, e seguem atuantes na manutenção e desenvolvimento do ensino. Como as mobilizações políticas, sociais, pedagógicas e filosóficas. (Ferraz, Fusari, 2009)

Observando em específico a arte, com teorias e proposições artísticas e estéticas, Ferraz e Fusari (2009) sugerem o aprofundamento dos estudos nos diversos momentos históricos, afirmando como caminho que ampliará a compreensão dessas articulações no processo educacional.

“A correlação histórica e a contextualização do processo educativo de arte nos fazem compreender as correntes sociais e os rumos pedagógicos que marcam o desenvolvimento dos conhecimentos artísticos na escola” (Ferraz, Fusari, 2009, p. 37).

O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (LDBEN, 1996, Cap. II, Art. 26, 2º) lançando como objetivo a aplicação, onde

venha a contribuir e garantir o aprimoramento à formação artística e estética dos estudantes.

Ferraz e Fusari (2009) observam a importância que surge direcionada ao preparo dos educadores de arte, pela necessidade de organização das propostas, de modo que estes consigam realmente contribuir para a formação de cidadãos, conhecedores da área de arte, resultantes de uma melhor qualidade da educação escolar artística e estética vivenciadas.

Barbosa (2008), propõe aos arte/educadores o exercício de analisar as condições propícias à aprendizagem e em se assenhorear da herança cultural da nação, seu tempo e contexto, para embasar seu ensino e torná-lo instrumento de reflexão crítica, extensão e aprofundamento do universo cognitivo, afetivo e social de seus educandos.

É preciso que seja dada a devida atenção às questões referentes ao processo pedagógico educacional, nesse sentido é possível apontar questões que surgem ao desenvolver-se o ensino e a aprendizagem da arte, pensando na responsabilidade quanto ao posicionamento assumido para que o trabalho esteja em compatibilidade com os princípios e os objetivos de um processo educativo que atenda às necessidades da educação contemplando a cultura artística no mundo contemporânea. “A grafia de ‘arte’ com letra minúscula refere-se à área do conhecimento e com letra maiúscula, o componente curricular” (Ferraz, Fusari, 2009, p. 17).

Ao pensarmos em humanização, converge significar e atribuir a importância da arte na educação. Ferraz e Fusari (2009) compartilham suas observações da arte na vida dos seres humanos, focando desde o nascimento onde cada uma passa a viver em um mundo com um histórico social de produções culturais contribuindo para a estruturação de nosso senso estético. Assim a arte passa a constituir os modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres ao interagirem com o mundo que vivem experimentando o iniciar no caminho do conhecimento.

As autoras percebem que o valor da arte está em ser um meio pelo qual as pessoas expressam, representam e comunicam conhecimentos e experiências, conferindo importância na educação em geral, com papel fundamental na educação escolar.

“É importante lembrar que a atividade criadora é inerente ao ser humano por suas possibilidades de múltiplas combinações de ideias, emoções e produções

nas diversas áreas de conhecimento (ciência, técnica, tecnologia, arte). No caso da arte, a atividade criativa deve estar presente em todos os cursos e estudos escolares, mas nos de Arte ela deve ser vivenciada e estudada da maneira específica à arte” (Ferraz, Fusari, 2009, P. 18).

É quando se aprende a demonstrar o prazer e desprazer, gosto e rejeição, por imagens, objetos, sons, ruídos, músicas, falas, histórias, jogos e informações com os quais houve interação e comunicação na vida cotidiana, gradativamente desenvolvendo forma e sentido personalizado à maneira de admirar, de gostar, de julgar, de apreciar e fazer. Contendo peculiaridades específicas das diferentes manifestações sociais e artísticas presentes no convívio do meio em que se insere, educando esteticamente ainda que não se perceba (Ferraz, Fusari, 2009).

## **2.2 A Arte na escola**

Ferraz e Fusari (2009) alertam sobre a importância que confere a escola, como ambiente onde os alunos têm a oportunidade de estabelecer e exercitar os vínculos entre os conhecimentos construídos e os sociais e culturais, de maneira sistemática e intencional, como espaço e tempo específicos de ensino e aprendizagem. Sendo este o lugar e o momento apropriado para o estudo dos modos de produção e difusão da arte, em suas diferentes possibilidades de aplicação, formatos e variações já existentes como na própria comunidade, região, país, ou na sociedade em geral.

Dessa forma, Barbosa (2011) afirma que o compromisso com a excelência no ensino da arte é parte do compromisso com a educação comum, devendo ter lugar presente em toda instituição escolar, necessitando à preocupação e verificação da qualidade do ensino. Já que se trata de assunto com tamanha amplitude de impacto, Inter transdisciplinar na formação dos indivíduos, compreendendo finalidades, conceitos e habilidades específicas.

Deste modo a arte impacta no aprendizado incidindo sobre elaboração de formas de expressão e comunicação artística tanto pelos alunos como por artistas, ampliando o domínio de noções sobre a arte derivativa da cultura local, nacional e universal (Ferraz, Fusari, 2009).

Ferraz e Fusari (2009) acreditam que conhecendo a arte na escola, em sua diversidade, o educando amplia a sua concepção própria da Arte aprendendo a dar sentido, significado e importância a ela.

Convívio esse que conferem conhecimentos que desenvolvem o seu repertório cultural, possibilitando-lhes apropriação crítica da arte, respeitando e valorizando, por aprender a identificar que nas produções artísticas existe uma poética individual dos autores, assim como diferentes modalidades de arte, compreendidas tanto em eruditas como populares.

Ferraz e Fusari (2009) atentam para a necessidade da percepção e transmissão por parte do educador a seus educandos, de um gradativo aprofundamento dos conhecimentos sobre as inter-relações artísticas e estéticas que já ocorrem e continuam ao longo do processo histórico-social da humanidade. Verificando como as relações culturais articulam valores concepções de mundo, de ser humano, de gosto e de grupos sociais.

Contribui assim no desenvolvimento da conscientização de como as produzimos e as interpretamos, conhecendo e reconhecendo manifestações e interferências da arte em nossa vida.

“A arte mobiliza a educação escolar de Arte. Ao assumirmos que a arte pode e deve ser ensinada e aprendida na escola, assumimos também outro compromisso, a necessidade de trabalhar e refletir sobre a organização pedagógica direcionada às inter-relações artísticas e estéticas junto aos estudantes quer sejam crianças, jovens, jovens adultos ou adultos” (Ferraz, Fusari, 2009, p. 25).

Ferraz e Fusari (2009) sabendo que na escola e cursos escolares de Arte não são os únicos lugares e tempo disponíveis à aprendizagem de saberes de arte, pois encontramos-la praticamente em todas as instituições sociais e culturais possíveis, como museus, teatros, centros culturais, família e quaisquer meios de comunicação, presenciais, a distância, analógicos e digitais.

Compreendemos que é na escola onde encontra-se oferecida a oportunidade efetiva de vivenciar e entender o processo artístico e sua história em curso, acrescentando observação a especificidade contida nos saberes de arte que permite e induz a inúmeras propostas pedagógicas interdisciplinares, constituição de projetos e integrações de áreas, necessitando serem discutidas com os diversos professores da escola, objetivando organização, melhor fluidez e aperfeiçoamento das inter-relações, tornando-as mais significativas para o ensino/aprendizagem de Arte e contribuindo com os saberes em geral.

Ferraz e Fusari (2009) pensando na escola como ambiente onde constituem-se um espaço tempo dedicados a aplicação curricular, na busca de novos saberes, de forma metódica e especificamente artísticos e estéticos.

Corroboram com a extrema importância, da vivência artística experimentada e praticada pelos educandos, nas diversas vertentes e manifestações artísticas, como a música, dança, teatro, artes visuais e audiovisuais fora do ambiente escolar, considerando ponto de referência para os estudos de arte. Com a existência regional dos festivais artístico-culturais, aliados às tecnologias e dos meios digitais que atuam como facilitadores ao acesso às inúmeras manifestações culturais e artísticas.

Com preocupação na qualidade do trabalho oferecido pelos professores, devido a existência de inúmeras possibilidades, é recomendado que os professores mantenham uma continuidade no aperfeiçoamento do saber e conhecer arte, com pesquisas no campo artístico e estético. Dessa forma compreende objetivamente como essenciais os saberes artísticos e sua história, combinados a organização e desenvolvimento do trabalho de educação escolar de arte (Ferraz, Fusari, 2009).

Barbosa (2011) referindo-se as ideias de Dewey, sugere aos arte/educadores preocupados com a busca pela excelência ou qualidade no ensino de arte, que elaborem um programa da prática educacional baseada em uma concepção adequada da experiência. Pois o indivíduo deve experimentar desenvolvendo a habilidade de lidar inteligentemente com problemas que ele inevitavelmente encontrará no mundo. Dessa forma a experiência tem valor e significado educacional, sendo este resultado fornecido através das artes, e artes visuais em particular.

Ferraz e Fusari (2009) defendem que os objetivos educacionais da arte a serem conquistados na escola, referem-se ao aperfeiçoamento dos saberes, sobre o fazer e pensar artísticos e estéticos, levando em conta a história da arte e sua própria história dos educandos. Entretanto é necessário que haja sintonia entre os objetivos do educador e dos educandos, proporcionando a estas condições para apropriarem-se criticamente das informações transformando-as em conhecimentos exercitando a percepção de forma sensível, intelectual e criadora.

“Não é suficiente dizer que os alunos precisam dominar os conhecimentos, é necessário dizer como fazê-lo, isto é, investigar objetivos e métodos seguros e eficazes para a assimilação dos conhecimentos. [...] O ensino somente é bem sucedido quando os objetivos do professor coincidem com os objetivos do aluno e é

praticado tendo em vista o desenvolvimento das suas forças intelectuais. [...] Quando mencionamos que a finalidade do processo de ensino é proporcionar aos alunos os meios para que assimilem ativamente os conhecimentos é porque a natureza do trabalho docente é a mediação da relação cognoscitiva entre o aluno e as matérias de ensino". (Libâneo, 1991, p. 54-55)

Assim é possível compreender a necessidade de atualizar o saber do educador e, aplicá-lo como metodologia que conduza o desenvolvimento das competências no campo da arte de maneira significativa e com sentido para todos, conferindo principalmente a qualidade da colaboração no processo de ensino/aprendizagem dos educandos. "É desejável que ele possa produzir com autonomia seus trabalhos pessoais e grupais, assim como apreciar, desfrutar e aprender a usufruir da arte na vida e na sociedade" (Ferraz, Fusari, 2009, p. 27-28).

Faz-se necessário acompanhar e compreender como anda a atualização a respeito dos educadores observando suas práticas em sala de aula na contemporaneidade.

Quando se fala em "novo" é possível perceber no Brasil uma espécie de entusiasmo que se mostra como um fenômeno, ou melhor, mais uma dificuldade no ensino da arte que precisa ser superada. Os professores de arte, escravizados pelo "novo", estão aceitando métodos conservadores mistificações por máscara modernas, devido à falta de conhecimento sobre o passado e à ignorância teórica (Barbosa, 2008, p. 35).

Nessa perspectiva o processo de ensino/aprendizagem sofre um grande déficit, onde acaba comprometido por uma postura e aplicação prática equivocada dos educadores devido a falhas, ou até falta de conhecimentos teóricos e históricos, caindo na armadilha da aplicação de correntes conservadoras utilizadas desde o século passado, considerados métodos ultrapassados.

As metodologias do ensino e aprendizagem de arte se fazem como recursos educativos oriundos das aplicações práticas nas aulas e cursos de Arte, sendo ações didáticas com fundamento nas ideias e teorias sobre educação e arte. Com base em propostas de estudiosos e pesquisadores da área, aliadas ao nível de comprometimento dos educadores com a formação contínua que se faz necessário, promovendo a ampliação de suas habilidades na área do fazer e ensinar Arte, atualizando os potenciais com uso da criatividade através das ações que geram as propostas e aulas.



“Para que a metodologia cumpra este objetivo de ampliação da consciência, é fundamental que ela tenha uma origem nos conteúdos de ensino; considere as condições objetivas de vida e trabalho dos alunos e professores; utilize competentemente diferentes técnicas para ensinar e aprender os conteúdos [...] e os diferentes meios de comunicação” (Ferraz, Fusari, apud Fusari, 1988, p. 18-19).

Importa-nos comentar sobre as inter-relações dos objetivos nas aplicações das aulas de arte, que uma vez negligenciados conferem um grande desserviço no ensino de arte na contemporaneidade, alimentados pela ideia equivocada do “novo” descontextualizada.

Barbosa (2008), percebendo essa falta de conhecimentos nos arte/educadores, demonstrada por suas aplicações práticas inadequadas, arrisca chamá-los na contemporaneidade de arte/educadores “modernos”. Estes seguem considerando de forma equivocada os objetivos da Arte/Educação como uma espécie de determinação burocrática, sem a importância ou merecimento de serem aplicadas racionalmente em operação, como uma espécie de obrigatoriedade desnecessária, e até desconfortável a serem incluídas em projetos escolares.

Nesse cenário desenvolve-se nas aulas de arte algo como colagens desconexas e irrefletidas de atividades, baseada em oscilações sem planejamento, comprometendo o resultado no processo de ensino/aprendizagem em arte.

Barbosa (2008), entende esse movimento como uma expressão de ganho de força de correntes conservadoras, perigosamente representando mais uma continuidade do que uma avaliação das atividades propostas nos séculos passados. Alimentando uma estrutura que manipula o sistema educacional, que gerou alienação cultural na América Latina, novamente copiando tudo das metrópoles desenvolvidas.

“Tornamo-nos realmente incapazes de modelar nossa cultura, porque não somos livres para determinar nosso próprio sistema de valores. Somos oprimidos não apenas por moldes estrangeiros, mas também por julgamentos e aprovação de fora; e a metrópole valoriza apenas as tendências que auxiliam a manutenção de seus interesses, ou pelo menos, as experiências controláveis. As soluções empacotadas ou mesmo dependência em termos de aprovação implicam uma renúncia da consciência social” (Barbosa, 2008, p. 37).

Nesse sentido, torna-se possível a compreensão da consciência social deturpada e adoecida em que vivemos, considerando o vasto histórico de escravidão

aos modelos educacionais vindos de fora. Gerando uma falsa crença no que é aceito como modelos nacionais.

Todos estes encobertos de raízes estrangeiras que não percebemos, garantindo assim uma dependência alimentada inconscientemente pelos educadores, que funcionam como veículos que cristalizam o comportamento, o pensamento e o desenvolvimento institucional para garantir sua continuidade. Um proposital mascaramento da influência externa feito pelos ditadores educacionais, garantindo seu sucesso com o sufocamento da consciência crítica dos professores (Barbosa, 2008).

É importante ressaltar que os conteúdos escolares se originam nos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade, por isso faz-se necessário que estes conhecimentos tenham bastante consistência, e possam ser transformados na estrutura da educação escolar em conteúdos curriculares.

“A metodologia educativa na área artística inclui, portanto, escolhas pessoais e profissionais do professor quanto aos conteúdos de arte, que são contextualizados e organizados para que o aluno possa fazer, sentir, apreciar e refletir sobre a arte. Refere-se também à determinação de métodos educativos, ou seja, de trajetórias pedagógicas, com procedimentos e proposições de atividades para se ensinar arte. Abrange ainda princípios, objetivos educacionais e as opções de materiais, técnicas e meios de comunicação para a produção artística e estética nas aulas” (Ferraz, Fusari, p. 141).

De forma geral, as metodologias de ensino e aprendizagem de arte se qualificam como orientações didáticas que tem objetivo de ajudar os educandos na compreensão dos conteúdos trabalhados. Uma espécie de apreensão viva onde depende de uma ação, que é a participação ativa de cada aluno enriquecida e contextualizada com todas as especificidades culturais já adquiridas por estes, auxiliando na construção e desenvolvimento prático das aulas gerando o ambiente fecundo ao aperfeiçoamento das críticas e apreciações, o que facilita a construção dos conhecimentos de arte.

Ferraz e Fusari (2009), reforçam sobre os efeitos educativos gerados pela boa aplicação das metodologias do ensino e aprendizagem de arte, melhorando de forma significativa a noção de produções artísticas nas diversas modalidades como: artes visuais; literatura; música; dança; teatro; audiovisuais; dentre outras, refletindo

em seus trabalhos e produções artísticas, com ampliação da perspectiva nas apreciações estéticas, o que contribui para análises mais críticas até de outros trabalhos. Pois a aprendizagem de conhecimentos na área de arte manifesta certa singularidade e depende de processos individuais e coletivos.

Como encaminhamentos educativos as metodologias do ensino e aprendizagem de arte em suas aplicações, proporcionam que os educadores observem e conheçam as particularidades de cada educando.

Melhorando as possibilidades de interação disciplinar e interdisciplinar, observando e acompanhando o tempo de resposta de cada participante, incentivando o interesse do aprendiz, fazendo com que este manifeste relações do conteúdo que está sendo ensinado com os conhecimentos já adquiridos, pressupondo uma aprendizagem mais significativa.

Esse conjunto de ideias e teorias sobre educação e arte, fundamenta ações didáticas que se transformam em projetos, planos de ensino e no próprio desenvolvimento das aulas. Conseqüentemente, entendemos às ações dos professores demonstrando seus valores assumidos e perspectivas, significando compromisso e competência desempenhado com o trabalho escolar.

“Acredita-se que a contribuição escolar na formação do estudante de Arte resulta de processos pedagógicos que reúnam tanto as elaborações artísticas e estéticas pessoais como as interferências educativas necessárias ao andamento dessa aprendizagem. Pode-se dizer que as interferências ocorrem durante todo o percurso do ensino e da aprendizagem, considerando-se também os vínculos que se estabelecem entre educandos e educadores e a comunicação processada. O professor compreende o seu papel de intervenção quando o faz assegurando aos alunos e ao grupo a possibilidade de refletir sobre seus trabalhos e também atuar” (Ferraz, Fusari, 2009, p. 143).

Tendo em vista o compromisso do trabalho escolar, a ideia é fomentar e contribuir na expansão e democratização da cultura artística. Aqui temos que considerar o papel do educador, diretamente responsável pela forma de organização do processo de escolarização. Reunindo práticas em sala de aula com uso de vários materiais e ações livres, busca-se trabalhar a espontaneidade incentivando que os educandos se expressem, com todo seu potencial adquirido, interagindo individualmente e coletivamente.

Aliando os conhecimentos práticos e teóricos, como posicionamentos sobre o conhecimento de arte e métodos específicos, torna-se rica as relações que se

processam entre educador e educando ou entre educando e educando. Este modo de pensar a educação escolar em arte, pressupondo a intermediação contínua do educador é considerado mais completo, preocupando-se com as elaborações criativas dos educandos, suas transformações sensíveis e cognitivas quanto ao entendimento da arte.

### **3 CONSTRUINDO E APLICANDO ATIVAMENTE NO ENSINO DA ARTE, PROPONDO O EXERCÍCIO DA CRIAÇÃO DE COMPOSIÇÃO ESTÉTICA VISUAL EM FORMATO DE EXPOSIÇÃO DIGITAL COMO EXEMPLO DE RECURSO ARTÍSTICO/PEDAGÓGICO.**

#### **3.1 Experiências de fazer e apreciar arte**

No processo de viver, a experiência ocorre continuamente pois a interação do ser vivo com as condições ambientais são a condição necessária da própria existência. Dessa maneira os elementos do eu e do mundo implicados nessa experiência com emoções e ideias, provocam movimento gerando intenção consciente.

Dewey (2010) nos fala sobre um caráter emocional e satisfatório presentes na experiência em si, já que possui integração interna e um desfecho atingido por meio de um movimento ordeiro e organizado, é sempre um fluxo que vai de algo para algo.

Podemos entender essa estrutura artística como estética, nesse contexto não há nítida possibilidade de distinção da experiência intelectual, uma vez que esta necessita de uma chancela da apreciação estética para ser completa.

Como exemplo prático, considera-se que qualquer movimento produzido que gere ação ou omissão em uma obra, ainda que se apresente como uma luta ou conflito podem ser desfrutados, apesar de serem dolorosos, quando vivenciados para o desenvolver uma experiência (Dewey, 2010).

Ferraz e Fusari (2009) sobre a educação do fazer e do apreciar como experiência dos educandos reiteram importância nos sujeitos que interagem no processo, como uma organização da mesma forma dos demais processos artísticos, onde considera-se os educandos como autores, ampliando atenção e recepção às suas ações, produções e trabalhos artísticos, compreendendo as motivações que possam ter contribuído na construção, assim como o contexto social participante, incluindo desde o educador, seus colegas, pais, familiares.

A Arte/Educação é epistemologia da arte como pressuposto e como meio, são os modos de inter-relacionamento entre a arte e o público, ou melhor, a intermediação entre o objeto de arte e o apreciador (Barbosa, 2012, p. 33).

Observando também as maneiras como as produções e trabalhos dos educandos são apresentados entre si e para as outras pessoas, demonstra o quão imbricado o apreciar encontra-se do fazer, pois logo ao exercitarem a criação, integrando outras ações, como pensar sobre materiais, técnicas e realizar os caminhos para executá-la.

Assim, o foco da discussão nesse momento aborda de forma didática a amplitude e importância da experiência do fazer e apreciar, buscando formas de compreensão e construção para aplicações práticas de metodologias ativas no ensino da arte, pois mostra-se como resultado de interação de alguma criatura viva com algum aspecto do mundo onde vive. Nesse contexto a experiência nunca se encontra alheia à estética, conferindo dependência direta ao resultado, pela qualidade da inteligência empregada na percepção.

Verifica-se a necessidade do cuidado com o processo de ensino/aprendizagem, pois em caso de negligência é real o perigo do prejuízo na formação cultural, cognitiva e intelectual dos indivíduos envolvidos.

“As experiências também têm seu amadurecimento abreviado pelo excesso de receptividade. Nesse caso, o que se valoriza é o mero passar por isto ou aquilo, independentemente da percepção de qualquer significado. [...] É necessária uma ação decisiva para que se estabeleça contato com as realidades da vida, e para que as impressões possam relacionar-se com os fatos de tal maneira que seu valor seja testado e organizado” (Dewey, 2010, p. 124).

Ferraz e Fusari (2009) destacam a necessidade de cuidado com a falta de clareza e objetividade ainda presentes nas ações de muitos educadores, com registros de prejuízo causados ao ensino/aprendizagem de Arte, pois puderam observar que o fazer ainda é mais praticado na escola, e sem esta devida atenção e cuidado sugeridos como formação contínua dos educadores, atenção à amplitude do fazer, fato registrado no passado com contribuição inclusive por repetições e cópias pouco refletidas.

Barbosa (2012) sugere que os conteúdos dos currículos na escola devem ter como princípio dialético a presidir, o intercruzamento de padrões estéticos e o discernimento de valores, através da magia do fazer, da leitura deste fazer e dos

fazer dos artistas populares e eruditos, e da contextualização destes artistas no seu tempo e no seu espaço.

Assim por parte dos educandos no movimento de construção do aprender criticamente, foi percebida a possibilidade de pressuposição equivocada, quanto à crença de que os educadores já tenham tido ou ainda estejam em contínua experiência da produção de certos saberes, o qual não possam aos educandos serem transferidos. Contudo nas verdadeiras condições de aprendizagem, na construção assim como na reconstrução dos saberes ensinados, os educandos atuam e vão se transformando em reais sujeitos ao lado dos educadores, igualmente sujeitos do processo (Freire, 2010).

“Ao produzir seu trabalho, o educando desenvolve então uma linguagem própria, mas para que ocorra de fato a constituição dessa linguagem, deve ocorrer outro evento, uma comunicação, ou seja, considerar ainda quem a vê” (Ferraz, Fusari, 2009, p. 28-29).

Barbosa (2011) acredita que sem o entendimento por parte dos arte/educadores do significado da busca pela excelência no ensino da arte, compromete o resultado de todo trabalho, não bastando dizer que a arte deve ser estudada como assunto específico no currículo escolar. A autora defende que a meta geral do ensino da arte busque alcançar o desenvolvimento da disposição de apreciar a excelência nas artes em função da experiência maior que a arte é capaz de proporcionar, tanto aos educandos, quanto aos educadores.

“O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis” (Freire, 2010, p. 28).

Ferraz e Fusari (2009) verificando os procedimentos que cabem como fases para aplicação do ensino da Arte, com as experiências de fazer e apreciar, desfrutar e aprender, permitindo usufruir da arte na vida e na sociedade, entendem que as produções dos educandos não se concretizam de forma meramente espontâneas. Mas como estágios de um desenvolvimento e evolução enquanto linguagem, nesse momento requer reflexão sistemática por parte do educador, afim de conduzir os educandos promovendo crescimento, administrando orientações adequadas a cada um proporcionalmente ao nível de desenvolvimento que este se encontra.

Desse modo, é possível entender que a espontaneidade do expressar dos educandos em participação nas atividades de sala de aula, mostra-se apenas como um impulso de partida para as manifestações, pois em seus diferentes estágios de compreensão, participam vivenciando as experiências de produção dos demais, já estando em desenvolvimento gradual, exercitando a fruição e contribuindo por imersão, como estímulo e parte no ensino/aprendizagem nos cursos de arte.

Para que se faça a leitura de uma imagem, objetos, ou de uma forma da natureza é preciso, portanto, uma busca de correlações que permitam a interpretação e compreensão da forma (Ferraz, Fusari, 2009, p. 29).

Ferraz e Fusari (2009) sugerem que os educadores tenham um bom conhecimento das artes o mais amplamente possível, para que possam preparar e desenvolver bem suas aulas. Treinar o olhar, um olhar mais atento a respeito da obra, observando a linguagem e seus significados, sua inserção na sociedade, considerando que estes conhecimentos são específicos do campo artístico, como passos que conduzem o aprender a pensar e apreciar a arte, aprimorando o processo de produção assim como a percepção estética.

Barbosa (2011) comenta sobre a Estética, como o mais novo componente da Arte/Educação, compreendendo as bases teóricas necessárias, que nos permite julgamento da qualidade daquilo que se vê. Proporcionar o entendimento da variedade de critérios que podem ser aplicados às obras de arte e refletir sobre os significados do conceito “arte” é o objetivo principal da Estética.

Ferraz e Fusari (2009) pensando em contribuir no desenvolvimento das potencialidades sensível e cognitiva dos educandos, pressupõe que o educador conheça as linguagens artísticas, com seus elementos e sistemas de signos, a exemplo: os visuais, sonoros, corporais. Facilitando a compreensão de como se articulam esses elementos nas criações, verificando seu contexto e possíveis modificações de acordo com a época, cultura ou região.

Nessa concepção, o educador poderá atuar, planejar e orientar as atividades pedagógicas ajudando seus educandos, comparando os elementos presentes em seu mundo, aprendendo a ver, olhar, ouvir, tocar e sentir. Tanto os da natureza quanto as diferentes obras artísticas e estéticas pertencentes ao resto do mundo e às diversas culturas (Ferraz, Fusari, 2009).

[...] o aprendizado sequencial se justifica pela necessidade de construirmos sistematicamente uma sensibilidade estética e um ambiente sensível no qual

possamos agir e refletir em relação à experiência contida nos trabalhos de arte” (Barbosa, 2011, p. 101).

Barbosa (2012) defende que na interseção da experimentação, da decodificação e da informação se constrói o conhecimento em arte. Nas artes visuais a inter-relação do fazer artístico combinado à apreciação da história da arte, organizam esse conhecimento.

Dessa forma a reflexão é operação envolvida tanto na ação quanto na apreciação. Considerando afirmação da pesquisadora Ana Mae Barbosa, em seus escritos onde se refere a Iconografia como a bibliografia do olhar, aqui falamos sobre o diálogo frente à obra. De modo mais específico leitura da obra de arte, onde a autora sugere uma interpretação para qual colaboram uma gramática, uma sintaxe, um campo de sentido decodificável e a poética pessoal do decodificador.

“Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador. [...] A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito” (Freire, 2010, p. 29-30).

Barbosa (2012) entende metodologia como construção de cada educador ativamente em sua sala de aula. Fala da ideia de basear o ensino da arte no fazer e ver arte, como objetivo de todas as manifestações pós-modernas da arte/educação em todo mundo.

Ana Mae Barbosa, expoente pesquisadora em Arte/Educação no Brasil, é responsável pela sistematização da Abordagem ou Proposta Triangular, partindo das condições estéticas e culturais da pós-modernidade.

Barbosa (2012) descreve o movimento da Abordagem Triangular, como uma metáfora que abrange em conjunto o fazer/ver/contextualizar. Nos conta também que já acredita ser mais adequado representar a figura do triângulo por um zigzague, pois tem observado e aprendido em suas pesquisas e no contato com trabalhos de outros educadores que há valor na contextualização tanto para o fazer como para o ver.

Podemos entender a aplicação da Abordagem Triangular para o ensino da arte, atuando por diferentes caminhos: contexto/fazer/contexto/ver ou ver/contextualizar/fazer/contextualizar ou ainda fazer/contextualizar/ver/contextualizar. “Assim o contexto se torna mediador e



propositor, dependendo da natureza das obras, do momento e do tempo de aproximação do criador” (Barbosa, 2012, p. 33).

“Para uma triangulação cognoscente que impulse a percepção da nossa cultura, da cultura do outro e relativize as normas e valores da cultura de cada um, teríamos que considerar o fazer, a leitura das obras de arte ou do campo de sentido da arte e a contextualização, quer seja histórica, cultural, social etc.” (Barbosa, 2012, p. 32).

Portanto a Proposta Triangular se baseia em ações, não em conteúdo, por isso é apropriada a diversos conteúdos, correspondendo aos modos como se aprende, assim não é um modelo para o que se aprende.

Desse modo, a imagem figura como o objeto central onde tratamos suas possibilidades de uso para o ensino da arte através, de efetivadas ações já descritas de produção, leitura e contextualização. Ainda que o ensino da arte não se realize apenas pelo incentivo à produção, aqui teremos a construção de recurso artístico/pedagógico através do uso das imagens, resultando em uma composição estética visual, acompanhada de apreciação estética por meio de apresentação como exemplo de exercício e aplicação ativa demonstrando o objetivo desta pesquisa.

Barbosa (2012) apresenta Edmund Burke Feldman, professor pesquisador que se tornou autor de importante e conhecido método de análise de obras de arte. Este preocupava-se com as dimensões, sociais, culturais, criativas, psicológicas, antropológicas e históricas do homem, acreditando como caminho assertivo para o alcance e amadurecimento desses saberes o poder do desenvolvimento da técnica, crítica e criação. Estas atribuídas como sentido mais completo da aprendizagem e contidas especificamente na linguagem da arte.

Barbosa (2012) denominou o método de Feldman de “comparativo”, entendendo sua proposta ao observador de exercitar sua capacidade de exercer múltiplas interpretações, através do ato de ver, associado a princípios estéticos, éticos e históricos.

Podemos acompanhar a descrição do “Método Comparativo” de Feldman, presente nos escritos de Ana Mae Barbosa.

[...] a capacidade crítica se desenvolve através do ato de ver, associado a princípios estéticos, éticos e históricos ao longo de quatro processos, distinguíveis, mas interligados: prestar atenção ao que vê, descrição; observar o comportamento do que se vê, análise; dar significado à obra de arte, interpretação; decidir acerca

do valor de um objeto de arte, julgamento” (Barbosa, 2012, p. 45-46).

Nesse contexto onde busca-se esmiuçar e abordar a força da capacidade pedagógica contida no ensino da arte através de suas relações com a estética, mediante o diálogo que se faz frente à obra, somos convidados a considerar esse momento também e ainda de construção da própria obra. Apresentando observada interdisciplinaridade, com inegável amplitude e poder, que a interação com a arte através das experiências de fazer e apreciar exercem na vida dos participantes.

Como peculiaridade do método de Feldman, em sua proposta de leitura e apreciação da obra de arte, é sempre sugerido para o exercício duas ou mais obras, onde os educandos possam tirar conclusões da leitura comparada, gerando e trabalhando problemas visuais de maneira similar ou diferentemente nas várias obras (Barbosa, 2012).

Aplicadas em exercício as noções de leitura e releitura, tem intuito de envolver a atenção do observador para aquilo que é observado. Demandando um trabalho prático após ato de análise, ou observação das relações entre os elementos compositivos e propositivos da “imagem contexto final” (Bredariolli, 2012).

Didaticamente o “desenvolvimento crítico para a arte” norteia como núcleo fundamental na teoria de Feldman, demonstrando a possibilidade de entendimento do mundo, através do exercício de compreensão de uma obra de arte.

Buscando utilizar das formas lúdicas da arte em suas relações com a estética, como instrumento articulador de metodologias possíveis, aplicamos como exercício experimental nesta pesquisa, os princípios da “Abordagem Triangular” de Ana Mae Barbosa, combinados ao “Método Comparativo” de Edmund Feldman, aqui atuando como caminho a ser percorrido, estruturando ideias de demanda, empenho por um objetivo, elaboração crítico-reflexiva da prática, investigação e estudo.

“A partir de toda essa complexidade semântica, necessária para entendermos que método nem sempre significou ou significa o que costumeiramente entendemos sobre ele, há algo inerente a esse conceito e comum a qualquer uma de suas variações: a ideia de método sempre se remeterá a direções definidas e regularizadas pelo confronto com uma situação concreta, experimental e experimentável” (Bredariolli, 2012, p. 11).

Trabalhando nas várias combinações e métodos de análise às obras de arte, aplicadas em sala de aula como fórmulas experimentais destinadas ao ensino, onde os educandos participam construindo e desenvolvendo a noção de “reflexão crítica

sobre a prática”, caminhamos no sentido do “pensar certo”, citado e trabalhado por Paulo Freire em seus escritos. Assim é possível considerar os resultados obtidos pelos educandos como geradores reais de melhor compreensão de si mesmo, e suas participações históricas no espaço e tempo.

### **3.2 Referenciais artísticos para criação de recurso artístico/pedagógico**

Para inspirar a elaboração e o desenvolvimento prático visual dos exercícios deste trabalho de pesquisa, foram selecionados alguns dos mais renomados artistas e artesãos visuais que têm uma notória atuação no cenário da cultura popular maranhense:

- **Miguel Veiga:** Multiartista Visual, e Educador com uma vasta atuação em diversas vertentes da arte, como teatro, cinema, desenho, modelagem, pintura e escultura. Destaca-se pelo foco em elementos da cultura popular local, especialmente por seus grandes projetos de decoração, com ênfase no uso de máscaras no Carnaval e no São João do Maranhão.

- **Abel Teixeira (Mestre Abel):** Artesão e brincante, criador das icônicas caretas de pano (Cazumba), que se tornaram emblemáticas nos grupos de Bumba Meu Boi do Maranhão, com uma presença marcante no Boi da Floresta.

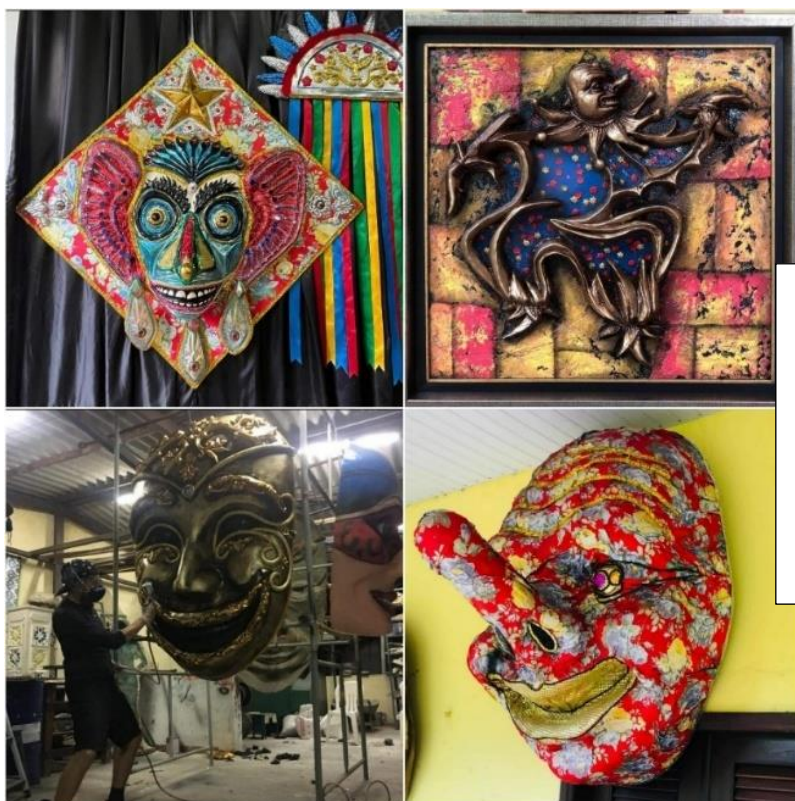
- **Eusimar Meireles Gomes (Zimar):** Artesão e brincante do Bumba Meu Boi do Maranhão, natural do município de Matinha. Zimar é conhecido pela produção de caretas de cazumba, contribuindo significativamente para a preservação dessa tradição cultural.

- **Yuri Cardoso (Yuri.oso):** Artista Visual e Pesquisador, graduando pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com atuação em várias linguagens artísticas. Seu trabalho inclui confecção, pintura e acabamento de peças cenográficas e alegóricas para decorações temáticas, com foco especial na cultura popular, como o Carnaval e o São João do Maranhão.

Os referenciais artísticos mencionados no texto e apresentados por imagens, são essenciais para a criação de recursos artístico-pedagógicos, pois servem como possíveis exemplos de como a arte pode ser profundamente enraizada na cultura local e, ao mesmo tempo, acessível e educativa.

O trabalho dos artistas e artesãos não apenas preservam e promovem a cultura popular do Maranhão, mas também oferecem um vasto repertório de técnicas, estilos e práticas que podem ser adaptados para fins pedagógicos. Ao observar e estudar suas obras, produções e métodos, educadores podem desenvolver atividades que não só ensinam técnicas artísticas, mas também promovem uma maior compreensão e valorização do patrimônio cultural, incentivando os educandos a explorar e expressar suas próprias identidades culturais através da arte.

A Figura 1 é uma colagem elaborada pelo autor, que destaca a riqueza e a diversidade das produções do Multiartista Visual e Educador, Miguel Veiga, refletindo sua habilidade em transformar símbolos culturais em arte visual expressiva, reforçando a conexão entre a arte popular e o ambiente digital contemporâneo.



**Figura 1** – Miguel Veiga, e suas produções artísticas de caretas e máscaras. Colagem criada pelo autor. **Fonte:** Perfil pessoal de Miguel Veiga na rede social Facebook.

A Figura 2 apresenta Abel Teixeira, conhecido como Mestre Abel, exibindo uma de suas icônicas produções de caretas de Cazumba. Reconhecido por sua significativa contribuição à cultura popular maranhense, especialmente no contexto do Bumba Meu Boi, Mestre Abel é uma figura central na preservação e inovação das tradições locais.



**Figura 2** – Abel Teixeira, com uma de suas produções das caretas de cazumba, **Fonte:** g1.globo.com.br.



**Figura 3** – Zimar, com uma de suas produções de caretas de cazumba, **Fonte:** oimparcial.com.br

A Figura 3 apresenta Zimar, artesão e brincante de Bumba-meu-boi da região da baixada maranhense, exibindo uma de suas emblemáticas caretas de Cazumba. Suas criações são uma expressão autêntica da rica tradição cultural maranhense, refletindo a habilidade e a dedicação envolvidas na preservação dessa arte popular.

A Figura 4 ilustra o Artista/Educador Yuri Cardoso em pleno processo criativo, pintando máscaras para encomendas do Carnaval, destacando e valorizando a estética presente nesses elementos da cultura popular maranhense.



**Figura 4** – Yuri Cardoso realizando a pintura de máscaras para encomendas do Carnaval, exemplificando a integração da arte visual com as tradições culturais do Maranhão. **Fonte:** Compilação do artista.

#### **4 PROPOSTA E EXERCÍCIO DA CRIAÇÃO DE COMPOSIÇÃO ESTÉTICA VISUAL.**

As máscaras na cultura popular do Maranhão, suas representações, seus personagens, suas relações e a ancestralidade. O quadro 1 sintetiza as principais representações culturais e personagens emblemáticos da cultura popular maranhense, como o Carnaval e o São João do Maranhão, destacando figuras como o Fofão e o Cazumba.

Além disso, evidencia as relações com as categorias estéticas que permeiam essas tradições, incluindo o belo, o sublime, o feio, o grotesco, o cômico, o sagrado e o profano. A ancestralidade também é abordada, relacionando as

máscaras utilizadas nessas festividades às suas raízes, com influências de máscaras portuguesas e africanas.

**Quadro 1 – Representações culturais e estéticas na cultura popular maranhense**

|   |
|---|
| <i>Representações culturais abordadas:</i>        |
| <b>1. O Carnaval do Maranhão;</b>                 |
| <b>2. O São João do Maranhão;</b>                 |
| <i>Personagens da cultura popular maranhense:</i> |
| <b>1. O Fofão;</b>                                |
| <b>2. O Cazumba;</b>                              |
| <i>Relações com as categorias estéticas:</i>      |
| <b>1. O belo;</b>                                 |
| <b>2. O sublime;</b>                              |
| <b>3. O feio;</b>                                 |
| <b>4. O grotesco;</b>                             |
| <b>5. O cômico;</b>                               |
| <b>6. O sagrado;</b>                              |
| <b>7. O profano;</b>                              |
| <i>A ancestralidade:</i>                          |
| <b>1. Máscaras portuguesas;</b>                   |
| <b>2. Máscaras africanas;</b>                     |

#### **4.1 O Fofão do Carnaval do Maranhão**

Os Fofões são figuras emblemáticas da cultura popular maranhense, desempenhando um papel crucial nas celebrações do Carnaval do Maranhão. Conhecidos por suas características vibrantes e cativantes, esses personagens se destacam por suas máscaras peculiares e expressivas, assim como por seus trajes característicos e coloridos. Os Fofões são um exemplo notável da tradição local, refletindo a riqueza e a diversidade da cultura maranhense (Silva, 2022).

Essas representações alegres e visualmente marcantes são fundamentais para a preservação e celebração das tradições culturais da região, proporcionando um espaço de conexão entre a comunidade e sua herança cultural. As Figuras a

seguir, oferecem uma visão detalhada das características e da importância dos Fofões nas festividades maranhenses, ilustrando suas relações com as categorias estéticas e como esses personagens contribuem para a vivacidade e continuidade das tradições locais.



**Figura 5 – Fofões na  
Madre Deus, Fonte:  
oimparcial.com.br.**

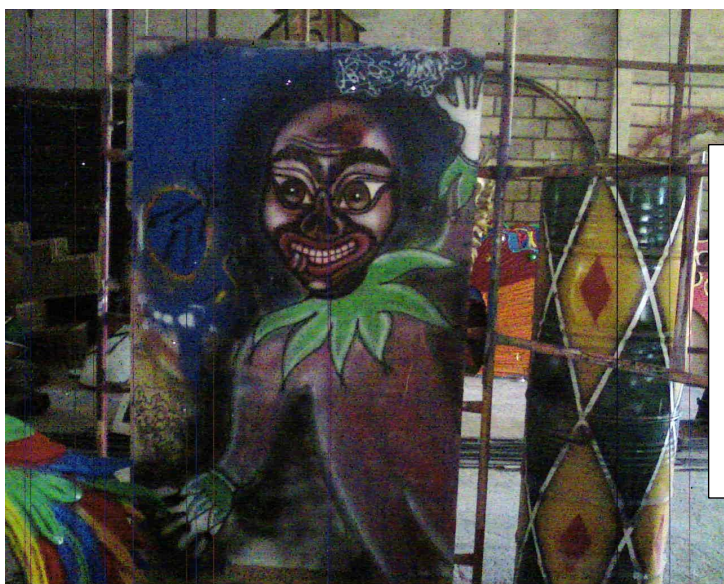


**Figura 6 – Fofões no Centro Histórico, Fonte:**  
jornalpequeno.com.br.



**Figura 7 – Artista/Educador vestido de fofão no Centro Histórico, Fonte:**  
Compilação do artista

**Figura 8** – Fofões no Centro Histórico, **Fonte:** oestadoma.com



**Figura 9** – Graffiti com pintura do fofão em compensado produzido pelo Artista/Educador, **Fonte:** Compilação do autor.

**Figura 10** – Máscaras de fofão em acetato, com pinturas e decorações produzidas pelo Artista/Educador, **Fonte:** Compilação do autor.



#### 4.2 O Cazumba do São João do Maranhão

A autora Matos (2009) citando Cascudo (1988) nos diz que, a manifestação folclórica do Bumba-meu-boi do Maranhão apresenta características de fantasias, personagens e estilos musicais que variam com as diversas regiões do Estado. Constitui elemento da cultura popular, que existe em quase todo o país e que assume no Maranhão características especiais de luxo e beleza, sendo realizada no período junino. Diversos tipos de máscaras são usadas na cultura popular maranhense, entre elas se destaca a do Cazumba.

Matos (2009) tratando da origem do termo “Cazumba”, informa que no Novo Dicionário do Aurélio, relaciona *Cazumbi* com o quimbundo *nzumbi* que significa duende e zumbi com fantasma, indivíduo que sai a noite.

Castro (2001) explica que *Cazumbi* deriva do banto, como zumbi, que significa alma errante, fantasma ou pessoa com hábitos noturnos.

O Cazumba é uma figura tradicional do São João do Maranhão, uma das festividades mais emblemáticas da cultura popular local. Este personagem, frequentemente associado a rituais e danças festivas, é conhecido por suas máscaras “caretas”, distintiva e suas expressões enigmáticas. As máscaras, chamadas de caretas de Cazumba, são tradicionalmente confeccionadas com materiais como pano, madeira, papel machê, dentre outros materiais, se

caracterizam por seus detalhes elaborados e suas cores vibrantes, refletindo a rica herança cultural da região (Almeida, 2021).

Durante as celebrações de São João, o Cazumba desempenha um papel central, não apenas como uma figura de entretenimento, mas também como um símbolo de identidade cultural e continuidade das tradições populares. A presença do Cazumba nas festividades serve como um meio de reforçar os laços comunitários e preservar as práticas culturais que são passadas de geração em geração (Ferreira, 2020).

As Figuras a seguir ilustram a importância e o impacto do Cazumba dentro do contexto do São João do Maranhão, mostrando como a estética presente nessas representações visuais contribui para a vivacidade e a autenticidade das celebrações locais.



**Figura 11 – Cazumba do Boi de Santa Fé, Fonte: zecasoares.com**

**Figura 12** – Cazumbas em apresentação no São João do Maranhão, **Fonte:** Pinterest (Lilian Pacce)



**Figura 13** – Caretas de cazumba produzidas por Zimar, em exposição no CCVM (2022), **Fonte:** Compilação do autor.



**Figura 14** – Indumentária completa do cazumba, produzida por Mestre Abel, **Fonte:** gov.br.



**Figura 15** – Graffiti com pintura da careta de cazumba no Centro Histórico, produzido por Walter Sá, **Fonte:** Compilação do autor.

**Figura 16** – Caretas de cazumba produzidas por Zimar, em exposição no CCVM (2022), **Fonte:** Compilação do autor.



**Figura 17** – Ilustração digital com careta do cazumba, **Fonte:** Mariel Toigo.

**Figura 18** – Artista Zimar e companheiros, caracterizados com indumentária completa do cazumba, Imagem em exposição no CCVM (2022), **Fonte:** Compilação do autor.



### 4.3 Máscaras Portuguesas

As máscaras portuguesas desempenham um papel central nas tradições culturais e nas festividades locais, sendo símbolo de expressões populares profundas. No Museu Ibérico da Máscara e do Traje, localizado em Bragança, Portugal, estas máscaras são preservadas e exibidas, representando uma rica herança cultural que remonta a séculos. As máscaras são utilizadas em rituais que misturam o sagrado e o profano, conectando os participantes a práticas ancestrais que atravessam gerações (Barreto, 2015; Silva, 2017). Esses objetos culturais não são apenas adereços, mas sim manifestações de identidades coletivas, refletindo as influências históricas e sociais das comunidades que as criam e utilizam.

É dissimulando ou transformando seu rosto que ele interrompe a comunicação ou a desvia buscando outros fins. O indivíduo identificável como pessoa se torna um ser anônimo, assumindo disponibilidade para estabelecer contato com outras forças, outros mundos, os do amor e da morte (Amleto; Donato Sartori, 2013).

Essa pessoa, tendo desejado captar as forças do outro lançando-lhe as ciladas de sua máscara, pode ser, por sua vez, possuída pelo outro. A máscara e seu portador se alternam e a força vital que está condensada dentro dela, pode apoderar-se daquele que se colocou sob a sua proteção, o protetor se transforma em senhor.



Toda via, a força captada não se identifica nem com a máscara, que não passa de uma aparência do ser que ela representa, nem com o portador que a manipula sem se apropriar dela. A máscara é mediadora entre as duas forças, e indiferente em relação a qual delas vencerá a luta perigosa entre o cativo e o captador. As relações entre esses dois termos variam em cada caso, e sua interpretação varia em cada região (Chevalier, 1906).

Este elemento, confere grande importância na cultura que prevalece na região de Traz os Montes, em Bragança, fronteiras entre a Espanha e o Noroeste de Portugal. As máscaras nessa região são denominadas de “caretos”, e confeccionadas com materiais diversos como madeira, couro, pano, papel machê, metal e outros. Costumam ser utilizadas nas festas rurais do ciclo natalino, nos chamados festivais de inverno que ocorrem entre novembro e quarta-feira de cinzas, com auge nos dias 24 a 26 de dezembro, data do solstício de inverno (Matos, 2009). O que contempla forte riqueza estética e nos leva a perceber as relações de caráter místico, com presença do sagrado e profano. Nas figuras a seguir podemos ver algumas representações dessas máscaras.

**Figura 19** – Máscaras portuguesas no Museu Ibérico da Máscara e do Traje, **Fonte:** Compilação do autor.





**Figura 20** – Máscaras portuguesas no Museu Ibérico da Máscara e do Traje, **Fonte:** Compilação do autor.



**Figura 21** – Indumentária completa portuguesa no Museu Ibérico da Máscara e do Traje, **Fonte:** Compilação do autor.



**Figura 22** – Máscaras portuguesas no Museu Ibérico da Máscara e do Traje, **Fonte:** Compilação do autor.



**Figura 23** – Máscaras portuguesas no Museu Ibérico da Máscara e do Traje, **Fonte:** Compilação do autor.



**Figura 24** – Máscaras portuguesas no Museu Ibérico da Máscara e do Traje, **Fonte:** Compilação do autor.



**Figura 25** – Máscaras portuguesas no Museu Ibérico da Máscara e do Traje, **Fonte:** Compilação do autor.



**Figura 26** – Máscaras portuguesas no Museu Ibérico da Máscara e do Traje, **Fonte:** Compilação do autor.



**Figura 27** – Indumentária completa portuguesa no Museu Ibérico da Máscara e do Traje, **Fonte:** Compilação do auto



**Figura 28** – Máscaras portuguesas no Museu Ibérico da Máscara e do Traje, **Fonte:** Compilação do autor.



**Figura 29** – Indumentária completa portuguesa no Museu Ibérico da Máscara e do Traje, **Fonte:** Compilação do autor.

#### 4.4 Máscaras Africanas

As origens do homem estão relacionadas à África como sendo o berço da civilização, e a origem da arte africana está situada muito antes da história registrada. O povo africano sempre foi muito apreciador da arte e utilizavam esse recurso artístico para expressar sua sensibilidade. Produziam pinturas, esculturas e máscaras que representavam as formas humanas, e de animais bem como outros elementos da natureza, identificando a preocupação com os valores étnicos, morais e religiosos. “Máscara” tem origem no latim *mascus* ou *masca* (fantasma), ou no árabe *maskharah* (homem disfarçado) (JLM Faria, 2018).

As máscaras africanas Baulê e lorubá, exibidas na Cafúia das Mercês, em São Luís do Maranhão, são testemunhos vibrantes da rica herança cultural africana e da diáspora. Originárias das etnias Baulê, da Costa do Marfim, e lorubá, da Nigéria, essas máscaras são símbolos poderosos que carregam significados espirituais e sociais profundos.

As máscaras Baulê são conhecidas por sua estética refinada e são tradicionalmente usadas em rituais relacionados à ancestralidade e à natureza (Vogel, 1997). Já as máscaras lorubá têm papel central em cerimônias religiosas, especialmente nas celebrações ligadas ao culto dos orixás, onde são vistas como veículos de comunicação com o divino (Thompson, 1974).

Podemos dizer que a cultura africana é caracterizada por sua diversidade de valores sociais e morais, como o continente africano é habitado por diversas etnias e abriga traços culturais diferenciados, conseqüentemente as máscaras são produzidas de diferentes formas, representando os hábitos e os costumes de cada povo na qual está inserida (JLM Faria, 2018).

A presença dessas máscaras na Cafúia das Mercês destaca a forte conexão entre a cultura maranhense e suas raízes africanas, evidenciando como esses elementos tradicionais contém uma rica estética atemporal, que continua a influenciar e enriquecer a cultura popular local.



**Figura 30** – Máscaras africanas Baulê e lorubá na Cafúia das Mercês, **Fonte:** g1.globo.com.

**Figura 31** – Pessoas caracterizadas com indumentária completa em manifestação cultural africana, **Fonte:** ensinarhistoria.com.br.







**Figura 32 – Máscaras africanas, Fonte: [brasilecola.com.br](http://brasilecola.com.br).**



**Figura 33 – Pessoas caracterizadas com indumentária completa em manifestação cultural africana, Fonte: [ensinarhistoria.com.br](http://ensinarhistoria.com.br).**



**Figura 34** – Pessoas caracterizadas com indumentária completa em manifestação cultural africana, **Fonte:** [nationalgeographic.com.es](http://nationalgeographic.com.es)

**Figura 35** – Máscaras africanas, **Fonte:** [stockphoto.com.br](http://stockphoto.com.br)



## CONCLUSÃO

Diante do desenvolvimento e construção desta pesquisa, organizada em quatro capítulos: (1) Relações da Arte com a Estética: conceitos, funções, características e sua instrumentalidade na construção de um recurso artístico/pedagógico; (2) Breve histórico da Arte/Educação Contemporânea: investigando e articulando metodologias possíveis; (3) Construindo e aplicando ativamente no Ensino da Arte: propondo o exercício da criação de uma composição estética visual em formato de exposição digital como exemplo de recurso artístico/pedagógico; (4) Proposta e exercício da criação de composição estética visual, foi possível trabalhar os objetivos gerais e específicos propostos.

A pesquisa possibilitou um estudo mais aprofundado sobre a problemática abordada: De que forma a Arte, em suas relações com a Estética, atuam como instrumento articulador de metodologias possíveis, e como pode ser construído e aplicado o recurso artístico/pedagógico?

Os resultados confirmam que o tema é acadêmico, amplo, promissor e atemporal para a área de arte/educação. As questões norteadoras levantadas ao longo da pesquisa contribuíram para a delimitação das etapas da escrita monográfica. É importante ressaltar que, em nenhum momento, houve a pretensão do autor, ou permissão pelo tema abordado, de esgotar o assunto.

Pelo contrário, a pesquisa instiga novas reflexões e sugere a continuação dos estudos com novas perspectivas de projeto que contemplem a complexidade e amplitude do tema trabalhado. Devido à sua interdisciplinaridade, que relaciona várias áreas do conhecimento, como arte/educação, estética, psicologia da arte, sociologia da arte e história da arte, futuras contribuições poderão se comportar como complementares a esta pesquisa.

A verificação dos aspectos culturais gerais e locais das máscaras na cultura popular do Maranhão, com destaque para o Fofão no Carnaval e o Cazumba no São João, em interação com as máscaras portuguesas e africanas, possibilitou a criação de uma composição estética visual que evidencia suas relações e a ancestralidade. Como contribuição, esta pesquisa demonstrou a importância de fornecer conceitos operacionais essenciais para pensarmos em exemplos, sugestões e propostas que considerem tanto a teoria quanto a construção e aplicação prática do recurso artístico/pedagógico como metodologia ativa no Ensino da Arte, partindo do fazer

artístico contextualizado pelas relações entre Arte e Estética como instrumento articulador de metodologias possíveis.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. 1901 – **Dicionário de filosofia**. Tradução Alfredo Besi. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ALMEIDA, P. O São João do Maranhão: Tradições e Festividades. São Luís: **Editora Maranhense**, 2021.

ARNHEIM, Rudolf. **A arte como terapia**. In: Intuição e intelecto na arte. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da educação artística** / Ana Mae Barbosa – São Paulo: Editora Cultrix, 1975.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil** / Ana Mae Barbosa – 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2015.

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

BORRALHO, Tácito Freire. **Elementos animados do Bumba-meu-Boi do Maranhão** / Tácito Freire Borralho. – São Luís, Editora/2015.

BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. Rede São Paulo de Formação Docente. **Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP / Ensino Fundamental II e Ensino Médio / Metodologias para o ensino e aprendizagem de arte**. BY UNESP - Universidade Estadual Paulista, 2012.

CASTRO, Yeda Pessoa de. **Falares africanos na Bahia**. Um vocabulário Afro-Brasileiro. Rio de Janeiro: Topbooks; Academia Brasileira de Letras, 2001.

CARROLL, Noël. **Arte e experiência estética**. In: Filosofia da Arte. Lisboa/PT: Edições Texto & Grafia, Ltda, 2010.

CHAUÍ, Marilena. **O universo das artes**. In: Convite à Filosofia. São Paulo: Ed.Ática, 1995 \_\_\_\_\_ **Filosofia**. série novo ensino médio. São Paulo: Editora Ática, 2015.

CHEVALIER, Jean. 1906 – **Dicionário de símbolos: ( mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)** / Jean Chevalier, Alan Gheerbrant, com a colaboração de: André Barbaut... [et al.]; coordenação Carlos Sussekind; tradução Vera da Costa e Silva... [et al.]. – 10. ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.

CIORNAL, Selma. (org.) **Percursos em arteterapia: arteterapia e educação, arteterapia e saúde.** São Paulo: Summus, 2005.

D'ASSUNÇÃO BARROS, José. **As influências da arte africana na arte moderna.** Afro-Ásia, núm. 44, 2011, pp. 37-95 Universidade Federal da Bahia, Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal, 2011

DEWEY, John, 1925-1953. **Arte como experiência / John Dewey – últimos escritos: organização Jo Ann Boydston; editora de texto Harriet Furt Simon; introdução Abraham Kaplan; tradução Vera Ribeiro – São Paulo: Martins Fontes, 2010 – ( Coleção Todas as Artes).**

FELDMAN, Edmund Burke. **Becoming human trough art.** New Jersey, 1970.

FERREIRA, M. Máscaras e Rituais: A Cultura Popular do Maranhão. São Luís: **Editora Folclórica**, 2020

FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. **A criatividade no ensino de artes visuais: da reprodução à inclusão – 1. Ed. – Curitiba: Apresentação, 2016.**

FERRAZ, M. H.C.; FUSARI, M.F.R. **Metodologia do ensino de arte.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001

FLICKINGER, Hans-Georg. **Gadamer & a Educação / Hans-George Flickinger – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014 – (Coleção Pensadores & a Educação).**

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire, 2. ed. São Paulo, Paz e Terra, Coleção Leitura.**

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido:** Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1977, 4° ed.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica.** Trad. Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica em retrospectiva.** Trad. Marco Antônio Casanova. Petrópolis: Vozes, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUINSBURG, J. e BARBOSA, Ana Mae. **O Pós-modernismo / J. Guinsburg e Ana Mae Barbosa, organização. – São Paulo: Perspectiva, 2008.**

HEINEMANN, Fritz. 1963 – **A filosofia no século XX**. Tradução e prefácio de: Alexandre F. Morujão – 4 edição. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa, 1993

HUISMAN, Denis. **Psicologia da Arte**. In: A Estética. Lisboa/PT: Edições 70, 1997.

JLM Faria – Salão de Extensão (19.: 2018: Porto Alegre, RS)...., 2018 –  
lume.ufrgs.br

JUNG, Carl G. **O homem e seus símbolos**. Tradução de Maria Lúcia Pinho. 6 ed. Edição especial brasileira: Editora Nova Fronteira.

LIBÂNEO, José Carlos. **As teorias Pedagógicas Modernas revisitados pelo debate contemporâneo na educação**.

MARTINS, Ananias Alves. **Carnavais de São Luís: Tradição e mudança / Ananias Alves Martins**. – São Luís: SANLUIZ, 2000.

MATOS, Elisene Castro; FERRETTI, Sérgio Ferreira. Dossiê: Amazônia e paradigmas de desenvolvimento. Caretas de cazumba no Bumba meu boi do Maranhão. Vol. 6, n.12. São Luís: *Revista Pós Ciências Sociais*, 2009.

MAZZILLO, Maria; BITTER, Daniel; PACHECO, Gustavo. **Careta de Cazumba**. Rio de Janeiro: Associação Cultural Caburé, 2005.

Museu Internacional da Máscara: a arte mágica de Amleto e Donato Sartori / curadoria de Carmelo Alberti e Paola Piizzi; tradução de Maria de Lourdes Rabetti (Beti Rabetti) – São Paulo: É Realizações, 2013 – ( Biblioteca teatral. Coleção dramaturgia)

MORAES FILHO, Mello, 1843-1919. **Festas e Tradições Populares do Brasil / Melo Moraes Filho**; com um prefácio de Sílvio Romero; desenhos de Flumen Junius. – Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1997

PHILIPPINI, Angela. **Linguagens, materiais expressivos em arteterapia: uso, indicações e propriedades**. 2 ed. Rio de Janeiro: WAK Ed., 2018.

PEREIRA, E. A. Máscaras e Festas de Inverno: Tradições Rituais na Europa e em Portugal. **Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra**, 2014.

PILLAR, Analice Dutra. (org.) **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e escrita como sistemas de representação / Analice Dutra Pillar**. – 2 ed. rev. ampli. – Porto Alegre : Penso, 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

Rede São Paulo de **Formação Docente** / Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP / Ensino Fundamental II e Ensino Médio, Metodologias para ensino e aprendizagem em arte.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. 1915 – **Convite à Estética** / Adolfo Sánchez Vázquez; tradução Gilson Baptista Soares – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

SILVA, J. Cultura Popular Maranhense: Tradições e Personagens. São Luís: **Editora Maranhense**, 2022.

THOMPSON, R. F. African Art in Motion: Icon and Art. Berkeley: **University of Califórnia Press**, 1974.

VOGEL, S. M. Baulê: African Art, Western Eyes. New Haven: **Yale University Press**, 1997.

ZAGONEL, Bernadete. **Arte na educação escolar**. – Curitiba: Inter Saberes, 2012. ( Coleção Metodologia do Ensino de Artes, V. I).

## APÊNDICE A - PLANO DE CURSO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação instituída nos termos da Lei nº 5.152. de 21/10/1966

DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS

### PLANO DE CURSO

Exigência da Resolução nº 1 de 16 de janeiro de 2009, que normatiza os cursos de Licenciatura em Artes Visuais

#### IDENTIFICAÇÃO:

**Área:** Linguagens.

**Disciplina:** Artes Visuais.

**Tema:** As relações da Arte com a Estética como instrumento articulador de metodologias possíveis.

**Título:** As máscaras na cultura popular do Maranhão, suas relações e a ancestralidade.

**Descrição do público:** Estudantes de Arte.

**Carga horária:** 14 h – 7 aulas de 120 minutos.

#### EMENTA:

Conhecimento das Artes Visuais e suas relações com a Estética. Estudo da criação de composição estética visual. Apresentação das máscaras na cultura popular do Maranhão. Compreensão do fenômeno artístico/cultural no contexto social local de diferentes períodos históricos e linguagens artísticas. Estudo de diferentes modalidades visuais por meio da apreciação, contextualização e fazer artísticos.

#### TEMAS TRANSVERSAIS:

- Educação Estética
- Metodologias Ativas no Ensino da Arte
- Multiculturalismo



## **OBJETIVO GERAL:**

Conhecer as relações da Arte com a Estética, por meio de criação de composição estética visual, evidenciando as máscaras na cultura popular do Maranhão, suas relações e a ancestralidade, através da apreciação de imagens, organizadas em composição estética visual, verificando sua contextualização sociológica e histórica.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Reconhecer a relação entre Arte e Estética, identificando diferentes contextos de criação artística;
- Experimentar técnicas de composição visual a partir dos contextos estudados;
- Criar propostas artísticas que relacionem a cultura popular com a possibilidade de educação estética;
- Valorizar o trabalho dos profissionais das linguagens artísticas, compreendendo a sua importância para a sociedade;
- Respeitar a diversidade cultural por meio das expressões artísticas de diferentes contextos;
- Identificar os elementos constitutivos da linguagem das artes visuais, por meio da contextualização, produção e apreciação artística;
- Sugerir a frequência e apreciação de mostras, exposições e outras formas de recepção das linguagens artísticas no ambiente acadêmico, escolar e na comunidade;
- Interagir com diferentes materiais, instrumentos e procedimentos variados, experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais;
- Identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diferentes culturas, respeitando e conhecendo as produções locais, nacionais e internacionais.

## **CONTEÚDO PROGRAMÁTICO / CRONOGRAMA DE AULAS:**

### **Aula 1**

- Conceito de arte
- Definição de arte
- a arte como fazer
- a arte como conhecer
- a arte como exprimir

## **Aula 2**

- Finalidades da arte
- Funções da arte
  - concepção pedagógica
  - concepção expressiva

## **Aula 3**

- Conceito de estética
- Categorias estéticas
  - o belo
  - o sublime
  - o feio
  - o grotesco
  - o cômico
  - o sagrado
  - o profano

## **Aula 4**

- Arte, Estética e multimídia
- Intervenção artística
- Composição estética visual
- Instalação

## **Aula 5**

- Métodos de apreciação estética de obras de arte
- Abordagem Triangular
  - contextualização
  - criação
  - apreciação
- Método Comparativo
  - descrição
  - análise
  - interpretação
  - julgamento

## **Aula 6**

- As máscaras na cultura popular do Maranhão

- suas relações com as máscaras portuguesas
- a ancestralidade com as máscaras africanas
- O fofão no Carnaval do Maranhão
- O Cazumba no São João do Maranhão

## **Aula 7**

- Apresentação e avaliação dos trabalhos de criação de composição estética visual, em formato de exposição digital como exemplo de recurso artístico/pedagógico.

### **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:**

- Aulas expositivas – dialogadas;
- Atividades individuais e coletivas;
- Leitura de imagens;
- Exposição de trabalhos.

### **RECURSOS DIDÁTICOS:**

- Data show;
- Notebook;
- Smartphone;
- Caixa de som;
- Quadro branco;
- Pincel atômico;
- Livros;
- Imagens.

### **AValiação:**

- Processual (frequência, participação, interesse e compromisso);
- Expressividade de pensamento crítico/reflexivo;
- Pesquisas complementares;
- Exercício com atividades práticas sobre os assuntos estudados.

### **BIBLIOGRAFIA:**

ABBAGNANO, Nicola. 1901 – **Dicionário de filosofia**. Tradução Alfredo Besi. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da educação artística** / Ana Mae Barbosa – São Paulo: Editora Cultrix, 1975.

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

BORRALHO, Tácito Freire. **Elementos animados do Bumba-meu-Boi do Maranhão** / Tácito Freire Borralho. – São Luís, Editora/2015.

BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. Rede São Paulo de Formação Docente. Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP / Ensino Fundamental II e Ensino Médio / Metodologias para o ensino e aprendizagem de arte. BY UNESP - Universidade Estadual Paulista, 2012.

Careta de Cazumba / Maria Mazzillo, Daniel Bitter, Gustavo Pacheco. Rio de Janeiro: Associação Cultural Caburé, 2005.

CARROLL, Noël. **Arte e experiência estética**. In: Filosofia da Arte. Lisboa/PT: Edições Texto & Grafia, Ltda, 2010

D'ASSUNÇÃO BARROS, José. **As influências da arte africana na arte moderna**. Afro-Ásia, núm. 44, 2011, pp. 37-95 Universidade Federal da Bahia, Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal, 2011

MARTINS, Ananias Alves. **Carnavais de São Luís: Tradição e mudança** / Ananias Alves Martins. – São Luís: SANLUIZ, 2000.

MATOS, Elisene Castro; FERRETTI, Sérgio Ferreira. Dossiê: Amazônia e paradigmas de desenvolvimento. Caretas de cazumba no Bumba meu boi do Maranhão. Vol. 6, n.12. São Luís: *Revista Pós Ciências Sociais*, 2009.

Museu Internacional da Máscara: a arte mágica de Amleto e Donato Sartori / curadoria de Carmelo Alberti e Paola Piizzi; tradução de Maria de Lourdes Rabetti (Beti Rabetti) – São Paulo: É Realizações, 2013 – ( Biblioteca teatral. Coleção dramaturgia)

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1997

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. 1915 – **Convite à Estética** / Adolfo Sánchez Vázquez; tradução Gilson Baptista Soares – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.