

Relevância e inspirações do trabalho de Ana Mae Barbosa no ensino de Arte em cursos de Pedagogia da Baixada Fluminense

Relevancia e inspiraciones de la obra de Ana Mae Barbosa en la enseñanza del Arte en los cursos de Pedagogía de la Baixada Fluminense

Relevance and inspirations of the work of Ana Mae Barbosa in the teaching of Art in Pedagogy courses of Baixada Fluminense

Massuel dos Reis Bernardi

PUC-Rio/SEEDUC-Rio de Janeiro-Brasil

massuel@gmail.com

Currículo Lattes: 6640900512213025

ORCID: 0000-0002-8580-968X

RESUMO

O presente artigo propõe uma reflexão sobre o trabalho de Ana Mae Barbosa para o ensino de Arte nos cursos de Pedagogia da Baixada Fluminense. O objetivo consiste em explorar um campo de atuação pedagógico em que Ana Mae Barbosa se mostra como a principal referência para professores de disciplinas artísticas de cada um dos cursos investigados. A relevância reside no legado expandido em territórios nacionais e internacionais para as formações em Arte tanto em cursos específicos da área artística quanto em cursos de Pedagogia. No caso específico da Baixada Fluminense o espaço em que Ana Mae ocupa nos cursos, disciplinas e ementas é considerável. A metodologia utilizada segue uma abordagem de métodos mistos, provida de uma parte quantitativa e outra qualitativa, com uso de entrevistas semiestruturadas junto a um público alvo de oito professores de dez cursos de Pedagogia da região. Como resultados, identifica-se Ana Mae Barbosa sendo a principal autora usada nas práticas, conteúdos e abordagens metodológicas dos professores e revela sua importância para o trabalho artístico e educacional dentro e fora do Brasil.

Palavras-chave: Ensino de Arte; Pedagogia; Baixada Fluminense

RESUMEN

Este artículo propone una reflexión sobre el uso del trabajo de Ana Mae Barbosa para la enseñanza del Arte en diez cursos de Pedagogía en la Baixada Fluminense. El objetivo es explorar un campo de acción pedagógica en que Ana Mae Barbosa se muestra como la principal referencia para los docentes de las disciplinas artísticas en cada uno de los cursos investigados. La relevancia se encuentra en el legado ampliado en territorios nacionales e internacionales para la formación en Arte tanto en cursos específicos del área artística como en cursos de Pedagogía. En el caso de la Baixada Fluminense, el espacio que ocupa Ana Mae en los cursos, asuntos y menús es considerable. La metodología utilizada sigue un enfoque de métodos mixtos, provistos de una parte cuantitativa y otra cualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas con ocho profesores de cursos de Pedagogía en la región. Como resultado, se identifica la principal autora utilizada en prácticas, contenidos y enfoques metodológicos de los docentes y revela su importancia para el trabajo artístico y educativo dentro y fuera de Brasil.

Palabras clave: Semana de Arte y Educación; Arte/Educación; Paulo Freire; Ana Mae Barbosa

ABSTRACT

This article proposes a reflection on the work of Ana Mae Barbosa for the teaching of Art in Pedagogy courses in Baixada Fluminense. The objective is to explore a field of pedagogical action in which Ana Mae Barbosa shows herself as the main reference for teachers of artistic disciplines in each of the investigated courses. The relevance is in the expanded legacy in national and international territories for training in Art both in specific courses in the artistic area and in Pedagogy courses. In the specific case of Baixada Fluminense, the space in which Ana Mae occupies in the courses, subjects and menus is considerable. The methodology used is under a mixed methods approach, provided with a quantitative and a qualitative part, using semi-structured interviews with eight teachers from ten Pedagogy courses in the region. As a result, Ana Mae Barbosa is identified as the main author used in the practices, contents and methodological approaches of teachers and reveals your importance for artistic and educational work inside and outside Brazil.

Keywords: Art Teaching; Pedagogy; Baixada Fluminense

Introdução

O presente artigo busca apresentar a importância e o legado de Ana Mae Barbosa sobre o ensino de Arte em instituições de Ensino Superior Brasileiras e estrangeiras. Não só para os cursos de Arte, mas a Arte que se faz presente em cursos de Pedagogia, em que a autora é referenciada e mencionada. É o caso da Baixada Fluminense.

Traçamos uma reflexão do quanto importante vem sendo a atuação da autora, na busca pela expansão e reconhecimento das áreas artísticas negligenciadas historicamente no Brasil (BARBOSA, 2010). A autora nos leva a pensar sobre o universo de possibilidades de trabalho com Arte em espaços educacionais, seja na escola ou nas universidades. Entender como o pedagogo tem contato com a complexidade de ensinar Arte na Educação Infantil (EI) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) tem sido uma preocupação em consonância com os escritos de Ana Mae. Desse modo, evidencia-se neste artigo como o pedagogo está sendo formado na Baixada Fluminense, lançando mão da teoria de Paulo Freire, no sentido de uma “educação libertadora” (FREIRE, 2011). A identificação do quanto a Abordagem Triangular (BARBOSA, 2010), que traz elementos da teoria freiriana para pensar o ensino de Arte, consiste no embasamento teórico-metodológico utilizado para essa pesquisa.

Procedimentos metodológicos

Sob o ponto de vista metodológico, a pesquisa se deu por meio de métodos mistos (VOSGERAU E ROMANOWSKI, 2014), providos de uma parte quantitativa e outra qualitativa. Na parte quantitativa, foram identificados dez cursos de Pedagogia na modalidade presencial existentes nos 13 municípios que compõem a Baixada Fluminense. A partir das matrizes curriculares dos dez cursos encontrados, chegou-se a uma disciplina artística obrigatória em cada curso. Dos dez cursos contactados, oito professores de disciplinas artísticas responderam e permitiram o desdobramento da pesquisa. São eles: PROF1 César; PROF2 Marcos; PROF3 Kristal; PROF4 Priscila; PROF5 Gomeia; PROF6 Jorge; PROF7 Juliana; e PROF8 Lucas. Em virtude da preservação das identidades dos professores, via os aspectos éticos da pesquisa, todos os nomes foram substituídos por pseudônimos.

A partir de então, foi iniciada a parte qualitativa, por meio da explanação dos conteúdos, práticas e metodologias de trabalho expostas por entrevistas semiestruturadas (VOSGERAU E ROMANOWSKI, 2014; FLICK, 2009) dos oito professores respondentes. A partir de então, passou-se a evidenciar os embasamentos de uma análise referenciados em estudos de Ana Mae Barbosa. A estruturação das entrevistas (FLICK, 2009) se deu por meio do interesse em identificar a articulação entre a base conceitual da autora e as práticas narradas pelos professores entrevistados. O

que vem se alinhando fortemente sobre um ensino de Arte que ultrapasse as paredes das salas de aula dos professores entrevistados.

Somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação. Portanto, os poderes públicos, além de reservarem um lugar para a Arte no currículo e se preocuparem em como a Arte ensinada precisam propiciar meios para que os professores desenvolvam a capacidade de compreender conceber e fruir Arte. (BARBOSA, 2012, p. 14-15)

De acordo com o que Ana Mae vem buscando em suas trajetórias pessoais, profissionais e acadêmicas, a necessidade de uma formação artística de maneira ampliada pelos professores é que traçamos nossas reflexões.

No caso do ensino de Arte na Pedagogia, há diversas questões a serem desvendadas, pois ainda é um campo pouco explorado no Brasil (MARTINS E LOMBARDI, 2015) e merece atenção, não só para atualização de dados, mas para que se reflita sobre a formação docente em Arte de quem irá trabalhar na EI e AIEF: o pedagogo. Diferentemente dos departamentos e institutos de Artes, nos cursos de Pedagogia pode-se perceber uma abordagem pouco

considerada na qualidade do fazer, mencionada por Dewey (2010).

A arte é uma qualidade do fazer e daquilo que é feito apenas externamente, portanto pode ser designada por um substantivo. Uma vez que adere à maneira e ao conteúdo do fazer, ela é adjetiva por natureza. Quando dizemos que jogar tênis, cantar, representar e uma multidão de outras atividades são artes usamos uma forma elíptica de dizer que existe algo de artístico *na realização* delas e que essa arte qualifica a tal ponto aquilo que é feito e criado que induz em quem as percebe atividades em que também existe arte. (DEWEY, 2010, p. 381, grifo no original)

Nesse sentido, o campo artístico nesse artigo aborda a necessidade de um olhar atento à qualidade do fazer (DEWEY, 2010), que, muitas vezes, é pouco considerado pelos cursos de Pedagogia numa região como a Baixada Fluminense.

A região da Baixada Fluminense

A Baixada Fluminense, local onde a pesquisa se desenvolve, é uma região do estado do Rio de Janeiro (Brasil), que engloba 13 municípios: Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, São João de Meriti, Seropédica e Queimados, conforme o mapa representado na figura 1.



Figura 1. Mapa representativo dos municípios da região da Baixada Fluminense (GUERREIRO E BORJA, 2021).

A escolha pela região se deu por apresentar aspectos geográficos, históricos, políticos e sociais específicos quando comparados à capital fluminense, ou mesmo outras regiões brasileiras.

A região da Baixada Fluminense tem cerca de 20% da população do estado do Rio de Janeiro¹. Apesar de um grande percentual da população ainda ocupar postos de trabalho na cidade do Rio de Janeiro, a região possui um dos maiores centros comerciais do estado e concentração de algumas indústrias, como a de cosméticos, por exemplo. Entretanto, apesar do elevado desempenho econômico, os baixos índices sociais e educacionais são uma marca negativa da Baixada Fluminense. Os índices sociais mostravam, no final do Século XX, que a região estava distante das taxas aceitáveis de desenvolvimento humano. E, nesse caso, seria um erro associar desenvolvimento econômico com desenvolvimento social numa relação única, pois, mesmo com os melhores índices de desenvolvimento econômico. (SOUZA E SOUZA, 2018, p. 179-180)

Segundo os autores, apesar do elevado desempenho econômico da região, o desenvolvimento humano é uma marca negativa da Baixada Fluminense. Os autores também apontam que as políticas de formação de professores são precárias, e estão longe do ideal, com sucessivas mudanças que não vêm estabelecendo “um padrão minimamente consistente de preparação deste docente para fazer face aos problemas educacionais.” (SOUZA E SOUZA, 2018, p. 189). Por isso, a região merece atenção sobre os aspectos levantados, pois eles adentram as paredes das Instituições de Ensino Superior (IES), e, como preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), aspectos como “a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas” (BRASIL, 2006, p. 3). E esses elementos podem ser possíveis com as Artes saindo dos cursos de Pedagogia e chegando às escolas, como um possível meio de avançar em seu processo de civilização, (MENDES, 2016) e reversão desse quadro.

Como se dá o ensino de Arte na Pedagogia da Baixada Fluminense

De acordo com as análises desenvolvidas junto aos professores dos cursos, aponta-se a importância de elementos teóricos e práticos que vêm sendo abordados. Todos os professores manifestaram que lançam mão de conteúdos teóricos e fazem suas relações com as práticas e experimentações com os estudantes. Nesse sentido, há correlações principalmente com aspectos metodológicos do ensino de Arte. Há predominância de utilização da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (1998) entre o ler, fazer e o contextualizar.

A Abordagem Triangular consiste no uso de três eixos [em cada vértice de um triângulo] para se construir conhecimentos em arte, lembrando que não existe uma ordem em seu emprego, sendo eles: -Contextualizar (conhecer e contextualizar historicamente); -Fazer artístico (prática artística); -Ler/Ver (saber ler uma obra de arte). (ALVES E SILVA, 2021, p. 16)

Para ilustrar o que os autores apresentam, usamos a figura 2, em que se identifica nos vértices do triângulo cada uma das ações propostas para o ensino de Arte.

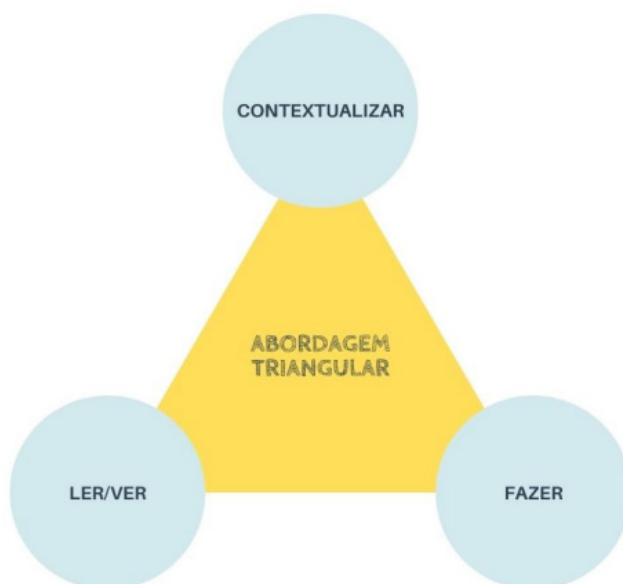


Figura 2. Esquema representativo da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. Ilustração criada por Vanessa Vieira apud Alves e Silva (2021).

1 2.549.389 habitantes na Baixada Fluminense e 12.773.138 habitantes no Estado do Rio de Janeiro. (SOUZA E SOUZA, 2018, p. 180)

Nesse sentido, Ana Mae Barbosa torna-se uma referência pela forma como vêm conduzindo e revisitando suas pesquisas através dos tempos.

‘Culpo-me por ter aceitado o apelido e usado a expressão Metodologia Triangular em meu livro *A imagem no Ensino da Arte*. Hoje, depois de anos de experimentação, estou convencida de que metodologia é construção de cada professor em sua sala de aula e gostaria de ver a expressão Proposta Triangular substituir a prepotente designação Metodologia Triangular. Em arte e em educação, problemas semânticos nunca são apenas semânticos, mas envolvem conceituação’ (BARBOSA, 1998, p. 33). Mais tarde, a autora reflete sobre o uso do termo Proposta Triangular, por se tratar de um enfoque superficial, e opta por utilizar o termo Abordagem Triangular por ressaltar o papel do arte-educador, que reside em reelaborar a cada uso a sistematização, como explicitam Azevedo e Cunha (2017, p. 164), ‘a Abordagem Triangular como uma teoria aberta e por isso dialógica.’ Dessa forma, ela vem sendo estudada em diferentes contextos, áreas de conhecimento e em variadas localidades e países, sendo ressignificada e apropriada pelos multiplicadores, destacando a vivacidade reflexiva da sistematização que vem sendo trabalhada desde meados de 1983. (ALVES E SILVA, 2021, p. 16-17)

Uma humilde e responsável consciência e exemplo de tratar o ensino artístico, pois se percebe a necessidade de rever determinadas nomenclaturas, quando elas podem restringir sentidos e direcionar as práticas em determinados contextos educacionais.

Como autora da abordagem triangular, ela menciona e é citada por diversos autores e documentos oficiais brasileiros, que fazem uso de seus estudos.

No quadro dos cursos de Pedagogia da Baixada Fluminense, os professores de Arte entrevistados descrevem utilizações da abordagem triangular (BARBOSA, 1998), como princípio

norteador de muitas de suas práticas, conforme o professor Lucas² exemplifica

[...] eles descrevem o que estão *vendo*, ou a situação que eles estão sentindo; que eles analisem a imagem, analisem o objeto, ou a situação que eles estão sentindo; analisem a imagem, ou o que estiverem observando; que eles interpretem, *criem* uma história sobre aquilo. E aí, num quarto momento, eu *teorizo* sobre aquilo. Assim, eu explico aquilo, converso um pouco sobre aquele autor. [...] Já com toda essa *experimentação*, com toda essa vivência, eles vão criar o trabalho deles em cima daquela leitura. Então, eu procuro fazer com que eles vivam sim, que aquelas teorias e aquelas metodologias que eu estou discutindo com eles. Então acaba que eu não entro em muitas teorias. (PROF8 LUCAS, grifos nossos)

A partir do relato do professor Lucas é evidente não só a utilização da abordagem triangular, como uma articulação entre a teoria e a prática (CANDAU E LELIS, 1999). Nesse sentido, as aulas de Arte dos professores apontam para caminhos que nos conduzem a diferentes formas, possibilidades e conteúdos possíveis de serem trabalhados nas aulas.

Seis dos oito professores disseram que principiam discutindo e problematizando o conceito de Arte, no sentido de desconstruir o que os estudantes chegam à disciplina “preconcebendo o que imaginam ser abordado ou trabalhado”. Sob o vértice do contextualizar (BARBOSA, 1998), a professora relata sobre a ideia de desmontar.

E eles chegavam: “professora é um quadrado sem nada no meio. Isso é Arte?” Eu vou dar à ela a pergunta de volta: é Arte? Por que não é? Por que que é? Então fazia essa possibilidade. É o meu trabalho. É muito de desmontar. Eu desmontava muita coisa. Bom, pretendia, pelo menos, então eu jogava para eles e falava: Porque que só acha que Arte é só isso aí? (PROF7 JULIANA)

² Nomenclaturas fictícias atribuídas a todos os professores entrevistados, em nome dos aspectos éticos da pesquisa.

Na intenção de problematizar esses pensamentos, a professora Juliana busca focar na desmontagem como processo de desconstrução e reconstrução de conhecimento em Arte. No processo de reconstrução, seja pelo vértice do contextualizar ou do fazer (BARBOSA, 1998) é evidente a busca de novas perspectivas a partir dos processos conduzidos por esses professores. A desconstrução/desmontagem como uma maneira de produção artística conceitual, prática e reflexiva, como narra a professora Kristal em seu trabalho.

Eu montava uma cama, e aí no dia seguinte, às vezes, os seguranças e o pessoal da arrumação tinham ido lá e desmontado tudo. Aí a gente ia lá de manhã e montava. E eu passei a deixar um recado assim: “queridos amigos da limpeza e da segurança: por favor não desmontem. Isso aqui é a nossa obra de Arte. É muito trabalho para fazer, mas caso seja muito importante para vocês desmontarem, filmem enquanto estiverem desmontando, porque aí isso pode virar um trabalho artístico!” Alguma coisa assim, faça uma Arte da desmontagem [risos]. Desmontem de uma maneira artística também, não sei o que... Aí as pessoas foram entendendo, ninguém nunca mais desmontou. Passam e riem, e até quando falam assim professora quando quiser que desmonte fala, *tá?* Falam: ‘você quer que bote...’ Ou, às vezes, alguma coisa assim lá pega uma chuva e desfaz, eles guardam para mim, me entregam depois. (PROF3 KRISTAL)

A proposta da professora Kristal envolve não só estudantes, como várias pessoas da IES. Isso nos revela uma concepção que ultrapassa as paredes da sala de aula, envolvendo um fazer coletivo, no sentido de que mais pessoas possam ser afetadas pela dimensão artística a que ela propõe. Essa relação transborda e direciona a Arte para uma possibilidade de experiência na perspectiva que Dewey (2010) apresenta.

A obra do artista não provém de uma experiência imaginária acabada, à qual a obra de arte corresponda, mas da empolgação passional com o tema. [...] A verdadeira obra de arte é a construção de uma experiência integral a partir da interação de condições e

energias orgânicas e ambientais. [...] Significa que a expressão do eu em e através de um meio, constituindo a obra de arte, é *em si* uma interação prolongada de algo proveniente do eu com as condições objetivas, processo em que ambos adquirem uma forma e uma ordem que de início não possuíam. (DEWEY, 2010, p. 152-153)

Essas proposições nos remetem ao potencial do trabalho artístico no sentido de que os pedagogos formados por esses profissionais podem atingir resultados para além das fronteiras das aulas. Isto é, de uma ideia de que os futuros pedagogos possam alargar os sentidos artísticos.

As vezes vinha um retorno, ele falava: “professora, eu entrei com uma ideia de Arte sair com outra. Nossa, agora eu olho tudo e fico vendo Arte em tudo!” Ah, que bom, é isso mesmo. Então um dos meus objetivos foi atingido. Porque eu... Sinceridade, assim, eu quando leciono essa disciplina não tô muito preocupada em construir conteúdo, não. Eu tô mais preocupada em desmontar. E, logicamente que não vou deixar tudo desmontado lá no meio, mas nesse desmonte se crie uma nova disposição. Então, eu trabalho muito nessa, nessa perspectiva? (PROF7 JULIANA)

Em todos os sentidos, eu acabo usando a Arte como um, com todas as, os procedimentos que Arte tem. (PROF4 PRISCILA)

Mediante a todas as questões levantadas estarem relacionadas a teorias e reflexões do trabalho de Ana Mae, as respostas mais evidentes correspondem ao processo de sensibilização artística. Isto é, para que os estudantes possam reverter isso de forma a ser levado para as suas profissões de pedagogos e, até mesmo, para suas vidas se faz necessário que o ensino de Arte seja cada vez mais reconhecido e valorizado nos contextos educacionais (BARBOSA, 2010).

De acordo com as trajetórias profissionais e acadêmicas dos professores formadores, chamamos atenção para a sensibilidade que eles tiveram contato e acabam

desenvolvendo em suas aulas. A maior preocupação dos professores em relação às artes é que os estudantes abram e ampliem suas visões sobre o que é a Arte e como ela se edifica nos estudantes. Ao “abrir olhares para elas [estudantes] sobre essas formas de pensar e de fazer artísticos” (PROF2 MARCOS) é que relacionamos muitas práticas desenvolvidas por eles.

Você quer que seu aluno seja assim uma pessoa angustiada, e que não dá conta direitinho do processo; que tem esse receio em lidar com a Arte porque você não deu essa chance de olhar? Ah, não. Deus me livre! Então vamos ter que mudar. (PROF4 PRISCILA)

No sentido de uma sensibilização a partir do corpo e do espaço, os professores Lucas, Juliana e Kristal desenvolvem algumas propostas de dança que se relacionam com práticas direcionadas para esse aspecto. Os professores Lucas e Juliana desenvolvem praticamente o mesmo exercício de “escrita das coreografias”. Essa proposta consiste, segundo eles, em “andar, deslocar-se com ou sem música pelo espaço e depois escrever, desenhar o que viram”. Essa proposta envolve os vértices do ler e do fazer (BARBOSA, 1998).

Ó, seu colega tá andando, algumas pessoas que estão dançando, como eu desenho elas dançando? A gente coloca uma música e alguém fica dançando na sala e a gente faz uma rodada de um baile, e as pessoas vão desenhando. (PROF8 LUCAS)

[...] de ver como que uma coreografia, que é um movimento, que é uma coisa fluida, ela pode ser registrada graficamente (PROF7 JULIANA).

No sentido de trabalhar propostas que tenham abordagens do trabalho artístico provido de uma variedade e versatilidade de conteúdos utilizados, aparece no relato do professor César.

trazendo de elementos das Artes Plásticas, da Música no Teatro deles. Então é algo que eu quero trazer e tento mostrar para elas, porque elas têm dificuldade muito grande por exemplo, com a ideia do desenho. ‘Eu não sei desenhar’. E aí eu quero... Não. Todo

mundo sabe desenhar. ‘Eu não sei cantar’. Todo mundo sabe. (PROF1 CÉSAR)

Pode-se correlacionar a prática do professor César com apropriação de diferentes linguagens, temas e propostas que superam o que ele identifica como “dificuldade” identificada junto aos estudantes do curso. A característica de negar determinados conteúdos suscita a discussão e relevância relativa a ultrapassar barreiras estabelecidas pelo pensamento de determinados estudantes, como lacunas para trabalhar Arte. O que cinco dos oito professores mencionam se insere no sentido técnico instrumental (CANDAU, 2018) do que identificam no corpo discente. O trabalho dos professores age, portanto, na busca de ultrapassar o que identificam como algo estranho nos estudantes. Essa estranheza, está relacionada a elementos da fruição artística, para além da reprodução técnica e instrumental. Isso acaba, muitas vezes, como ponto de paralisia e resistência para que visualizem possibilidades de superar a exclusividade de trabalhar determinadas técnicas artísticas. Como relatam principalmente os professores César e Gomeia, numa perspectiva de não reproduzir “caricaturas, pré-concepções engessadas, estereotipadas” do ensino de Arte.

Os “estereótipos” mencionados pelo professor Gomeia se relaciona com a possibilidade de visibilizar questões histórica e sociologicamente menosprezadas (BARBOSA, 2010). Ele menciona seu trabalho com cinema documentário indígena, quilombola, favelado na intenção de que essas questões apareçam, deem protagonismo e não apagamento, como alguns processos da hegemonia branca eurocentrada age.

Eu faço coisas sobre filmes, é... Faço uma discussão, um pouco tentando uma discussão sobre tomadas e planos; eu brinco com isso. Outro dia, brincando e tudo, fiz um documentário, é... Um comentário sobre crianças quilombolas. Crianças indígenas e crianças da favela. E a gente vê como é que os planos são tão abertos nas crianças quilombolas. Nas crianças indígenas os planos são mais fechados. As crianças da favela é uma, um outro plano de aula, é uma, uma outra noção do espaço. (PROF5 GOMEIA)

A proposta de diálogo com essas possibilidades aparece

também no trabalho da professora Juliana através “por exemplo, lei 10.639, 11.645³, pautado dentro da tradição clássica” (PROF7 JULIANA). Essas perspectivas são consideradas contra-hegemônicas, pois a própria história da Arte, em muitos casos se constitui a partir da ideia eurocentrada de Arte. O que os professores Marcos, Lucas, Juliana, Gomeia e Jorge percebem é que essa perspectiva precisa ser debatida e levada para discussões na formação de futuros pedagogos.

Como resultados, é possível comparar que, entre as respostas de cada professor, todos mencionam Ana Mae Barbosa como autora utilizada. Além disso, em alguma medida, as práticas narradas envolvendo suas abordagens nas aulas, vêm lançando mão da Abordagem Triangular (BARBOSA, 2010) como principal referência para suas práticas.

Conclusão

Baseado nos relatos dos oito professores dos cursos de Pedagogia da Baixada fluminense, Ana Mae Barbosa se encontra no cerne de propostas desenvolvidas no campo. Há uma diversidade de possibilidades de trabalhos e propostas a serem desenvolvidas a partir dos escritos e reflexões promovidos pela autora através dos tempos.

Através do ensino de Arte desenvolvidos no contexto da Baixada Fluminense é possível perceber que os sentidos e dimensões artísticas estão presentes no trabalho de muitos arte-educadores espalhados pelo Brasil e pelo mundo. Nessa perspectiva é que o universo do ensino de Arte inspirado pelo trabalho de Ana Mae Barbosa é que vislumbramos propostas de transformação através de uma Arte capaz de integrar diferentes contextos, autores e proposições.

A mobilidade social depende da inter-relação entre os códigos culturais das diferentes classes sociais e o entendimento do mundo depende de uma ampla visão que integre o erudito e o popular. (BARBOSA, 2013, p. 21)

³ Lei 11.645/2008 altera a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”.

Assim como relatado pelos professores entrevistados, a Arte nos cursos de Pedagogia da Baixada Fluminense possui esse caráter. Esse se configura como um dos principais e mais relevantes resultados da pesquisa. O de ampliar visões entre elementos complexos que o ensino de Arte deve estar atento.

Uma vez que há utilização/menção de teorias de Ana Mae Barbosa nas abordagens, práticas e metodologias de todos os oito professores entrevistados, concluímos que a autora não só nos inspira, mas nos aponta caminhos, como um compromisso de mudança de realidades educacionais e sociais através da Arte e da Educação. Assim, acreditamos que essa realidade transformadora através da Arte poderá chegar até as crianças em idade escolar, por meio dos pedagogos formados na Baixada Fluminense.

Referências

- Alves, J. H., & Silva, V. S. (2021). *Plataforma Ler o Mundo: A Abordagem Triangular em Ensino Híbrido em uma Perspectiva de Uso de Metodologias Ativas*. (Trabalho de conclusão de curso, Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia). Recuperado de <https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/19636/6/TCCG%20-%20Artes%20Visuais%20-%20Juliana%20Helena%20Alves%20-%202021.pdf>
- Brasil. Ministério da Educação. (2006). *Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006*. Brasília, DF: MEC. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf
- Barbosa, A. M. (2013). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. (9a ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Barbosa, A. M. (Org.) (2012). *Inquietações e mudanças no ensino da Arte*. 7a ed. São Paulo, SP: Cortez.
- Barbosa, A. M. (2010). *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo, SP: Cortez, 2010.
- Barbosa, A. M. (1998). *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte, MG: Editora C/Arte.
- Candau, V. M. (2018). *Didática: novamente “em questão”?* In anais do XIX ENDIPE, Salvador, BA.

Candau, V. M., & Lelis, I. (1999). A Relação Teoria-Prática na Formação do Educador. In Candau, V. M. (Org.) *Rumo a uma Nova Didática*. (10 ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Dewey, J. (2010). *Arte como experiência*. (V. Ribeiro, trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes.

Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. (3a ed.). Porto Alegre, RS: Artmed.

Flick, U. (2009). *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Porto Alegre, RS: Bookman.

Freire, P. (2011). *Educação prática da liberdade*. (34 ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Guerreiro, J., & Borja, B. (2021). *Pesquisa impactos da Covid-19 na economia criativa da Baixada Fluminense: Observatório Baixada Cultural*. Nilópolis, RJ, IFRJ/UFRRJ.

Martins, M. C., & Lombardi, L. S. (2015). A arte na pedagogia e a formação do professor para educação infantil e anos iniciais: inquietações e esperanças. In *Trama Interdisciplinar* 6(2), 23-36. Recuperado de <https://xdocs.com.br/doc/artigo-arte-e-pedagogia-4-08p2g4ykw5nv>

Mendes, A. (2016). As concepções do ensino da arte na pedagogia. In *Revista Triângulo* 9(1), 153-164. Recuperado de <https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistatriangulo/article/view/1717/1585>

Souza, R. A., Souza, N. P. (2018). A luta pela educação na Baixada Fluminense-RJ: o contexto de expansão do Ensino Superior. In *Revista Colóquio – Revista do Desenvolvimento Regional* 15(1), 175-193. Recuperado de <https://seer.faccat.br/index.php/colouquio/article/view/773>

Vosgerau, D. S. R., & Romanowski, J. P. (2014). Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. In *Revista Diálogo Educ.* 14(41), 165-189. Recuperado de <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view>

Agradecimentos

Este trabalho foi desenvolvido com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).



Máscaras III
Julian Campos