

## **ABORDAGEM TRIANGULAR: DEGLUTIÇÕES E APROPRIAÇÕES FORMATIVAS<sup>1</sup>**

### **ABORDAJE TRIANGULAR: DEGLUCIONES Y APROPIACIONES FORMATIVAS**

Rejane Galvão Coutinho / UNESP

#### **RESUMO**

O texto traz uma análise conceitual e histórica do processo de sistematização da Abordagem Triangular através da trajetória de formação e das primeiras obras publicadas por Ana Mae Barbosa. A análise se complementa com considerações sobre a recepção desse ideário pela geração de arte/educadores dos anos 1980 e 1990, através de uma perspectiva autobiográfica. Busca-se compreender as deglutições e apropriações conceituais que fundamentam a Abordagem Triangular para evidenciar a potência formativa desse constructo teórico e metodológico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Abordagem Triangular; Ana Mae Barbosa; análise autobiográfica; processos formativos; arte/educação.

#### **RESUMEN**

*El texto trae un análisis conceptual e histórico del proceso de sistematización del Abordaje Triangular a través de la trayectoria de formación y de las primeras obras publicadas por Ana Mae Barbosa. El análisis se complementa con consideraciones sobre la recepción de ese ideario por la generación de arte/educadores de los años 1980 y 1990, a través de una perspectiva autobiográfica. Se busca comprender las degluciones y apropiaciones conceptuales que fundamentan el Abordaje Triangular para evidenciar la potencia formativa de ese constructo teórico y metodológico.*

**PALAVRAS CLAVE:** Abordaje Triangular; Ana Mae Barbosa; análisis autobiográfica; procesos formativos; educación artística.

Comentei certa vez em uma comunicação<sup>2</sup>, que as professoras e os professores de artes, no final da década de 1980 e início da década 1990, quando se depararam com a Abordagem Triangular como possibilidade de estruturar suas metodologias de aula, não estavam preparadas nem preparados para lidar com as amplas possibilidades que se abriam. Quando fiz essa consideração, não tinha ainda me dado conta de que eu fazia parte desse grupo de professores, pois conheci a Abordagem Triangular exatamente em 1988, quando Ana Mae Barbosa foi convidada a fazer palestras em um seminário em Recife e, naquela ocasião, eu também tinha poucos recursos para compreendê-la.

Neste texto, retomo essa ideia, enfrentando uma análise de teor conceitual e histórico, entrecruzada com uma reflexão de viés autobiográfico, tomando a trajetória de formação de minha geração como exemplo. Para ajudar a organizar o encadeamento de ideias, desenvolvo o texto a partir das seguintes questões: Como Ana Mae Barbosa chegou a sistematização da Abordagem Triangular? Como se deu o meu processo de apropriação da Abordagem Triangular? Como a Abordagem Triangular movimentou processos de formação de Arte/Educadores no Brasil?

Obviamente que no espaço de uma comunicação desta natureza, vou levantar pistas e fazer considerações sobre estas questões, sabendo que cada uma delas merece aprofundamento. As reflexões que tento compartilhar têm como eixo o percurso de formação e atuação profissional de Ana Mae Barbosa, assim como os resultados de suas pesquisas divulgados em publicações que se entrecruzam com os processos de formação de minha geração. A ideia é ponderar como esses processos de deglutição e apropriação de ideias foram formativos e se inscrevem no contexto da arte/educação no qual estamos inseridos.

### **Um campo de conhecimento em formação**

No livro *Teoria e prática da educação artística* que tem sua primeira edição em 1975, livro organizado a partir de textos produzidos em 1972 e 1973 quando Ana Mae vivenciava seu primeiro estágio de estudos nos Estados Unidos da América do Norte onde cursou o mestrado, se evidenciam duas preocupações que passaram desde então a orientar as pesquisas e reflexões da pesquisadora: a necessidade da história para compreender o presente e a necessidade de buscar fundamentos teóricos consistentes para as práticas de ensino de artes. Essas duas perspectivas

estavam naquele momento sendo alvo de pesquisas no meio acadêmico norte-americano dentro do que vinha se configurando desde a década de 1960 como movimento de arte/educação como disciplina.

A orientação disciplinar se inseria no contexto amplo de revisão do sistema educacional, notadamente nos Estados Unidos e na Inglaterra, e era fruto de avaliações sobre a ineficácia das propostas de ensino de artes centradas apenas no fazer artístico e distanciadas de uma reflexão sobre eles (EISNER, 1995). Nesse contexto, questões relativas ao desenvolvimento da criatividade, ao domínio cognitivo e aos processos mentais ativados pelas práticas artísticas, assim como a apreciação artística passavam ao centro dos debates. Essas questões transparecem no sumário do *Teoria e prática da educação artística*.

É importante lembrar que no Brasil, até a década de 1970, tínhamos muito poucas publicações no campo da arte/educação e não existiam ainda traduções de autores estrangeiros. O Movimento Escolinhas de Artes se expandiu nas décadas de 1950-60 trabalhando a partir de autores de campos afins, como o campo da educação e da psicologia entre outros, e no tocante ao campo da arte/educação que se fundava, se liam os autores estrangeiros em suas publicações originais. Nesse trânsito editorial, importante remarcar uma movimentação de autores e publicações entre os países da América Latina. Naquela década, foi especialmente relevante a versão em espanhol publicada na Argentina em 1972 da obra basilar de Viktor Lowenfeld. O campo da arte/educação se articulava a partir do reconhecimento de experiências similares e de interpretações da perspectiva modernista da livre-expressão advindas desses trânsitos de ideias. As versões em português do *Desenvolvimento da capacidade criadora* de Lowenfeld e Brittain foi publicada em 1977 e a do *A educação pela arte* de Herbert Read só em 1982.

Diante desse panorama, foi fundamental o esforço de Ana Mae Barbosa de atualizar o campo de sentidos da arte/educação brasileira através de suas primeiras publicações, nos impulsionando a buscar uma coerência entre objetivos e meios para alcançá-los, ou entre *Teoria e prática* com seu primeiro livro de 1975; construindo e legitimando uma história sobre o ensino da arte com a publicação do *Arte-Educação no Brasil* em 1978, e com o *Recorte e colagem. Influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil* em 1982; destacando também o *Arte-Educação:*

*conflitos e acertos* em 1984, que, sobretudo, delimita o campo de conhecimento, descortinando um espectro de referenciais que impulsionaram nossas pesquisas.

Voltando ao *Teoria e prática da educação artística*, no último capítulo, intitulado “Arte-Educação: uma experiência para o futuro”, Ana Mae já pressentia que algumas questões, como a da apreciação artística (posteriormente denominada por ela como leitura da obra de arte), necessitariam de tempo para serem maturadas. Ela termina o livro preparando o campo e os arte/educadores, naquele momento muitos adeptos da livre expressão, a pensar sobre as questões que a estavam inquietando. Numa leitura atenta dos tópicos apontados por ela no final do livro, percebemos já uma contra-argumentação que coloca em evidência a fragilidade de algumas interpretações simplistas da livre-expressão e de uma ideia romântica de criança, concepções defendidas por muitos dos que aderiram ao Movimento Escolinhas de Arte.

Importante pontuar aqui que foi justamente a partir dessa mesma experiência formativa, pois Ana Mae também se forma no Movimento Escolinhas de Arte, especialmente, a partir de suas experiências na Escolinha de Artes de São Paulo (1968-1971)<sup>3</sup>, que a autora faz essas considerações.

No final do livro ela já defende a ideia de arte como conhecimento, “como objeto de estudo”, não apenas como instrumento ou meio para desenvolver a criatividade e a percepção, e pondera que nem todas as crianças serão produtoras de Arte, mas todas poderão ser observadoras efetivas, e continua:

Para isso é necessário que aprendam, pela contemplação, que o objeto de Arte age sobre quem o observa, organizando sentimentos e idéias e permitindo que o processo de interpretar imagens mobilize o potencial criativo, da mesma maneira que o processo de produzi-las. (BARBOSA, 1975, p.113)

Uma ponderação profundamente inspirada em John Dewey, que defende no seu livro *Arte como experiência* a importância do espectador passar por processos semelhantes ao do produtor das obras para ter com as mesmas experiências significativas. Uma ponderação que encaminha argumentos para a defesa da leitura e interpretação de obras de arte no contexto educacional. E a autora segue esmiuçando este argumento, até afirmar que “Devemos, portanto, educar os estudantes em Arte e através da Arte, possibilitando-lhes não só o fazer artístico

mas também o contacto programado com a obra de Arte adulta” (BARBOSA, 1975, p.113). Ou seja, a leitura e produção são postas lado a lado, apontando para um equilíbrio entre as perspectivas essencialista e contextualista como defendia Elliot Eisner. Mas, ela vai além e inclui em suas ponderações os cuidados com as contextualizações históricas que seriam mobilizadas no ato da leitura:

Não me refiro aqui à necessidade de um conhecimento historicista, onde os fatos acerca da Arte são estudados numa ordem cronológica, mas a um aprender a ver a obra de Arte. Isso significa a apreensão do seu código, não como um código em si mesmo, um léxico e uma gramática, mas como exigência e estrutura da própria obra.

Esse desenvolvimento específico da percepção em relação à obra de Arte poderá comportar a historicidade mas nunca o historicismo, isto é, poderá permitir uma reflexão acerca da internalização do tempo na estrutura da obra, ou melhor, da interseção do nível diacrônico com o nível sincrônico (BARBOSA, 1975, p.113-114).

Além de já apontar em 1975 para as três dimensões dos processos artísticos e estéticos que podem se articular em processos educativos, ou seja para a triangulação da leitura, produção e contextualização, Ana Mae aponta também para um entendimento da contextualização histórica não linear e apenas cronológica, mas que articula tempos e atravessamentos de conhecimentos que se abrem para uma perspectiva interdisciplinar inerente a própria arte.

Se ao final do *Teoria e prática* essas questões estavam apontadas, em 1984 elas se ampliaram e se tornaram evidentes com a publicação do livro *Arte-Educação: conflitos e acertos*, especialmente a adesão a uma certa perspectiva culturalista que aparecerá de forma explícita na sistematização da Abordagem Triangular quando se entende arte como expressão e como cultura.

Quase dez anos se passaram entre essas duas publicações e nesse período Ana Mae fez seu doutorado em 1978 também nos Estados Unidos, quando se debruçou sobre a influência de Walter Smith e John Dewey no ensino de arte brasileiro; publicou os dois primeiros livros sobre história (1978, 1982); se efetivou como docente da Universidade de São Paulo onde criou na pós-graduação em Artes a linha de pesquisa em ensino de arte na Escola de Comunicações e Artes, e fez estágio de pós-doutoramento na Inglaterra em 1982.

Ressaltam-se duas experiências também desse período e presentes no livro de 1984. O contato com o movimento multicultural inglês na Universidade de Birmingham e com os teóricos dos estudos culturais e do *critical studies*, que reforçaram esse posicionamento culturalista já fortemente assumido em sua formação inicial humanista, e presente nas discussões teóricas e experiências relatadas no *Conflitos e acertos*. E a experiência coordenada por ela de atualização de professores no Festival de Inverno de Campos de Jordão de 1983, relatada no capítulo três, que hoje situa-se como um marco das experiências pós-modernas de ensino de artes no Brasil pelo caráter interdisciplinar da programação e por incluir a leitura crítica das novas mídias como a televisão<sup>4</sup>.

Teoricamente a questão da interdisciplinaridade é extensamente tratada no capítulo dois que atualiza o debate conceitual e metodológico, apresentando também as categorias funcionais essencialista e contextualista a partir das análises de Elliot Eisner que foram já apontadas na obra anterior. O salto qualitativo evidente em suas apropriações conceituais entre a publicação de 1975 e a de 1984 é realçado pela própria autora quando na última obra compara o salto também qualitativo das produções norte-americanas anteriores a década de 1970, que conheceu em seu primeiro estágio, e as produções dessa década, período do doutorado.

Ainda sobre a relevância da publicação de 1984 para o campo em formação da arte/educação, há que se remarcar a presença de uma extensa bibliografia, tanto nas notas quanto ao final do livro. A bibliografia final é dividida em bibliografia em português e em língua estrangeira sobre arte/educação. Essa última subdividida em: história do ensino da arte; teoria e fundamentos; métodos e experiências; desenvolvimento da criança e do adolescente. Há em ambas uma nota explicativa que antecede a relação de títulos, esclarecendo que esta resulta de esforço coletivo, da autora, da professora Regina Machado e dos estudantes daquele ano da graduação, que se dispuseram a listar os livros trabalhados nas disciplinas e os presentes na biblioteca pessoal da autora, visando disponibilizar esta lista a outros professores e também pensando em servir como sugestão para a compra de livros por bibliotecas universitárias.



### **Uma arte/educadora em formação**

A minha formação inicial como arte/educadora se deu, primeiramente, no campo das práticas educacionais e, posteriormente foi formalizada no âmbito acadêmico, como muitas e muitos de nós, arte/educadoras e arte/educadores formados nas décadas de 70 e 80 do século XX, quando o campo da arte/educação emergia e se circunscrevia como campo de conhecimento. Apesar de não ter cursado o Curso Intensivo de Arte na Educação, o CIAE - curso idealizado e coordenado por Noemia Varela – fui formada por professores que frequentaram a Escolinha de Artes do Brasil, egressos do CIAE, que me fizeram estudar com afinco o livro de Lowenfeld, e me instigaram a verificar nas práticas escolares o que líamos. Em resumo, hoje posso dizer que minha prática e formação me moldaram como uma professora modernista, que acreditava na livre-expressão e sofria com as contradições verificadas na escola.

Quando o curso de Licenciatura em Educação Artística passou a ser uma possibilidade para mim na Universidade Federal de Pernambuco, na década de 1980, adentrei um contexto de formação que matizava distintas concepções de artes e de arte/educação. O curso havia sido criado na esteira da experiência da Escola de Belas Artes de Recife, escola criada em 1932 e incorporada a UFPE em 1946, tendo o curso de Belas Artes se extinguido em 1970 ao mesmo tempo em que era incorporado ao Centro de Artes e Comunicações. O curso de Educação Artística da UFPE, que nasceu nessa esteira, absorvendo os professores das Belas Artes, procurava corresponder a demanda de formação de professores para fazer frente a obrigatoriedade da inclusão dessa atividade, a Educação Artística, nos currículos da educação básica com a Lei 5692/1971.

Nessa formação acadêmica um leque de concepções se abria no campo artístico e estético: tendo por base uma concepção acadêmica tingida por um neoclassicismo já abrazeado; passando por uma concepção modernista um tanto regionalista com ares armorial; com pinceladas de livre-expressão; brigando com exercícios reprodutivos de técnicas e modelos de fazeres artesanais e de cunho folclórico; felizmente, com espaço também para diálogos com a pedagogia emancipadora de Paulo Freire e com os primeiros livros de Ana Mae Barbosa. Uma diversidade de concepções que caracterizava, numa avaliação generalizada sem levar em conta as especificidades locais, os contextos universitários brasileiros de então.

Meu olhar em retrospecto identifica esta miscelânea na qual estava imersa, e que, avalio hoje, abalava os poucos recursos de que dispunha para hastear a bandeira *da livre-expressão modernista* que sustentava meus ideais de *educação através da arte* e que, ao mesmo tempo, acirrava o confronto com os paradoxos do sistema escolar que atuava, no geral conservador e tradicional.

Eram basicamente estes os recursos que dispunha quando em 1988 me encontrava sentada num grande auditório ouvindo as palestras de Ana Mae Barbosa no 3º Seminário de Arte-Educação, em Recife, realizado em conjunto pelas Secretarias de Educação do Estado e do Município e pela ANARTE (Associação Nordestina de Arte-Educadores).

Segundo relato de Ana Mae Barbosa em seu livro *A imagem no ensino da arte* (1991, p. 20-23), desde 1987, o programa de arte/educação do Museu de Arte Contemporânea da USP vinha desenvolvendo experimentações onde se entrelaçavam a leitura de obras de arte, com contextualizações históricas e produções artísticas, levando a posterior sistematização da Abordagem Triangular. Nesse contexto, em 1988 Ana Mae resolveu avaliar a recepção dos professores de artes “para com a introdução de imagens no ensino da arte e para com a produção infantil sob influência destas imagens” (Barbosa, 1991, p. 20). Aproveitando os convites para palestras em congressos, seminários e encontros de arte/educadores pelo país, ela foi divulgando as ideias que fundamentavam as experimentações do MAC. Na palestra “A Modernidade e a Pós-Modernidade no Ensino da Arte”, a ideia era desconstruir o mito da virgindade estética – ou seja, o mito da não contaminação ou influência das crianças e jovens com imagens de obras de artistas, sob pena de perda de suas expressividades - mito este tão caro aos adeptos da livre-expressão. Como contraponto a este mito modernista, a palestra buscava mostrar “como os artistas vêm tomando de empréstimo imagens de outros artistas, quer seja suprimindo referências à sua origem ou como citações explícitas e evidentes” (Barbosa, 1991, p.20). A segunda palestra, “Metodologia de Apreciação Artística”, foi organizada com resultados dos experimentos do programa de arte/educação do MAC, com exemplos de interpretações gráficas de obras de arte feitas por crianças.

Estas palestras estavam na programação do 3º Seminário de Arte-Educação, realizado em Recife em 1988. Eu estava presente na plateia das duas palestras.



Estava terminando minha licenciatura plena em Artes Plásticas e era professora de arte de uma escola particular, de cunho cooperativo, a Escola Arco-Íris, no ensino infantil e nas primeiras séries do fundamental. Como já disse, era uma professora com uma romântica formação modernista com forte influência do Movimento Escolinhas de Arte. Escrevi sobre este episódio num de meus primeiros textos publicados em 1994, dado a importância dele em minha vida. Um momento charneira ou momento de passagem como diria Marie-Christine Josso (2004).

A plateia do 3º Seminário de Arte-Educação era composta, em sua maioria, por professores de artes das redes estaduais e municipais que reagiram fortemente ao que Ana Mae estava nos trazendo e nos fazendo ver. O debate foi forte, inclusive com agressões por parte de alguns professores presentes que se indignaram com a palestrante. Escrevi que “o que se descortinava diante de nós era a nossa imagem refletida no espelho da nossa história pessoal e coletiva. Uma imagem deformada, que não queríamos ver, ou talvez, não estivéssemos preparados para reconhecer” (1994, p.24).

A Proposta Triangular foi oficialmente divulgada em 1991, como uma metodologia, quando da publicação do *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. No livro Ana Mae inicia com análises sobre a situação do ensino de artes no Brasil, uma análise com teor político, pois estávamos vivendo o período de abertura democrática, e apresenta a experiência de arte/educação, então em desenvolvimento no Museu de Arte Contemporânea da USP, retomando as questões já apontadas anteriormente em seus livros, como analisamos aqui. Interessante observar que há duas epígrafes no início do livro que tratam exatamente de evidenciar que o que se apresentava ali não era nada de “novo”, no sentido da novidade, apesar do livro ter sido recebido como uma grande novidade pelo campo da arte/educação na década de 1990. As epígrafes dizem: “Isto de Metodologia Triangular não é nada de novo, todo bom professor que eu tive ensinava assim. Fábio Cintra” que era um professor de música. E a outra: “Não me digam que não fiz nada de novo: o rearranjo é novo. Poincaré (rearranjado por Regina Machado)”.

Outro aspecto importante deste livro, ao menos para mim como professora em formação, foi o compartilhamento, no capítulo três, de algumas diferentes

metodologias que se valiam dessa mesma triangulação, da leitura, produção e contextualização. Ou seja, o que estava em experimentação no MAC não era uma “invenção” de um grupo, mas uma experimentação em sintonia com outras tantas experiências que buscavam qualificar o ensino de artes na mesma direção. E isto foi importante para mim, que na época atuava como professora distante dos centros hegemônicos, pois me dava possibilidades de pensar diferentes caminhos.

### **Uma geração em formação**

As apropriações e deglutições operadas por Ana Mae Barbosa vão muito além das que ela própria evidencia em seus textos quando da divulgação da Abordagem Triangular no início da década 1990. Intrínseco ao seu contexto de formação está o pensamento de Paulo Freire, de John Dewey e de Elliot Eisner. Essas referências estão tão fortemente presentes e entrelaçadas na fundamentação da Abordagem Triangular que a não compreensão dos conceitos de “leitura de mundo”, de “arte como experiência” e de “arte como conhecimento” acabam levando a interpretações superficiais da abordagem. Só em 2005, Ana Mae assume a importância dessa tríade fundamental em seu percurso formativo na apresentação do livro, *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*.

Ouso ponderar que os conflitos derivados das interpretações superficiais da Abordagem Triangular podem ser situados tanto no contexto de divulgação e circulação da proposta, quanto no contexto de recepção e apropriação de um modelo formativo. No contexto de divulgação se encontrava o grupo de arte/educadores do MAC, incluindo a própria sistematizadora da proposta, que estavam no bojo do experimento e que naquele momento denominaram a proposta como “metodologia triangular” reforçando assim a ideia de uma modelização pronta para ser usada. Por outro lado, no contexto de recepção, as professoras e os professores tinham poucos recursos para compreender o constructo teórico e conceitual que dá sustentação a proposta, e reforço, que tomo aqui como base para esta ponderação, a minha própria experiência.

Ainda há que se considerar que o campo do ensino de artes no Brasil carece tanto de modelos formativos que correspondam às necessidades cotidianas do professorado que a Abordagem Triangular passou a ser vista como uma resposta, quase que de domínio público, desvinculada de sua gênese conceitual e de seus

fundamentos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação elaborados e divulgados no final da década 1990, no que tange a área de artes tomam a triangulação – produzir, apreciar, contextualizar – como princípio organizador do ensino de artes. Assim o fazem também outros currículos oficiais das secretarias de educação de diversos estados e municípios brasileiros. Essa divulgação e circulação em série vai ao encontro dos anseios de um professorado que deseja e precisa se atualizar e que busca apoio nesses documentos.

Apesar de todo esse contexto de recepção que vem descaracterizando a Abordagem Triangular, cabe destacar o potencial formador da Abordagem Triangular, como uma abordagem mediadora que pode dar conta dos múltiplos contextos de produção e de recepção da cena artística na contemporaneidade e, sobretudo, como um constructo que vem orientando cursos de formação inicial e contínua de professores.

Um exemplo do qual participei de forma intensa foi o curso de aperfeiçoamento *Aprendizagem da Arte e Cultura Contemporânea*, curso oferecido aos professores de artes em atuação no ensino básico, realizado na ECA/USP, entre 2000 e 2002, através de cinco turmas; coordenado por Ana Mae Barbosa, tendo como professoras, Ana Amália Barbosa, Sofia Fan e eu. O curso era composto de três módulos que aconteciam concomitantes e de forma articulada, cada um dos módulos com foco em uma das dimensões da triangulação: leitura, produção e contextualização. Esse curso foi analisado como uma proposição de formação alinhada com as didáticas pós-modernas de ensino de artes na tese do professor Fábio Rodrigues da Costa<sup>5</sup>.

E recentemente, em conferência e textos o professor Ramon Cabrera, da Universidade de la Havana, Cuba, situou a Abordagem Triangular como uma proposição inscrita nos estudos decoloniais. Ele inicia o texto, *Abordaje Triangular para el ojo que salta el muro* com este parágrafo que encerro minhas ponderações.

Todas las artes pueden darse cita desde el episteme que devela el abordaje triangular, fruto de un sostenido bregar de Ana Mae Barbosa por el arte y el arte educación, encarnado en las más actuales corrientes de la Fenomenología Hermeneútica, de la Teoría de la Recepción, de la Semiótica, del Deconstruccionismo, del Feminismo y, añadiríamos nosotros, de los Estudios Decoloniales, en

particular Freire desde la Pedagogía, sobre cuyos fundamentos se asienta.

## Notas

<sup>1</sup> Este texto foi inicialmente tecido para uma apresentação no evento *As Trajetórias de Ana Mae Barbosa*, organizado pelo SESC e realizado no Centro de Pesquisa e Formação do SESC/SP em outubro de 2017.

<sup>2</sup> Comunicação com título *Interpretações e atualizações da Proposta Triangular*, apresentada no Congresso Ibero-Americano de Educação Artística: Sentidos Transibéricos, realizado na Escola Superior de Educação de Beja, Portugal, em 2008.

<sup>3</sup> Para saber mais sobre esta experiência ver a dissertação de mestrado de Sidiney Peterson Ferreira de Lima, *Escolinha de Arte de São Paulo: instantes de uma história*, São Paulo: UNESP, 2014.

<sup>4</sup> Ver tese de doutorado de Rita Luciana Berti Bredariolli, *XIV Festival de Inverno de Campos de Jordão: variações sobre temas de ensino da arte*, São Paulo: ECA/USP, 2009.

<sup>5</sup> Fábio Rodrigues da Costa, *Didáctica de las Artes Visuales: una proposición postmoderna*, Sevilha, Espanha: Universidad de Sevilha, 2007.

## Referências

BARBOSA, Ana Mae. *Teoria e prática da educação artística*. 1ª edição. São Paulo: Editora Cultrix, 1975.

\_\_\_\_\_. *Arte-educação: conflitos e acertos*. 1ª edição. São Paulo: Max Limonad, 1984.

\_\_\_\_\_. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. 1ª edição. São Paulo: Perspectiva, 1991.

CABRERA, Ramon. *Abordaje Triangular para el ojo que salta el muro*. Apunte de reflexión. La Habana, s/ed, 2016.

COUTINHO, Rejane Galvão. Reflexões: por que a história dos fundamentos da arte-educação? In: *Ensino de arte: reflexões*. Recife: ETFPE, ANARTE-Regional, 1994, p.22-27.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

EISNER, Elliot. *Educar la visión artística*. 1ª edição. Barcelona: Paidós, 1995.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiência de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

## Rejane Galvão Coutinho

Professora doutora do Instituto de Artes da UNESP, onde atua no curso de Artes Visuais e nos programas de pós-graduação em Artes (acadêmico e profissional). Tem pesquisado sobre a história do ensino de artes, a formação de professores e mediadores no campo da arte/educação.