

UNIVERSIDADE CESUMAR - UNICESUMAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DO CONHECIMENTO
NAS ORGANIZAÇÕES

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**ABORDAGEM TRIANGULAR E A GESTÃO DO
CONHECIMENTO NO ENSINO DE ARTE**

DÊNIS MARTINS DE OLIVEIRA

MARINGÁ

2020

DÊNIS MARTINS DE OLIVEIRA

**ABORDAGEM TRIANGULAR E A GESTÃO DO
CONHECIMENTO NO ENSINO DE ARTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações da Universidade Cesumar (Unicesumar) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão do Conhecimento nas Organizações.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ely Mitie Massuda

Coorientador: Prof^ª. Dr^ª. Letícia Fleig Dal Forno

MARINGÁ
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

O48a Oliveira, Dênis Martins de.

Abordagem triangular e a gestão do conhecimento no ensino de arte / Dênis Martins de Oliveira. Maringá-PR: UNICESUMAR, 2020.

65 f. ; il. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Ely Mitie Massuda.

Coorientadora: Profa. Dra. Leticia Fleig Dal Forno.

Dissertação (mestrado) – Universidade Cesumar - UNICESUMAR, Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações, 2020.

1. Ensino de arte. 2. Gestão do conhecimento. 3. Abordagem triangular. 4. Ciclo

Biblioteca Central - Universidade Cesumar

Ficha catalográfica elaborada de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

DÊNIS MARTINS DE OLIVEIRA

ABORDAGEM TRIANGULAR E A GESTÃO DO CONHECIMENTO NO ENSINO DE ARTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações da Universidade Cesumar (Unicesumar) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão do Conhecimento nas Organizações. A Banca Examinadora foi composta pelos seguintes membros:

Prof^a. Dr^a. Ely Mitie Massuda
Universidade Cesumar - Unicesumar (Presidente)

Prof^a. Dr^a. Regiane da Silva Macuch
Universidade Cesumar - Unicesumar

Prof. Dr. Tiago Franklin Rodrigues Lucena
Universidade Estadual de Maringá

Aprovada em: 11 de Dezembro de 2020.

Ao meu pai e à minha mãe que, sempre com muito esforço e dedicação, me ensinaram que objetivos podem ser alcançados.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por me permitir viver essa jornada de crescimento pessoal e profissional.

Agradeço a César Biégas Faquin, meu parceiro de vida, por toda paciência e entendimento, bem como auxílio nesta jornada do mestrado.

Agradeço aos amigos Cibelle Vallim e Gabriel Calvi, que também passaram por este programa de mestrado, por todo apoio, incentivo e ombro amigo nas vezes que precisei.

Agradeço em especial aos colegas que se tornaram amigos nesta jornada: Flavia Dantas, Kassia Pereira e Gabriel Strozzi, juntos rimos, choramos, estudamos e crescemos enquanto pesquisadores.

Agradeço a parceria de minha colega de trabalho, amiga pessoal e irmã de alma Leticia Roque, que enfrentou essa jornada junto comigo, dividimos angústias, discutimos temáticas, articulamos conteúdos, construímos trabalhos, crescemos.

Por fim agradeço aquelas que foram as responsáveis pelos resultados aqui apresentados, aquelas sem as quais não seria possível caminhar no universo da pesquisa. Agradeço à minha orientadora professora Dr^a Ely Mitie Massuda, por toda empatia e acolhimento que teve para comigo, assim como por toda a liberdade e clareza com que me orientou nesse processo. Agradeço à minha coorientadora professora Dr^a Letícia Fleig Dal Forno por toda franqueza e apoio teórico e didático com os quais me auxiliou na condução deste estudo.

Sem essas pessoas este resultado não seria o mesmo.

“A capacidade inata para entender por meio dos olhos está adormecida e deve ser despertada”

Rudolf Arnheim, *‘Arte e percepção visual’*.

RESUMO

O conhecimento está presente nas mais variadas áreas relacionadas ao aprendizado dos indivíduos, e na Arte não é diferente. É por meio da Arte que a capacidade criativa, inovadora e inventiva é afluída, tornando possível o desenvolvimento de um olhar crítico e reflexivo nas pessoas. Entender o percurso que o conhecimento faz no processo de ensino de Arte, permite articular Arte e gestão do conhecimento. O estudo parte então da seguinte problemática: de que forma o ciclo da gestão do conhecimento se manifesta no ensino de Arte sob a perspectiva da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa? Assim, a presente pesquisa tem o objetivo de compreender a aproximação e imbricação teórica entre a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa e o ciclo do conhecimento de Kimiz Dalkir no contexto do ensino de Artes no Brasil. A pesquisa se caracteriza por ser de natureza aplicada e os objetivos são de caráter exploratórios/descritivos, atendidos por meio de revisão narrativa de literatura. Desta forma, as obras basilares que sustentam a pesquisa consistem nas publicações de Kimiz Dalkir e Ana Mae Barbosa a fim de se compreender a gestão do conhecimento e seus processos cíclicos, bem como a teoria que abarca o processo de ensino de arte. O resultado dessa pesquisa depreende que há uma articulação conjunta entre a Abordagem Triangular e o ciclo do conhecimento de Dalkir (2005). Evidencia-se que no ensino de arte baseado na Abordagem Triangular ocorre o processo de gestão do conhecimento. Neste sentido, a Abordagem Triangular e o ciclo do conhecimento de Dalkir (2005), articulados de forma conjunta, possibilitam a compreensão e reforçam o entendimento de que o ensino de Arte, e todo conhecimento envolvido em seus processos de ensino e aprendizagem, são não só relevantes, mas também parte fundamental para a formação humanizada dos indivíduos.

Palavras-chave: Ensino de Arte. Gestão do Conhecimento. Abordagem Triangular. Ciclo do Conhecimento.

ABSTRACT

Knowledge is present in the most varied areas related to the learning of individuals, and in Art it is no different. It is through Art that the creative, innovative and inventive capacity is brought to the fore, making it possible to develop a critical and reflective look in people. Understanding the path that knowledge takes in the process of teaching Art, allows articulating Art and knowledge management. The study then starts from the following problem: how does the cycle of knowledge management manifest itself in the teaching of Art from the perspective of Ana Mae Barbosa's Triangular Approach? Thereby, this research aims to understand the approximation and theoretical overlap between Ana Mae Barbosa's Triangular Approach and Kimiz Dalkir's cycle of knowledge in the context of education of Art in Brazil. The research is characterized by being of an applied nature and the objectives are of an exploratory/descriptive nature, as seen through the narrative literature review. Thus, the basic works that support this research consist of the publications of Kimiz Dalkir and Ana Mae Barbosa in order to understand knowledge management and its cyclical processes, as well as the theory that encompasses the art teaching process. The result of this research shows that there is a joint articulation between the Triangular Approach and the knowledge cycle of Dalkir (2005). It is evident that in art teaching based on the Triangular Approach the knowledge management process occurs. In this regard, the Triangular Approach and the knowledge cycle of Dalkir (2005), when articulated together, enable understanding and reinforce the understanding that the teaching of Art and all knowledge involved in its teaching and learning processes, are not only relevant, but also a fundamental part for the humanized formation of individuals.

Key Words: Art teaching. Knowledge management. Triangular Approach. Knowledge Cycle.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ciclo do conhecimento APO	27
Figura 2 - A espiral do conhecimento - Modelo SECI.....	28
Figura 3 - Modelo adaptado do Ciclo de Gestão do Conhecimento de Dalkir.....	32
Figura 4 - Abordagem Triangular.....	36
Figura 5 - Ciclo do Conhecimento e Abordagem Triangular.....	49

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dois tipos de conhecimento	23
Quadro 2 - Definições da Gestão do Conhecimento.....	24
Quadro 3 - Etapas dos ciclos de gestão do conhecimento.....	25
Quadro 4 - Propriedades do Conhecimento	29
Quadro 5 - Comparação dos termos dos ciclos do conhecimento.....	31
Quadro 6 - Caracterização da Metodologia.....	41
Quadro 7 - Competências para empregos do futuro.....	44

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

GC	Gestão do Conhecimento
ME	Ministério da Educação
APO	<i>Asian Productivity Organization</i>
SECI	Socialização, Externalização, Combinação, Internalização
EM	Ensino Médio
LDB	Lei das Diretrizes e Bases
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1 OBJETIVOS.....	15
1.1.1 Objetivo geral.....	15
1.1.2 Objetivos específicos	15
1.2 JUSTIFICATIVA	15
1.3 ADERÊNCIA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DO CONHECIMENTO NAS ORGANIZAÇÕES	16
2. REFERENCIAL TEÓRICO	17
2.1 O ENSINO DA ARTE	17
2.2 GESTÃO DO CONHECIMENTO.....	23
2.3 O CICLO DO CONHECIMENTO DE DALKIR	29
2.4 A ABORDAGEM TRIANGULAR	34
3. METODOLOGIA.....	41
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	43
4.1 IMBRICAÇÕES TEÓRICAS	48
4.1.1 Captura e Criação X Fazer	51
4.1.2 Compartilhamento e Disseminação X Contextualizar	52
4.1.3 Aquisição e Aplicação X Ler	54
4.2 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS: O SER DOCENTE EM ARTES.....	55
5. CONCLUSÕES.....	59
REFERÊNCIAS.....	62

1. INTRODUÇÃO

A partir do pressuposto de que desde a pré-história o homem constrói representações gráficas nas paredes das cavernas e que estas, por sua vez, são carregadas de simbolismos e passíveis das mais variadas interpretações, estamos, então, tomando como base o fato de que o homem se expressa por meio de composições visuais. Segundo Gombrich (2008) não se pode conhecer o real motivo pelo qual tais elementos foram pintados, rabiscados ou desenhados naquele espaço, o que se sabe é que são representações visuais de um tempo, de um contexto, e isso é denominado de Arte, mais especificamente Arte Rupestre.

Farthing (2011) apresenta que buscando historicamente nas mais variadas civilizações, é possível encontrar algum elemento gráfico, sonoro, rítmico ou ornamental que tenha um simbolismo para aqueles que o pensaram ou para aqueles que utilizam de tal elemento como parte de suas crenças. A Arte está intimamente atrelada ao conhecimento dos indivíduos no contexto que os cercam, mas muitas vezes, nem é possível notar sua relevância. Para Hernandez (2000), a Arte se apresenta como uma construção social mutante no espaço, no tempo e na cultura, que hoje reflete nas instituições, nos meios de comunicação e nos objetos artísticos.

Saindo do contexto histórico e trazendo para o cenário atual, quantas referências visuais são vistas por dia? Novelas, filmes, séries, música, dança, a Arte está enraizada no dia a dia dos indivíduos, é parte da rotina cotidiana, desde o momento em que acordamos e vemos um rótulo na embalagem de café até o momento que vamos dormir e paramos para ler um livro, “a arte, portando, prefigura-se nos próprios processos do viver” (DEWEY, 2010, p. 92). Almeida et. al. (2012) apresentam que as linguagens midiáticas mudaram o modo de vida atual, a cultura passou a se basear na imagem, por meio da diversidade dos meios de comunicação, e a publicidade e a Arte se misturaram à compra e venda de produtos.

Considerando que o conhecimento pode ser entendido como “informações, conscientização, saber, cognição, sapiência, percepção, ciência, experiência, qualificação, discernimento, competência, habilidade prática, capacidade, aprendizado” (SVEIBY, 1998, p. 35) é possível pensar no processo que envolve a construção do conhecimento em Artes. O conhecimento das artes envolve algumas estruturas basilares como a experimentação, decodificação e informação de forma que “nas artes visuais, estar apto a produzir uma imagem e ser capaz de ler uma imagem são duas habilidades inter-relacionadas” (BARBOSA, 2007, p. 17).

A interrelação entre as estruturas basilares citadas é visível na organização da Abordagem Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa (2007). Por sua vez, o processo de ciclo do conhecimento organizado por Kimiz Dalkir (2005) também apresenta uma configuração triádica, que sinaliza as diferentes fases pelas quais o conhecimento perpassa.

Nesse cenário, se faz necessário pensar as possíveis conexões entre a Arte e conhecimento. Cheng e Lee (2016) afirmam que a Gestão do Conhecimento (GC) é o processo que mede, armazena e transforma o conhecimento em capital intelectual, aumentando a capacidade pessoal e a resolução de problemas nas organizações. Considerando a gestão do conhecimento como base para este estudo, é possível ainda trabalhar especificamente com o processo cíclico do conhecimento, processo este que envolve as diferentes fases para que ocorra a construção do conhecimento.

O presente estudo terá como ênfase o ciclo do conhecimento de Kimiz Dalkir (2005), bem como os estudos sobre o ensino de Arte estruturados a partir de Ana Mae Barbosa (2005, 2007, 2010, 2012, 2014, 2015) com foco na Abordagem Triangular. A partir dessa perspectiva, o norte teórico que embasa o estudo tem na gestão do conhecimento o ciclo do conhecimento de Dalkir e, como alinhamento estrutural, a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa.

Assim, considerando a dinâmica de contato com as mais variadas expressões e derivações do espectro artístico, o presente estudo apresenta uma possível combinação entre o processo de ensino de Arte a partir da ótica da Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa (2005, 2007, 2010, 2012, 2014, 2015) e o Ciclo do Conhecimento proposto por Kimiz Dalkir (2005), evidenciando-se que no ensino de Arte realiza-se a construção do conhecimento. Desta forma, tem-se como hipótese que o processo cíclico do conhecimento na perspectiva de Kimiz Dalkir e a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa se entrelaçam no ensino de Arte. Reafirma-se, assim, a relevância do ensino de Arte considerando a presença de suas mais variadas manifestações no dia a dia dos indivíduos.

É importante frisar que o estudo sobre a Abordagem Triangular se inicia em 1980 com a primeira publicação de Ana Mae Barbosa e que, no decorrer dos anos passa por atualizações, por isso, a sequência de anos, conforme suas diferentes publicações, que enfatizam e atualizam a relevância da Abordagem Triangular enquanto proposta de ensino para as Artes.

A partir das considerações acima apresentadas, o problema desta pesquisa resume-se na seguinte questão: De que forma o ciclo da gestão do conhecimento se manifesta no ensino de Arte sob a perspectiva da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa?

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral

Compreender a aproximação e imbricação teórica entre a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa e o ciclo do conhecimento de Kimiz Dalkir no contexto do ensino de Arte no Brasil. Para tal, os seguintes objetivos específicos devem ser atendidos:

1.1.2 Objetivos específicos

1. Relatar o histórico e a atual conjuntura do ensino da Arte no Brasil.
2. Ressaltar a importância do ensino da Arte na formação do indivíduo.
3. Compreender os conceitos gerais da Gestão do Conhecimento e do Ciclo do Conhecimento.
4. Entender a teoria da Abordagem Triangular e suas especificidades.
5. Analisar o possível alinhamento teórico entre o processo cíclico do conhecimento na perspectiva de Kimiz Dalkir e a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa.
6. Interpor o ciclo do conhecimento de Kimiz Dalkir e a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa.

1.2 JUSTIFICATIVA

A proposta deste estudo se justifica por considerar que os resultados a serem obtidos nesta pesquisa podem auxiliar no processo de ressignificação do ensino de Arte, reforçando a relevância de se ter nas matrizes curriculares do ensino fundamental bem como do ensino médio, a disciplina de Artes. Na atualidade, as discussões acerca desta problemática se encontram afloradas, no que tange a permanência ou não, da disciplina de Artes em si, nos currículos escolares principalmente do Ensino Médio (EM).

Em setembro de 2016, é publicada a medida provisória 746 (transformada na Lei 13.415 em 2017). Uma proposição feita sem diálogo com a sociedade e que altera substancialmente o currículo do EM, a LDB e a lei que regulamenta o Fundeb. Nesta reforma, o ensino de arte se situa como “estudo e prática” - assim como as áreas de filosofia, sociologia e educação física -, destituindo seu espaço como área de conhecimento obrigatória na formação dos alunos. A obrigatoriedade de apenas três disciplinas em todos os anos do EM se situa como uma interrupção no processo de formação integral do aluno, reduzindo as possibilidades do jovem em acessar diversas formas de conhecimento e ampliar sua visão de mundo. (VASCONCELLOS; STORCK; MOMOLI, 2018, p. 9).

Assim, ao evidenciar que a gestão do conhecimento, em específico o ciclo do conhecimento, se relaciona intimamente com o processo de ensino de Arte, o estudo se mostra

de grande valia para reforçar o embasamento teórico em termos de pesquisa científica na valorização do ensino da Arte e sua relevância na formação escolar das crianças e adolescentes.

1.3 ADERÊNCIA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DO CONHECIMENTO NAS ORGANIZAÇÕES

A aderência desta pesquisa ao Programa de Gestão do Conhecimento nas Organizações se dá por meio da linha de pesquisa Educação e Conhecimento. A gestão do conhecimento está presente nesta pesquisa como forma de atrelar o percurso que o conhecimento faz no ciclo proposto por Kimiz Dalkir¹ (DALKIR, 2005) e a Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa² (BARBOSA, 2005, 2007, 2010, 2012, 2014, 2015).

¹ Dr. Dalkir é professora associada de fluxo de gerenciamento do conhecimento (GC) na Escola de Estudos da Informação da Universidade McGill. Possui Ph.D. em Tecnologia Educacional, um MBA em Ciência da Gestão e Sistemas de Informação de Gestão e um B.Sc. em Genética Humana. Ministra cursos em Fundamentos de GC, Taxonomias do Conhecimento, Gestão do Capital Intelectual e Comunidades de Prática. Kimiz escreveu *Gestão do Conhecimento em Teoria e Prática*, que teve um impacto internacional na educação e na prática da GC. Realiza pesquisas sobre a eficácia do processamento do conhecimento em organizações com e sem fins lucrativos, aprendizagem em redes de pares e estruturas de medição para avaliar o sucesso da gestão do conhecimento.

² Carioca de nascimento, criada em Pernambuco desde menina, é graduada em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco em 1960. É a principal referência no Brasil para o ensino da Arte nas escolas, tendo sido a primeira brasileira com doutorado em Arte-educação, defendido em 1977, na Universidade de Boston pelo departamento de Educação Humanística (Humanistic Education). Foi diretora do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP) e presidente do International Society of Education through Art (InSea). É professora visitante da The Ohio State University, nos EUA.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Para que se possa atender aos objetivos propostos se faz necessário apresentar os conceitos básicos norteadores da pesquisa. Desta forma, os tópicos a seguir auxiliam a compreensão da proposta no que tange a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, enquanto referência fundamental para este estudo, bem como possibilitam a apresentação de um panorama geral dos estudos sobre os conceitos básicos da gestão do conhecimento e sobre o ciclo do conhecimento. As seções a seguir apresentam, portanto, as principais referências para o entendimento do que é a gestão do conhecimento e sua relevância para o presente estudo, assim como, o que é e como se organiza o ciclo do conhecimento, perpassando também pelo cenário do ensino de Arte no Brasil e a estrutura que rege a Abordagem Triangular enquanto referência para o cenário da Arte educação nacional.

Nesta pesquisa, a gestão do conhecimento auxilia na compreensão do caminho percorrido pelo conhecimento proposto no ciclo de Dalkir (2005) a fim de que este seja combinado com a Abordagem de Barbosa (2005, 2007, 2010, 2012, 2014, 2015) para que se possa enfatizar a relevância do ensino de Arte que utilize de tal abordagem no processo relacional entre docente, aluno e conteúdo em sala de aula.

2.1 O ENSINO DA ARTE

Dewey³ (2010) apresenta que a Arte foi e é vista por muitos como mero passatempo ou decoratividade, justamente por ter seu significado e importância distorcido por teorias e/ou autores. Entretanto, o conhecimento está presente na produção da arte, conforme Barbosa (2015) diz, parafraseando Dewey, “tanto na produção quanto na apreciação de trabalhos de arte o conhecimento é transformado; ele se torna mais do que conhecimento por que se mistura a elementos não intelectuais para tornar válida uma experiência” (BARBOSA, 2015, p. 158).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes (1997) apresentam que:

O mundo atual caracteriza-se por uma utilização da visualidade em quantidades inigualáveis na história, criando um universo de exposição múltipla para os seres humanos, o que gera a necessidade de uma educação para saber perceber e distinguir sentimentos, sensações, idéias e qualidades. Por isso o estudo das visualidades pode ser integrado nos projetos educacionais. Tal aprendizagem pode favorecer compreensões mais amplas para que o aluno desenvolva sua sensibilidade, afetividade

³ John Dewey, filósofo e pedagogo norte-americano. Dewey foi um dos principais representantes da corrente pragmatista inicialmente desenvolvida por Charles Sanders Peirce. Ele também escreveu extensivamente sobre pedagogia, onde é uma referência no campo da educação moderna.

e seus conceitos e se posicione criticamente. (BRASIL, 1997, p.45).

Para pensar nos aspectos que norteiam o ensino da Arte no Brasil, se faz necessário trazer alguns pontos históricos pertinentes a esta trajetória, para assim compreender como esse processo se manifesta, bem como para situarmos o contexto de ensino no que tange a Arte, perante as normativas que regem esta área do conhecimento. Segundo o Parecer CNE/CES nº 280/2007, aprovado em 6 de dezembro de 2007:

A organização do ensino das Artes em grau superior no Brasil precedeu em muitos anos a organização desse ensino na educação básica e remonta à Academia Imperial de Belas Artes (criada pelo Decreto-Lei datado de 1816, e que só começaria a funcionar em 1826). Apesar dessa tradição - a Academia constituiu-se numa das primeiras instituições de ensino superior no Brasil, junto as escolas militares e os cursos médicos - e refletindo preconceitos entranhados em acadêmicos e legisladores, o ensino das Artes na educação básica só se tornou obrigatório com a Lei nº 5.692/71, que instituiu a disciplina de Educação Artística nos currículos de 1º e 2º Graus. Tal obrigatoriedade fez crescer a oferta de graduações (sobretudo licenciatura) com habilitação em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho, descentralizando a oferta de cursos na área, antes praticamente restrita aos centros tradicionais. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 1)

É notório que por muito tempo a Arte, e por consequência seu processo de ensino, foi negligenciada devido ao não interesse em promover tal formação mas, aos poucos, o processo foi caminhando e é possível notar um progresso, embora se tenha enfrentado desafios, principalmente com relação à formação de docentes para atuação nesta área.

A questão central do ensino de Arte no Brasil diz respeito a um enorme descompasso entre a produção teórica, que tem um trajeto de constantes perguntas e formulações, e o acesso dos professores a essa produção, que é dificultado pela fragilidade de sua formação, pela pequena quantidade de livros editados sobre o assunto, sem falar nas inúmeras visões preconcebidas que reduzem a atividade artística na escola a um verniz de superfície, que visa comemorações de datas cívicas e enfeitar o cotidiano escolar. (BRASIL, 1997, p. 25).

Não havendo formação qualificada para tal função, professores de outras áreas faziam uma espécie de capacitação que os “habilitava” a ministrar a disciplina de educação artística, com muita superficialidade e sem domínio das temáticas que norteiam a história da Arte e os movimentos artísticos, e quiçá ao processo de expressividade e na exploração da personalidade criativa, elementos que não eram trabalhados neste cenário.

Em minha experiência tenho visto que as artes visuais ainda estão sendo ensinadas como desenho geométrico, seguindo a tradição positivista, ou continuam a ser ensinadas principalmente nas datas comemorativas, na produção de presentes muitas vezes estereotipados para o dia das mães ou dos pais. A falta de uma preparação de pessoal para entender arte antes de ensiná-la é um problema crucial, nos levando muitas vezes a confundir improvisação com criatividade (BARBOSA, 2012, p. 15).

Embora, historicamente, tenha uma trajetória muito curta no cenário nacional, a despeito da presença na vida dos seres humanos desde as pinturas rupestres nas paredes das cavernas, o

processo que envolve o ensino de Artes e a educação escolar é relativamente recente (BRASIL, 1997). Com os questionamentos pertinentes ao processo de ensino como um todo, mas com olhar especial para a Arte, é possível apresentar alguns aspectos conforme os documentos formais citam.

Na primeira metade do século XX, as disciplinas Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico faziam parte dos programas das escolas primárias e secundárias, concentrando o conhecimento na transmissão de padrões e modelos das culturas predominantes. Na escola tradicional, valorizavam-se principalmente as habilidades manuais, os “dons artísticos”, os hábitos de organização e precisão, mostrando ao mesmo tempo uma visão utilitarista e imediatista da Arte. Os professores trabalhavam com exercícios e modelos convencionais selecionados por eles em manuais e livros didáticos. O ensino de Arte era voltado essencialmente para o domínio técnico, mais centrado na figura do professor; competia a ele “transmitir” aos alunos os códigos, conceitos e categorias, ligados a padrões estéticos que variavam de linguagem para linguagem, mas que tinham em comum, sempre, a reprodução de modelos. (BRASIL, 1997, p.22).

Alves (2016) apresenta um olhar bem claro com relação aos desafios do ensino de Arte que acumularam obstáculos no decorrer da história.

Um dos desafios do ensino de Arte é o reconhecimento da autonomia de seu conhecimento. No caso específico das Artes visuais é construir, com a sociedade brasileira, a compreensão de que as Artes visuais não são um recurso ilustrativo para a fixação dos conteúdos das disciplinas hierarquicamente consideradas mais importantes, mas que todas as áreas de conhecimento são fundamentais na formação dos indivíduos, inclusive as Artes visuais. E, como todas as áreas, as Artes e a linguagem das Artes visuais possuem um processo de aprendizagem em si mesmas. (ALVES, 2016, p. 31).

Ainda, referindo-se ao percurso histórico, a passos curtos, a Arte foi sendo estudada enquanto área do saber e, portanto, referências teóricas foram surgindo para que o processo de ensino fosse estruturado, pois se fazia necessário pesquisas para que os docentes pudessem organizar um sistema que fizesse sentido não só dentro das escolas, mas também para a própria formação dos alunos.

No início da década de 70 autores responsáveis pela mudança de rumo do ensino de Arte nos Estados Unidos afirmavam que o desenvolvimento artístico é resultado de formas complexas de aprendizagem e, portanto, não ocorre automaticamente à medida que a criança cresce; é tarefa do professor propiciar essa aprendizagem por meio da instrução. Segundo esses autores, as habilidades artísticas se desenvolvem por meio de questões que se apresentam à criança no decorrer de suas experiências de buscar meios para transformar ideias, sentimentos e imagens num objeto material. Tal experiência pode ser orientada pelo professor e nisso consiste sua contribuição para a educação da criança no campo da Arte. (BRASIL, 1997, p.21).

Seguindo esse mesmo pensamento em voga nos estudos da década de 1970, em 1988, as discussões sobre a nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional retira o ensino de Artes da educação básica, mas após inúmeros protestos de educadores contrários a referida

situação, com a Lei nº 9.394/96, revogam-se as disposições anteriores e a Arte é considerada obrigatória na educação básica (BRASIL, 1997, p.25).

Com o olhar de autores estrangeiros que se dedicaram a teorizar o processo de ensino e aprendizagem em Artes, bem como a evidenciar que tal processo era essencial para a formação plena dos alunos, tem-se que:

Algumas interpretações de Dewey do conceito de Arte como experiência consumatória exerceram grande influência nas escolas primárias no Brasil. A interpretação dada pelos educadores brasileiros é bastante similar a da Escola Progressista dos Estados Unidos, isto é, a Arte como meio de ajuda para a formação do conceito e como uma fase final de uma experiência (BARBOSA, 2015, p. 143 - 144).

É de grande relevância trazer a visão de Dewey (2010) sobre o processo que envolve a Arte enquanto ensino ou enquanto conteúdo pertencente ao currículo escolar. Conforme Barbosa (2015), a própria estrutura de conceitos para o ensino de Arte no Brasil, tem neste autor o embasamento necessário para fazer compreender a relevância do ensino de Arte. Assim, diz o autor em sua obra a Arte como experiência:

A experiência, essa negociação consciente entre o eu e o mundo, é uma característica irredutível da vida, e não há experiência mais intensa do que a Arte. O objeto artístico, por si só, não existe até ser presentificado pelo observador, que, segundo seus próprios interesses, recriará o processo de seleção, simplificação, iluminação e condensação empregado pelo artista para só então perceber e aceitar o objeto como obra de Arte (DEWEY, 2010. p. 10).

O que Dewey (2010) apresenta vai ao encontro à fala de Hernandez (2000) que considera que a aprendizagem atrelada ao conhecimento artístico exige uma organização do pensamento em seu mais alto nível, pois estratégias intelectuais como análise, inferência, planejamento bem como interpretação, são trabalhadas na resolução de problemas como forma de compreensão dos processos: “o conhecimento artístico não só potencializa os sentidos, mas fortalece a identidade dos indivíduos em relação às capacidades de discernir, valorizar, interpretar, compreender, representar e imaginar” (HERNANDEZ, 2000, p.42).

Tais reflexões fundamentam a proposta teorizada do processo de ensino de Arte, e boa parte destas teorias se encontram nos documentos oficiais que regem as estruturas curriculares da educação nacional. A grande questão está na aplicabilidade de tais conceitos, ou seja, como ocorre o processo em sala de aula, local onde efetivamente tais reflexões deveriam imperar no sentido de estimular o aprendizado dos diferentes saberes por meio de reflexões e indagações a fim de formar nos alunos um caráter crítico, reflexivo e criativo. A Arte pode ser o meio pelo qual os alunos podem explorar a imaginação e repensar suas próprias realidades.

Para Dewey, a imaginação seria a capacidade humana de discernir oportunidades inerentes ao presente, mas ainda não realizadas pelo meio atual. A concepção moderna

de criatividade valorizou a ruptura radical com o passado, enquanto Dewey enfatizava a importância da imaginação dentro da continuidade bissociocultural. A imaginação assim contextualizada teria como função atuar na intersecção entre significações socioculturais herdadas do passado - conhecidas, sedimentadas como História - e possibilidades ainda não reveladas ou descobertas pelo presente. E é essa imaginação que é necessária aos Arte-educadores brasileiros, sem o conhecimento e consciência de sua própria história não é possível reinventar o presente (BARBOSA, 2015, p. 10).

Partindo deste olhar teórico em que a formação do docente é primordial para que seja possível criar um ambiente de sala de aula condizente não só com os conteúdos ali apresentados, mas que faça real sentido para a realidade daqueles que ali estão. Considerando que o cenário de ensino de Arte foi se alterando com o passar do tempo no Brasil, o Ministério da Educação na Resolução Nº 1, de 16 de janeiro de 2009, apresenta como perfil esperado do professor formado em Artes Visuais as seguintes atribuições:

Art. 3º O curso de graduação em Artes Visuais deve ensinar, como perfil do formando, capacitação para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais, visando ao desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, dentro da especificidade do pensamento visual, de modo a privilegiar a apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas e procedimentos tradicionais e experimentais e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, tendências, obras e outras criações visuais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área das Artes Visuais. (ME, 2009, p. 1 e 2).

Complementando a afirmação sobre o perfil formativo do acadêmico de Artes visuais a resolução Nº 1, de 16 de janeiro de 2009 do Ministério da Educação, apresenta no Artigo 5º a seguinte especificidade:

A graduação em Artes Visuais a nível de desenvolvimento deve desenvolver o perfil do egresso trabalhando estudos e processos de interação com outras áreas do conhecimento, tais como filosofia, estética, sociologia, comunicação e teorias do conhecimento, com o objetivo de fazer emergir e amadurecer a linguagem pessoal do formando através da elaboração e execução de seus projetos [...] (ME, 2009, p. 2).

Barbosa (2015) narra que a influência de Dewey foi crescente no século XX (1970-90), período em que o foco era levar o ensino de Arte a todas as classes sociais. A Arte, então, passou a ser apresentada e estudada como preparação para o trabalho ou como instrumento integrador da cultura. Mas, de fato, nunca se teve um norte teórico como referência para se trabalhar o ensino de Arte no Brasil. Muitas foram as reflexões e discussões sobre a relevância da Arte, o que fez com que nem houvesse tempo para se chegar a um consenso em termos de teorias para serem realmente aplicadas em sala de aula.

Os Arte-educadores têm estado mais preocupados em importar e decodificar modelos estrangeiros do que em analisar as condições propícias à aprendizagem e em se assenhorar da herança cultural da nação, para embasar seu ensino, e torná-lo instrumento de reflexão crítica, extensão e aprofundamento do universo cognitivo, afetivo e social de seus alunos. A história nos aponta a necessidade de promover um

ensino de Arte no qual figura e fundo se interpenetrem, onde um recorte cultural seguro preceda a colagem criadora e enriquecedora da experiência estética. (BARBOSA, 2015, p.182).

O posicionamento de Barbosa (2015) deixa claro que ainda é necessário pensar os processos de construção do conhecimento no ensino de Arte, e mais do que isso, pensar como levar e aplicar esses processos em sala de aula. Por isso, a relevância em se combinar a gestão do conhecimento ao ensino de Arte por meio da Abordagem Triangular, evidencia que existem processos que podem fazer com que se consiga atingir os objetivos de desenvolvimento do indivíduo por meio da Arte. O foco está no que apresenta o PCN de Artes:

A educação em Arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (BRASIL, 1997, p.14).

Esse processo que é construído aos poucos e tem como resultado o desenvolvimento do indivíduo, nada mais é do que a construção do conhecimento por meio do Ler, Fazer e Contextualizar, utilizados por Ana Mae Barbosa, inicialmente na década de 1980, para estruturar a Abordagem Triangular no ensino da Arte. O docente precisa conhecer o processo da abordagem e assim estimular, usando os pilares (Ler, Fazer e Contextualizar) o desenvolvimento do aluno, na busca por construir o conhecimento a partir da realidade que o cerca, no contexto em que o mesmo se encontra, em uma conexão entre conteúdos, vivências e perspectivas futuras.

O conhecimento da Arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a Arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. (BRASIL, 1997, p.14)

Assim, as possibilidades combinatórias entre conteúdos, e vivências para gerar experiências é infindável, cabendo, portanto, ao docente não só o conhecimento sobre as teorias que envolvem a contextualização das Artes em si, bem como sobre a abordagem proposta por Ana Mae Barbosa. De modo que estes docentes também queiram experienciar situações e estimular em seus alunos o desenvolvimento de suas habilidades, tanto práticas quanto reflexivas.

2.2 GESTÃO DO CONHECIMENTO

Dentre os conteúdos norteadores da pesquisa que consiste em trazer a discussão sobre a gestão do conhecimento e seu processo cíclico atrelado ao ensino de arte e a Abordagem Triangular. Faz-se necessária a explanação acerca dos principais conceitos sobre a Gestão do Conhecimento (GC), o processo do ciclo do conhecimento na visão de diferentes autores e, por fim, a proposta de Dalkir (2005). O entendimento desses conceitos evidencia a relevância em se associar a gestão do conhecimento com o ensino em Artes, para que esta, por sua vez, possa auxiliar a compreender a aproximação e imbricação teórica entre a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa e o ciclo do conhecimento de Kimiz Dalkir.

Assim conceitua-se, inicialmente, o que se entende por gestão do conhecimento. Conforme Nonaka e Takeuchi (2008), a gestão do conhecimento é o processo de criar continuamente novos conhecimentos, disseminando-os amplamente através da organização e incorporando-os em novos produtos/serviços, tecnologias e sistemas – perpetuando assim a mudança no interior da organização. Souza et. al. (2013), afirmam que a gestão do conhecimento é conjunto de técnicas e ferramentas facilitadoras dos processos de criação e compartilhamento de conhecimentos relevantes, buscando desenvolver vantagens competitivas. A gestão do conhecimento, portanto, pode auxiliar no processo de compreensão de como ocorre o compartilhamento do conhecimento, ou seja, esta área pode auxiliar nos processos de gestão das informações, de modo que elas se tornem aplicáveis nas mais diferentes esferas para as quais são designadas.

Segundo Nonaka e Takeuchi (2008), o conhecimento pode ser dividido em tácito e explícito, ou seja, o conhecimento que pertence ao indivíduo e o conhecimento que está à disposição de todos para ser acessado. As duas dimensões do conhecimento, podem ainda ser subdivididas e compreendidas conforme a Quadro 1, onde é possível notar as especificidades de cada termo e suas atribuições.

Quadro 1 – Dois tipos de conhecimento

Conhecimento tácito (subjetivo)	Conhecimento explícito (objetivo)
Conhecimento da experiência (corpo)	Conhecimento da racionalidade (mente)
Conhecimento simultâneo (aqui e agora)	Conhecimento sequencial (lá e então)
Conhecimento análogo (prática)	Conhecimento Digital (teoria)

Fonte: Nonaka e Takeuchi (2008, p. 58)

Sintetizando a visão de Nonaka e Takeuchi, Corrêa et. al. (2017) apresentam o seguinte entendimento sobre os dois tipos básicos de conhecimento:

1. Conhecimento interno de um indivíduo e a capacidade de ação deste indivíduo, ou seja, o **conhecimento tácito**, aquele que faz parte do indivíduo e existe somente com ele;
2. Conhecimento articulado e armazenado, ou seja, o **conhecimento explícito**, aquele que já foi evidenciado e se encontra a disposição para ser acessado.

Segundo Davenport e Prusak (1998) o conhecimento pode ser entendido como um elemento mutável, que se altera conforme é relacionado às diferentes esferas nos mais variados meios. Além dos autores apresentados, outros autores auxiliam na compreensão, do que se pode entender como gestão do conhecimento (Quadro 2). É importante salientar a definição do termo pelos principais pesquisadores da área, para que se possa compreender o que é e como ocorre a gestão do conhecimento nas mais diversas áreas nas quais ela é aplicada.

Quadro 2 - Definições da Gestão do Conhecimento.

Autor (ano)	Gestão do Conhecimento
ANDRADE e TOMAZ (2003)	É todo esforço sistemático realizado pela organização para identificar, capturar, compartilhar, obter, criar, organizar, utilizar, melhorar, reter e medir o seu conhecimento. É uma estratégia que transforma ativos intangíveis – informação armazenada e talentos de seus membros – em produtividade, valor e aumento de competitividade.
CARVALHEIRO et. al (2016)	É o processo sistemático de identificação, criação, renovação e aplicação dos conhecimentos que são estratégicos na vida de uma organização. É administração dos ativos de conhecimento nas organizações.
DAVENPORT, T.; PRUSAK, L. (1998)	É o processo sistemático de busca, organização, filtragem e apresentação do informações com o objetivo de melhorar a compreensão das pessoas em uma área específica de interesse.
EVANS, DALKIR e BIDIAN (2014)	Consiste nos processos sistemáticos para adquirir, organizar, manter, aplicar, compartilhar e renovar todas as formas de conhecimento com o objetivo de melhorar o desempenho organizacional e criar valor.
WIIG (1997)	Visa facilitar e gerenciar atividades relacionadas ao conhecimento como criação, captura, transformação e uso. Sua função é planejar, implementar, operar e gerenciar todas as atividades relacionadas ao conhecimento e os programas necessários para a gestão eficaz do capital intelectual.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

As definições apresentadas no Quadro 2 permitem compreender que a gestão do conhecimento é um processo utilizado para melhorar o desempenho da organização. No caso deste estudo, os conhecimentos sobre o conceito da gestão do conhecimento auxiliam na compreensão de que o foco está no conhecimento enquanto recurso valioso para toda e qualquer

organização. Como referência para este estudo a visão de Dalkir (2005) para Gestão do Conhecimento é entendida como:

Uma combinação surpreendente de estratégias, ferramentas e técnicas - algumas das quais não são nada novas. Contar histórias, mentoria de pares e aprender com os erros, por exemplo, todos têm precedentes na educação, treinamento e práticas de inteligência artificial. A gestão do conhecimento faz uso de uma mistura de técnicas do sistema baseado em conhecimento, como estratégias estruturadas de aquisição de conhecimento. Isso torna fácil definir o que é gestão do conhecimento. Engloba tudo o que tem a ver com conhecimento. Definido como um sistema de tecnologia da informação organizacional. (DALIKIR, 2005, p. 6).

Assim, pode-se indicar que, por meio de uma organização sistemática, estruturada e metodológica da gestão do conhecimento, é possível analisar os processos existentes no que tange o percurso pelo qual o conhecimento passa e, assim, vislumbrar melhorias nos processos das organizações.

Na sequência, serão apresentados os conceitos referentes ao ciclo de gestão do conhecimento, ou seja, do caminho percorrido pelo conhecimento e como este caminho pode ser organizado em diferentes fases. Esse processo organizacional em formato de ciclo faz com que a gestão do conhecimento ocorra de maneira eficaz, por meio do monitoramento do conhecimento conforme as fases pelas quais ele passa considerando o contexto analisado. Diversas são as nomenclaturas atribuídas para cada uma das fases trabalhadas no ciclo conforme as diferentes nuances de pesquisas e os diferentes autores.

No **Quadro 3** são apresentados alguns dos principais autores que organizaram de maneira cíclica o processo de gestão do conhecimento. Este quadro também apresenta as nomenclaturas utilizadas nessas propostas de modo que é possível notar os verbos que norteiam as fases pelas quais o conhecimento deve passar em cada proposta cíclica.

Quadro 3 - Etapas dos ciclos de gestão do conhecimento.

Autores	Processos de Conhecimento
Wiig (1993)	Construir, reter, distribuir, aplicar
Meyer e Zack (1996)	Adquirir, refinar, estocar e recuperar, distribuir, apresentar
Davenport e Prusak (1998)	Gerar, codificar, transferir
Nickols (1999)	Adquirir, organizar, especializar, estocar e acessar, recuperar, distribuir, conservar, disponibilizar
McElroy (1999)	Produzir, integrar, <i>feedback</i>
Alavi e Leidner (2001)	Criar, armazenar e recuperar, transferir, aplicar
Hoffman (2001)	Criar, armazenar, distribuir, aplicar

Bukowitz e Williams (2003)	Adquirir, usar, aprender, contribuir, acessar, construir e suportar, descartar
Becerra-Fernandez et al. (2004)	Descobrir, capturar, compartilhar, aplicar
CEN (2004)	Identificar, criar, armazenar, compartilhar e aplicar
Jashpara (2004)	Organizar, capturar, avaliar, compartilhar, estocar e atualizar
Maier (2004)	Descobrir, publicar, colaborar, aprender
Wong e Aspinwall (2004)	Adquirir, organizar, compartilhar, aplicar
Rao (2005)	Criar, codificar, recuperar, aplicar, distribuir, validar, localizar, personalizar
Wang e Ahmed (2005)	Identificar, adquirir, codificar, armazenar, disseminar, refinar, aplicação e criação
NArteh (2008)	Converter, rotear, disseminar e aplicar
Liyanage et al (2009)	Identificar, adquirir, transformar, associar e aplicar
APO (2010)	Identificar, criar, armazenar, compartilhar e aplicar.

Fonte: Adaptado de Dorow, Calle e Rados (2015)

A partir do Quadro 3, pode-se compreender que o ciclo de gestão do conhecimento é composto por uma sequência de atividades que, juntas, formam um processo. Os ciclos de gestão do conhecimento são, portanto, estratégias que podem ser aplicadas em diferentes contextos (organizacionais ou educacionais), para que se possa conhecer o percurso do conhecimento, e assim buscar melhorias na realidade analisada. Meyer e Zack (1996), em sua estrutura de ciclo do conhecimento, propõem um direcionamento de investigação como foco na concepção de produtos físicos, por exemplo, mas que possam ser estendidos para o reino intelectual, servindo como base teórica enquanto análise cíclica.

Mc Elroy (1999), por sua vez, trabalha no ciclo do conhecimento o processo de conhecimento organizacional que pode estar tanto de maneira subjetiva nas mentes dos indivíduos e grupos, quanto de maneira objetiva em forma explícita e, desta forma, estrutura-se o conhecimento organizacional distribuído em uma empresa. Segundo Mc Elroy (1996), conhecimento é a informação até que seja validado, por isso a proposta cíclica do autor perpassa as fases de aprendizagem individual, aprendizagem em grupo, reivindicação, aquisição de informação, codificação e reivindicação do conhecimento e por fim avaliação e afirmação do conhecimento.

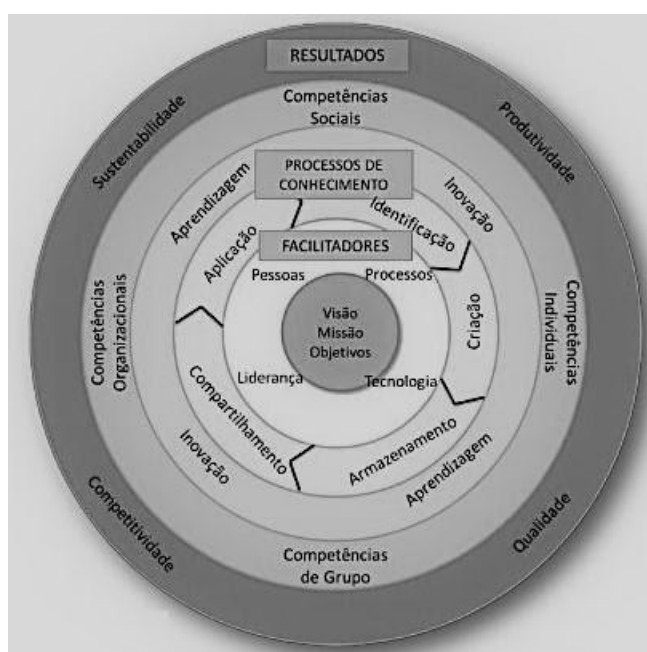
Para Wiig (1993), o ciclo do conhecimento concentra-se em alguns aspectos que devem estar presentes na organização para que a estrutura e as fases propostas pelo autor funcionem.

A base para a aplicação do ciclo na ótica de Wiig (1993), consiste em um negócio (produtos / serviços) e os clientes, os recursos (capital, pessoas e instalações) e por fim, a capacidade de agir.

É importante detectar que quase todas as propostas utilizam termos similares análogos ao verbo “compartilhar”, tais como distribuir, transferir, contribuir, publicar, pois se trata de um processo em que o conhecimento é “trabalhado” em cada uma das fases dos ciclos, tendo como foco justamente o ato de compartilhar. Existem ainda ciclos com estruturas mais complexas, conforme é possível observar na proposta da *Asian Productivity Organization* (APO, 2010) apresentado na Figura 1 onde se encontra estruturado, as diferentes fases e áreas que compõem e interligam o processo de gestão do conhecimento, proposto pela APO (2010).

Na presente proposta APO (2010) o foco está na busca por melhores resultados para a organização, assim a análise de gestão do conhecimento usando o ciclo como base, considera primeiramente a visão, missão e objetivos da organização. Usa dos facilitadores (Pessoas, Processos, Liderança e Tecnologia), para entender a dinâmica do conhecimento organizacional a fim de estruturar os processos de conhecimento, entendendo as competências organizacionais, individuais, sociais e de grupo para atingir a melhora nos resultados que irá impactar na sustentabilidade, produtividade, competitividade e qualidade de tais resultados para a organização, veja a estrutura na figura a seguir.

Figura 1 - Ciclo do conhecimento APO



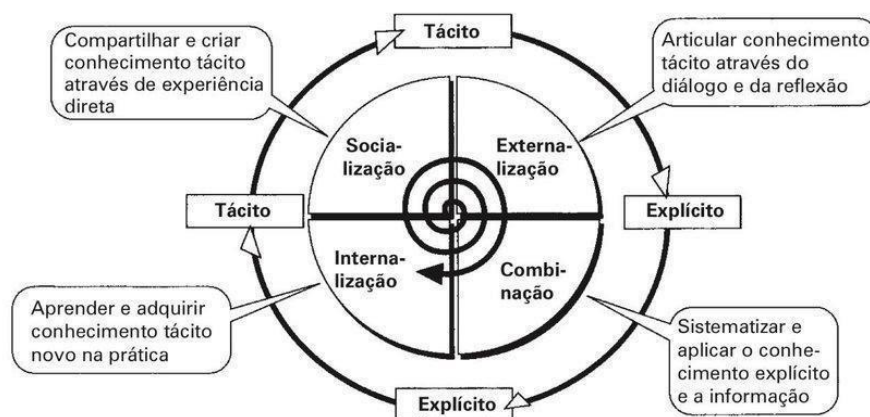
Fonte: Adaptado de APO (2010)

Nonaka e Takeuchi (2008) apresentam a Espiral do Conhecimento, conforme Figura 2, que permite também uma melhor compreensão do processo de passagem do conhecimento

tácito para explícito. Nesta proposta, o compartilhamento do conhecimento é obtido pela prática e experiência direta (isto é, socialização) como também há necessidade de articular o conhecimento através do diálogo e reflexão (externalização):

- Socialização (de tácito para tácito): é o processo de compartilhamento de experiências que resulta na criação do conhecimento tácito, como modelos mentais ou habilidades técnicas compartilhadas.
- Externalização (de tácito para explícito): traduzido para explícito através do uso de palavras e/ou imagens, diálogo, reflexão coletiva, metáforas, analogias e hipóteses, além da dedução, indução e “abdução”.
- Combinação (de explícito para explícito): o conhecimento é fundamentado na análise e troca de experiências codificadas em documentos, mídias, memorandos, redes de comunicação, conversas e diálogos registrados, banco de dados, entre outros. É um processo de estruturação de conceitos em um sistema de conhecimento. Envolve a combinação de um conjunto de diferentes formas de conhecimento.
- Internalização (de explícito para tácito): É o processo de incorporação do conhecimento. Está intimamente relacionado ao “aprender fazendo”. As bases do conhecimento tácito dos indivíduos, sob a forma de modelos mentais ou know-how técnico tornam-se ativos valiosos.

Figura 2 - A espiral do conhecimento - Modelo SECI



Fonte: Nonaka e Takeuchi (2008)

No que se refere a socialização e a externalização, Nonaka e Takeuchi (2008, p. 62) apresentam que “o conhecimento tácito se torna explícito, tomando a forma de metáforas, analogias, conceitos, hipóteses ou modelos”. Oliveira et. al (2010) salientam que a socialização tem como objetivo criar e compartilhar conhecimento tácito através da interação entre as

peessoas, ocorrendo a conversão do conhecimento tácito para o explícito; a externalização tem o intuito de converter o conhecimento tácito em explícito e com esse processo de conversão o conhecimento passa do indivíduo para o grupo.

O conhecimento, portanto, percorre caminhos diferentes a partir de cada autor, mas pilares como o do compartilhamento bem como da socialização estão presentes em praticamente todas as abordagens do ciclo do conhecimento. Dessa forma, é importante frisar que tais processos direta ou indiretamente envolvem pessoas, uma vez que lidam com o conhecimento muitas vezes tácito e, perfazendo-se os ciclos, pode se tornar explícito.

Dalkir (2005) apresenta um modelo baseado em uma estrutura que envolve três fases, integrando criação, compartilhamento/disseminação e aquisição/aplicação de forma cíclica. Nessa concepção, trata-se de um processo para tornar conhecimento acessível para os indivíduos e organizações.

2.3 O CICLO DO CONHECIMENTO DE DALKIR

Para resultar em um processo de gestão do conhecimento estruturado de maneira cíclica é necessário conhecer a visão da autora com relação ao próprio processo de gestão do conhecimento, bem como sobre as referências basilares de sua teoria. Desta forma Dalkir (2005) apresenta a gestão do conhecimento como.

A coordenação deliberada e sistemática de pessoas, tecnologia, processos e estrutura organizacional de uma organização para agregar valor por meio da reutilização e da inovação. Essa coordenação é alcançada através da criação, compartilhamento e aplicação de conhecimento, bem como através da alimentação dos valores aprendidos e das melhores práticas na memória corporativa, a fim de promover o aprendizado organizacional contínuo. (DALKIR, 2005, p. 3).

Dalkir (2005, p. 7) ainda afirma que “Um dos principais atributos da gestão do conhecimento relaciona-se ao fato de tratar tanto do conhecimento quanto da informação”. Assim a autora apresenta como visão teórica o fato de que “o conhecimento é uma forma mais subjetiva de conhecer e é tipicamente baseado em valores experienciais ou individuais, percepções e experiência” (DALKIR, 2005, p. 7).

A partir deste aspecto Dalkir (2005) discorre sobre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito, e a forma como se manifestam, o que resulta em propriedades características a cada um deles, conforme é possível notar no Quadro 4.

Quadro 4 - Propriedades do Conhecimento

Propriedades do Conhecimento Tácito	Propriedades do Conhecimento Explícito
Capacidade de adaptação, para lidar com situações novas e excepcionais	Capacidade de disseminar, reproduzir, acessar e reaplicar em toda a organização

Expertise, know-how, know-why, e care-why	Capacidade de ensinar, treinar
Capacidade de colaborar, compartilhar uma visão, transmitir uma cultura	Capacidade de organizar, sistematizar; para traduzir uma visão em uma declaração de missão, em diretrizes operacionais
Coaching e mentoria para transferir conhecimento experiencial em uma base cara a cara	Transferência de conhecimento por meio de produtos, serviços e processos documentados

Fonte: Dalkir (2005, p. 8)

Com esse entendimento sobre as propriedades atreladas ao conhecimento tácito e explícito, podemos observar as diferenças envolvidas entre o que os indivíduos possuem, interiorizado em suas mentes enquanto conhecimento, e como tal conhecimento pode ser trabalhado de forma dinâmica quando se torna explícito. Dalkir (2005) ainda ressalta.

Um ciclo de informação de conhecimento pode ser imaginado como o caminho que a informação segue para se transformar em um ativo estratégico valioso para a organização por meio de um ciclo de gestão do conhecimento. Um dos principais processos de gestão do conhecimento visa identificar e localizar o conhecimento e as fontes de conhecimento dentro da organização. (DALKIR, 2005, p. 26).

Com o olhar voltado ao entendimento sobre o caminho percorrido pelo conhecimento, bem como as diferenças entre os conhecimentos que se encontram nos atores envolvidos nas organizações (tácito), e o conhecimento externalizado e sistematizado (explícito). Propõem-se então estruturas cíclicas de modo a organizar tal percurso “O ciclo de gestão do conhecimento consiste principalmente na criação de um “produto de conhecimento” de maior valor agregado em cada estágio do processamento do conhecimento” (DALKIR, 2005, p. 28).

As correntes teóricas envolvidas no processo de construção dos diferentes modelos de ciclos do conhecimento são várias, principalmente quando esse processo está vinculado a área organizacional. Dalkir (2005) nos diz que:

As principais fases envolvidas no ciclo de gestão do conhecimento, abrangem a captura, criação, codificação, compartilhamento, acesso, aplicação e reutilização do conhecimento dentro e entre as organizações. Quatro abordagens principais para os ciclos de GC são apresentadas por Meyer e Zack (1996), Bukowitz e Williams (2000), McElroy (2003) e Wiig (1993). Uma síntese dessas abordagens é então desenvolvida como uma estrutura para seguir o caminho que as informações percorrem para se tornarem um valioso ativo de conhecimento para uma determinada organização. (DALKIR, 2005, p. 25).

Os autores citados organizaram o processo de gestão do conhecimento de modo que as informações perpassam as diferentes fases dos processos cíclicos, propostos por cada um deles. Formando assim uma estrutura que permite a gestão do conhecimento, podendo ser aplicada aos mais variados cenários. No Quadro 5 é possível observar as diferentes fases propostas por cada um dos autores, e que embasaram a proposta cíclica de Dalkir (2005).

Quadro 5 - Comparação dos termos dos ciclos do conhecimento

Nickols (1999)	Wiig (1993)	McElroy (1999)
Aquisição	Criação	Aprendizagem individual ou em grupo
Organização	Aquisição	Conhecimento requer validação
Especialização	Compilação	Aquisição de informação
Armazenamento	Transformação	Validação de conhecimento
Reestabelecer	Disseminação	Integração de conhecimento
Distribuição	Aplicação	-
Conservação	-	-
Disposição	-	-

Rollet (2003)	Bukowitz & Williams (2003)	Zack (1996)
Planejamento	Pegar	Aquisição
Criação	Usar	Refinamento
Integração	Aprender	Armazenar
Organização	Contribuir	Distribuição
Transferência	Avaliar	Apresentação
Manutenção	Construir	-
Avaliação	-	-

Fonte: DALKIR (2005, p. 27)

Os estudos sobre ciclo do conhecimento na área de gestão do conhecimento são fundamentais para se compreender o caminho percorrido para que haja construção do conhecimento. O foco será o processo cíclico proposto por Dalkir (2005), caracterizado conforme a Figura 3.

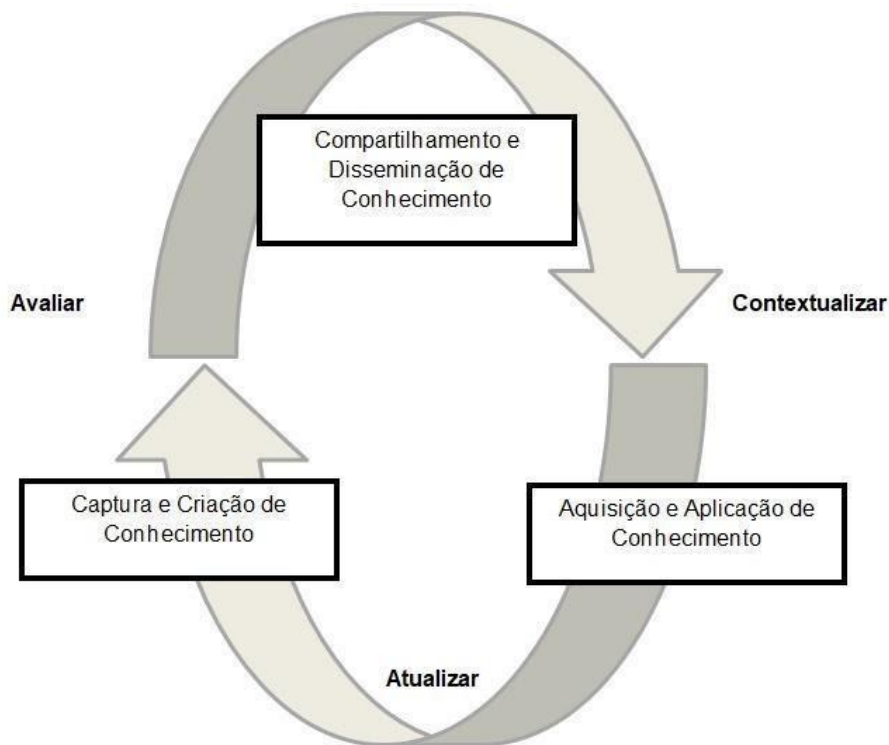
Diante dos processos ou fases pelas quais passa o conhecimento, o ciclo proposto por Dalkir (2005) envolve a seguinte organização:

- **Criação ou Captura:** Refere-se à identificação e posterior codificação do conhecimento da organização e ou conhecimento a partir do ambiente externo;
- **Compartilhamento e Disseminação:** Feita uma avaliação do conhecimento capturado/criado, esta etapa diz respeito à contextualização de conteúdo. Trata-se de

uma ligação entre o conhecimento e seus detentores, de forma a contribuir entre os usuários e membros da organização;

- **Aquisição e Aplicação:** Após validação e avaliação do conhecimento como relevante, ele é então, inserido no armazenamento e prática das ações pessoais e organizacionais.

Figura 3 - Modelo adaptado do Ciclo de Gestão do Conhecimento de Dalkir



Fonte: Adaptado de Dalkir (2005)

A estrutura proposta por Dalkir (2005) em apenas três fases mostra que o processo de gestão do conhecimento pode ser estruturado de maneira objetiva, em que o conhecimento passa por pontos estratégicos a fim de que seja possível compreender como este é criado, compartilhado e aplicado para que se tenha a geração de valor como elemento final do processo.

Dalkir (2005) diz que o processo de gestão do conhecimento é uma combinação de estratégias, ferramentas e técnicas a fim de resultados melhores para a organização, que opta por utilizar e ou aplicar tais processos de gestão. Assim é importante citar o caráter multidisciplinar observado pela autora com relação a gestão do conhecimento. A gestão do conhecimento conforme Dalkir (2005, p. 6) baseia-se em um grande número de campos diversos, como:

- Ciência organizacional.
- Ciência cognitiva.
- Linguística e linguística computacional.

- Tecnologias de informação: como sistemas baseados em conhecimento, documentos e gerenciamento de informações, sistemas eletrônicos de suporte de desempenho e tecnologias de banco de dados.
- Informação e biblioteconomia.
- Redação técnica e jornalismo.
- Antropologia e sociologia.
- Educação e treinamento.
- Estudos de narrativa e comunicação.
- Tecnologias colaborativas, como Trabalho Colaborativo com Suporte de Computador e *groupware*, bem como intranets, extranets, portais e outros.

Com este olhar multidisciplinar é possível construir diálogos entre as mais variadas áreas, observando como se dá a gestão do conhecimento em diferentes contextos. Dalkir (2011, p. 9) ainda afirma que “a natureza multidisciplinar da gestão do conhecimento é uma vantagem, pois quase qualquer pessoa pode encontrar uma base familiar sobre a qual possa estruturar uma compreensão e até mesmo uma prática de gestão do conhecimento”.

É necessário ressaltar que a proposta de ciclo do conhecimento estruturada por Dalkir (2005), é voltada para a área de gestão do conhecimento nas organizações, mas sua escolha para esta pesquisa se justifica por trabalhar justamente com três pilares sequenciais, estrutura esta, que se assemelha com a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa pautada também em três pilares, fazendo com que a combinação entre as duas estruturas se torne mais clara e objetiva, bem como seja o desafio para a pesquisa.

Com o olhar direcionado para o entendimento do processo cíclico do conhecimento proposto por Dalkir (2005), se faz necessário considerar alguns aspectos no que tange a visão da autora sobre a gestão do conhecimento e sua relevância para a atualidade.

A capacidade de gerenciar o conhecimento é crucial na economia do conhecimento de hoje. A criação e difusão do conhecimento têm se tornado fatores cada vez mais importantes na competitividade. Cada vez mais, o conhecimento está sendo visto como uma mercadoria valiosa que está embutida em produtos (especialmente produtos de alta tecnologia) e embutido no conhecimento tácito de funcionários altamente móveis. (DALKIR, 2011, p. 2).

A gestão do conhecimento e seu processo cíclico auxilia no entendimento e na organização dos processos de uma instituição, mas para além disso, possibilita traçar estratégias a fim de trabalhar de maneira eficaz o processo de gerenciamento dos diferentes conteúdos e pessoas com as quais a organização está lidando. Desta forma, é necessário ter a consciência pautada na seguinte visão apresentada por Dalkir (2011).

Enquanto o conhecimento é cada vez mais sendo visto como uma mercadoria ou bem intelectual, existem algumas características paradoxais do conhecimento que são radicalmente diferentes de outros valiosos commodities. Essas características de conhecimento incluem o seguinte:

- Usar o conhecimento não o consome
- Transferir conhecimento não resulta em perdê-lo
- O conhecimento é abundante, mas a capacidade de usá-lo é escassa
- Muito do valioso conhecimento de uma organização sai pela porta no final do dia. (DALIKIR, 2011, p. 2).

Pautado nesta visão de Dalkir (2011) de que o conhecimento é um processo que deve ser partilhado, organizado de modo que seja possível compreender sua performance, ou seja, seu caminho e considerando a multidisciplinaridade permissível a área de gestão do conhecimento sob a ótica de Dalkir (2005, 2011). Trazer a educação para o contexto de gestão do conhecimento, tendo como recorte referencial o ensino de arte é um viés pertinente, e um vasto campo a ser explorado.

Handzic e Carlucci (2019) argumentam que as Artes podem influenciar uma organização, impactando tanto nos membros da organização de maneira individual, nas questões emocionais, atitudes ou autorreflexão, quanto na própria estrutura organizacional enquanto processos e dinâmicas de trabalho. Salientam que “utilizar dos princípios de Arte no processo de gestão organizacional faz com que se tenha indivíduos críticos e que se sentem parte da organização” (HANDZIC; CARLUCCI, 2019, p. 9).

Ao conciliar Arte e gestão do conhecimento, o caminho pesquisado encara uma via de mão dupla, onde se tem por objetivo buscar compreender se há gestão do conhecimento no ensino de Arte por meio da Abordagem Triangular, mas também será possível notar, quais pontos do processo de ensino de Arte são pertinentes para a gestão do conhecimento; De acordo com Handzic e Calucci (2019), os estudos sobre a Arte nas organizações são relevantes para melhorar a partilha e a criação de conhecimento e para fomentar ferramentas de inovação e criatividade.

Pensar na possibilidade de se enxergar a gestão do conhecimento no ensino de Arte, é trazer a interdisciplinaridade como ferramenta para construir vantagens organizacionais por meio das referências didáticas que a Arte proporciona, é ver os processos de gestão do conhecimento e de ensino de Arte sob uma nova perspectiva combinatória.

2.4 A ABORDAGEM TRIANGULAR

O universo da Arte possui um tipo particular de conhecimento que, muitas vezes, não é palpável aos olhos, pois envolve a sensibilidade e as conexões possíveis entre o ato de sentir,

seja por qual canal sensorial for, e a forma como este sentir se contextualiza no momento ou espaço. O Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Artes (BRASIL, 1997), reconheceu que há uma conexão entre o conhecimento científico e a manifestação artística e que essa conexão se constrói no caráter de criação e inovação.

Nos séculos que sucederam o Renascimento, Arte e ciência eram cada vez mais consideradas como áreas de conhecimento totalmente diferentes, gerando uma concepção falaciosa, segundo a qual ciência seria produto do pensamento racional e Arte, pura sensibilidade. Na verdade, nunca foi possível existir ciência sem imaginação, nem Arte sem conhecimento, tanto uma como outra são ações na construção do devir humano. (BRASIL, 1997, p. 27).

Para Barbosa (2007), a Arte na educação é um instrumento valioso, por possibilitar a identificação cultural e o desenvolvimento da expressão pessoal. Considera-se que é por meio da Arte que se desenvolve a percepção e a imaginação. Sendo assim, é possível apreender a realidade do meio ambiente, cultivar a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e estimular a criatividade a fim de, buscar mudar tal cenário que foi analisado. Entretanto, não é apenas trazendo a Arte para o currículo que será possível fazer com que o indivíduo construa seu caráter reflexivo, pois o processo não é tão simples assim.

Além de reservar um lugar para a Arte no currículo, é também necessário se preocupar como a Arte é concebida e ensinada. A falta de preparação de pessoal para ensinar Artes é um problema crucial, levando-nos a confundir improvisação com criatividade. O conhecimento das Artes tem lugar na interseção: experimentação, decodificação e informação. Nas Artes visuais, estar apto a produzir uma imagem e ser capaz de ler uma imagem são duas habilidades inter-relacionadas. (BARBOSA, 2007, p. 17).

As reflexões pertinentes ao processo de ensino de Artes, envolve considerar a carência de referenciais teóricos que auxiliam os docentes, bem como as diversas interpretações errôneas sobre teorias que poderiam fundamentar o processo de ensino e aprendizagem em Artes e que, na prática, são trabalhadas de maneira equivocada.

Assim considerando, ao aproximar as estruturas de gestão do conhecimento com uma das principais formas teorizadas de se trabalhar a Arte em sala de aula, confluí-se para a Abordagem Triangular.

A proposta triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar os componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: Criação (fazer artístico), Leitura da obra de Arte e Contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em uma tríplice influência, na deglutição de três outras abordagens epistemológicas: as Escuelas al Aire Libre mexicanas, o Critical Studies Inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (Discipline Based Art Education) americano. (BARBOSA, 2007, p. 34).

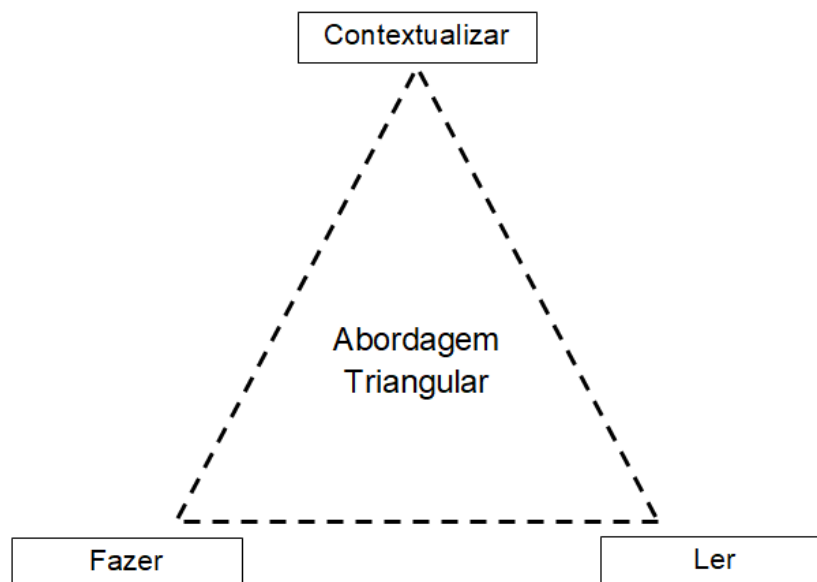
Ana Mae Barbosa, após sua formação em 1974 no mestrado em Arte e Educação na Universidade de Connecticut, nos Estados Unidos, não mediu esforços para construir e

disseminar a proposta triangular pelo Brasil, a fim de mostrar que havia relevância em estudar a Arte e seu processo de ensino. Mais que isso, esse processo poderia ser organizado de modo que os resultados fossem realmente relevantes para aqueles que estavam inseridos no contexto da educação e que sempre deveriam ser o cerne de tal processo, os alunos. Desta forma, com o doutorado em Educação Humanista em 1978 na Universidade de Boston, também nos Estados Unidos, organizou a Abordagem Triangular e passou a testá-la como sistema epistemológico.

Segundo Barbosa (2007), a então chamada Proposta Triangular (ainda não havia sido nomeada como abordagem), foi sistematizada e amplamente testada entre os anos de 1987 e 1993, no Museu de Artes Contemporânea da Universidade de São Paulo. De 1989 a 1992 foi experimentada nas escolas da rede municipal de ensino de São Paulo e “sua avaliação positiva após quatro anos foi extremamente recompensadora” (Barbosa, 2007, p. 35).

Mas, afinal em que consiste a Abordagem Triangular? A Abordagem Triangular é um processo de organização didática e, portanto, um referencial, uma possibilidade concreta de trabalho complexo em Arte/educação, a partir de três eixos que não são hierárquicos ou lineares: Fazer, Ler e Contextualizar.

Figura 4 - Abordagem Triangular



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Barbosa (2007)

A Abordagem Triangular com seus três eixos foi estruturada para deixar claro que o conhecimento em Artes só se torna realmente significativo para o aluno após passar pelas três fases. Oliveira e Corrêa (2018, p. 3) apresentam a definição para cada uma das fases:

- **Contextualização:** Permite entender em que condições a mesma foi produzida, bem como as relações de poder que estão implícitas nessa produção.

- **Apreciação/Ler:** Organiza-se diante de aspectos que lidam com as interações entre o sujeito e os Artefatos da Arte. Nesse eixo são mobilizadas competências de leitura que requerem do sujeito o domínio dos códigos estruturantes e suas relações formais.
- **Produção/Fazer:** Estão envolvidos neste pilar os aspectos da criação artística. Nele, o sujeito torna-se autor e precisa mobilizar conhecimentos sobre as linguagens para transformar em invenções artísticas.

Segundo Barbosa (2012) é na Abordagem Triangular que se postula uma concepção de construção do conhecimento em Artes “acontece quando há a intenção da experimentação com a codificação e com a informação” (BARBOSA, 2012, p. 73). Desta forma, Barbosa (2012, p. 73, 74, 75) apresenta o processo pautado na tríade ler, fazer e contextualizar, com as seguintes definições:

- **Ler obras de arte:** A leitura de obra de arte envolve o questionamento, a busca, a descoberta e o despertar da capacidade crítica dos alunos. As interpretações oriundas desse processo de leitura, relacionando sujeito, obra e contexto.
- **Fazer Arte:** Ação do domínio da prática artística, como por exemplo, o trabalho em ateliê.
- **Contextualizar:** Ao contextualizar estamos operando no domínio da história da arte e outras áreas do conhecimento necessárias para determinar o programa de ensino. Assim, estabelece-se relações que permitam a interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem.

A Abordagem Triangular ganhou este nome após modificações e atualizações no que diz respeito a distorções que ocorriam e foram feitas pela própria autora no decorrer das edições de seus livros sobre a temática. Metodologia ou Proposta estavam atreladas a nomenclatura dos estudos de Ana Mae Barbosa. Segundo a autora, por não se tratar de um processo engessado, rígido e imutável, pelo contrário, o termo “abordagem” foi utilizado justamente para evidenciar o caráter flexível de tal proposta. Rizzi e Silva (2017) apresentam a seguinte reflexão:

É possível compreender que a proposta epistemológica para o ensino das Artes feita por Ana Mae não preconiza uma sequenciação de ações e conteúdos, mas uma imbricação destes. No cerne, em essência, a Abordagem Triangular é uma postura epistemológica do sujeito, dos sujeitos, face ao processo de construção do conhecimento. (RIZZI e SILVA, 2017, p. 222).

A Abordagem Triangular é um sistema que envolve um norte temático, guiado pela seguinte reflexão: como se dá o conhecimento em Arte? Assim é possível pensar que todo conteúdo de caráter visual pode ser explorado, interpretado e conseqüentemente ensinado, utilizando a Abordagem Triangular como estrutura didática. A Abordagem Triangular possui

em sua essência referências, construtivistas, interacionistas e dialogais que tem como base as reflexões dewianas, onde a articulação entre a educação artística (criação) e a educação estética (apreciação) se funde num processo norteado pelos movimentos artísticos que advém da História da Arte (contextualização), conforme Barbosa (2014).

Barbosa (2012) apresenta que se considerarmos o pressuposto de que o ato de conhecer em Arte necessita de um aprofundamento em cada uma das vertentes expressivas e linguagens, para que então haja o Saber Arte e o Ensinar Arte, é imprescindível o uso da Abordagem Triangular. É justamente com o fazer artístico, a leitura da obra de Arte e a contextualização histórica que se conseguirá obter de maneira integrada a dimensão do Saber Arte, comprometido com um ensino-aprendizagem de qualidade.

Segundo Dewey (2010), a experiência de Fazer Arte, implica no trabalho com diferentes materiais, trabalho este que é fundamental no processo de ensino de Artes. A experiência artística é mais instantaneamente unificável do ponto de vista intelectual, emocional e prático, o que faz com que a estrutura organizada por Ana Mae Barbosa, ganhe ainda mais relevância, justamente por abarcar todos os pilares necessários para construir o conhecimento em Arte.

Para mim, porém, o problema das teorias existentes é que elas partem de uma compartimentalização pronta ou de uma concepção de Arte que a “espiritualiza”, retirando-a da ligação com os objetos da experiência concreta. A alternativa a essa espiritualização, entretanto, não é a materialização degradante e prosaica das obras de Arte, mas uma concepção que revele de que maneira essas obras idealizam qualidades encontradas na experiência comum. Se as obras fossem colocadas em um contexto diretamente humano na estima popular, teriam um atrativo maior do que podem ter quando as teorias compartimentalizadas da Arte ganham aceitação geral. (DEWEY, 2010, p.71 e 72).

O que Dewey (2010) apresenta é de fato o raciocínio mais óbvio que se deve fazer para o ato de ensinar Arte, pois se o conteúdo não estiver próximo da realidade do aluno, não lhe será interessante e, portanto, não será útil. Assim, o docente tem o desafio de, ao estar munido da teoria e a fim de realmente instigar os alunos e fazer com que estes construam o conhecimento em Artes. O docente, segundo o autor, deverá trabalhar relações e interações entre a Arte e as demais disciplinas do currículo tendo como plano de fundo de seu trabalho, a realidade da escola e dos alunos que ali se encontram, para que o conhecimento em Artes seja realmente palpável para os indivíduos que estão passando pelo processo de ensino.

Barbosa (2012) afirma que a alfabetização visual se confirma como elemento de grande relevância no processo de entendimento sobre Arte. A leitura do discurso visual não se resume somente aos elementos estruturais, como a linha, a cor, o plano e a dimensão, mas, principalmente, a significação de tais elementos em diferentes contextos, fazendo com que a representação da imagem e conseqüentemente da obra de Arte, ampliem seus significados,

incorporem à obra elementos da realidade com a qual ela foi conectada, tornando o aprendizado e formação do indivíduo coerentes com o mundo que o cerca. “Não se trata mais de perguntar simplesmente o que o artista quis dizer em uma obra, mas o que a obra nos diz, aqui e agora em nosso contexto e o que disse em outros contextos a outros leitores” (Barbosa, 2012, p. 20).

Apreciar, educar os sentidos e avaliar a qualidade das imagens produzidas pelos artistas é uma ampliação necessária à livre expressão, de maneira a possibilitar o desenvolvimento contínuo daqueles que, depois de deixar a escola, não se tornarão produtores de Arte. Através da apreciação e da decodificação de trabalhos artísticos, desenvolvemos a fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade - os processos básicos da criatividade. Além disso a educação da apreciação é fundamental para o desenvolvimento cultural de um país. Este desenvolvimento só acontece quando uma produção artística de alta qualidade é associada a um alto grau de entendimento dessa produção pelo público. (BARBOSA, 2007, p. 18).

A aplicação da Abordagem Triangular no ensino de Arte, permitirá formar os alunos não só para o conhecimento em Artes, mas para a vida criativa e para as demais profissões que necessitam de criticidade, originalidade, criatividade no mercado de trabalho. A Base Nacional Curricular Comum (2017) elaborada pelo Ministério da Educação apresenta a seguinte referência para o ensino de Artes:

Dentre as linguagens de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, devem estar articulados os saberes, referentes a produtos e fenômenos artísticos que envolvam as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. Articulando as dimensões do conhecimento de Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão. Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, construindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola. Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico. (BNCC Artes, 2017, p. 189 - 190).

A partir desse panorama que fundamenta o processo de ensino de arte sob a ótica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), se faz necessário pensar a figura do docente que estará frente à sala de aula. Este profissional que guia percurso acadêmico e que carece de capacitação para lidar com as nuances que lhe parecem tão abertas, autônomas, como é o caso dos conteúdos, temáticas e formas de se fazer Arte, mas que precisam ser estruturadas para que se tenham resultados realmente eficazes no que tange o ensino de Arte. Barbosa (2012) apresenta que há uma necessidade de organizar a identidade profissional do docente, e que isso envolve reflexões sobre sua prática pedagógica, em busca de um maior domínio das ações educativas. A autora afirma que “é preciso cuidar da formação do sujeito/ professor formador, é preciso aprender a aprender a ensinar” (Barbosa, 2012, p. 172).

A formação do professor de arte tem, portanto, este caráter peculiar de lidar com as complexas questões da produção, da apreciação e da reflexão do próprio sujeito, o futuro professor, e da transposições das suas experiências com a Arte para sala de aula com seus alunos. (BARBOSA, 2012, p. 176).

Por este motivo que se faz necessário pensar a formação do futuro docente, especialmente os professores universitários, pois são estes professores que formarão novos docentes que, por sua vez, irão atuar em sala de aula na formação dos indivíduos, cidadãos e futuros profissionais do país.

3. METODOLOGIA

Considerando os aspectos metodológicos necessários para o desenvolvimento da proposta deste estudo, a pesquisa se caracteriza por ser de natureza aplicada e os objetivos são de caráter exploratórios/descritivos. Segundo Gil (2008), as pesquisas com objetivos exploratórios têm como foco desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. A pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987).

A pesquisa ainda traz enfoque qualitativo, em que se utiliza a coleta de dados sem a medição numérica para descobrir ou aprimorar perguntas de pesquisa no processo de interpretação (SAMPIERI et al, 2017). Dados obtidos no enfoque qualitativo podem ser descrições detalhadas de situações, interações, eventos ou ainda condutas observáveis e suas manifestações, conforme narra Sampieri et al. (2017). Para auxiliar na busca por informações acerca da temática proposta, bem como buscar atender aos objetivos propostos para esta pesquisa, o processo foi feito por meio de revisão narrativa de literatura que consiste em:

Publicações amplas, apropriadas para descrever e discutir o desenvolvimento ou o "estado da Arte" de um determinado assunto, sob ponto de vista teórico ou contextual. Constituem, basicamente, de análise da literatura publicada em livros, artigos de revista impressas e/ou eletrônicas na interpretação e análise crítica pessoal do autor. (ROTHER, 2007, p. 1).

A coleta de dados é feita de modo a recolher informações para a análise posterior, bem como para o cruzamento dos dados. Assim para este estudo, como técnica de coleta de dados utilizou-se da pesquisa bibliográfica. Para Lakatos e Marconi (2001), a pesquisa bibliográfica consiste em um formato que:

Abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc. [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto. (LAKATOS e MARCONI 2001, p. 183).

Desta forma a estrutura organizacional metodológica da pesquisa, se resume a estrutura que pode ser observada no Quadro 6.

Quadro 6 - Caracterização da Metodologia

MÉTODO	CLASSIFICAÇÃO
Natureza	Pesquisa Aplicada

Objetivo	Exploratório e Descritivo
Abordagem	Qualitativa
Procedimento	Revisão narrativa de Literatura
Coleta de dados	Referências Bibliográficas: Publicações de Ana Mae Barbosa (2005, 2007, 2010, 2012, 2014, 2015); publicações de Dalkir (2005, 2011)

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Para satisfazer os objetivos específicos (1), (2) e (3), realizou-se pesquisa exploratória bibliográfica e documental com abordagem qualitativa para compreensão da temática e busca por trabalhos relacionados. Segundo Lima e Miotto (2007) a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, ela é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos.

A investigação das soluções, por meio de revisão narrativa de literatura, também pode envolver o processo que permita pinçar das obras escolhidas os temas, os conceitos, as considerações relevantes para a compreensão do objeto de estudo, assim as palavras chave são fundamentais para que se possa avançar nas buscas por referências que auxiliem na fundamentação teórica da pesquisa.

Para este estudo foram utilizadas as palavras-chave: Ensino de Arte, Gestão do Conhecimento no ensino, Abordagem Triangular e as bases de pesquisa foram as obras impressas (livros) e versões online (e-books) das autoras Ana Mae Barbosa e Kimiz Dalkir, bem como artigos relacionados à temática deste estudo.

O processo de coleta do material foi realizado de forma não sistemática no período de agosto de 2019 a julho de 2020. Foram pesquisadas bases de dados, tais como: *Scielo*, *Portal Mec*, além de revistas e periódicos como a *GEARTE* (UFRGS). O banco de dados para a pesquisa foi sendo complementado com referências pertinentes ao tema, a exemplo dos documentos oficiais do Ministério da Educação. Por fim, estes materiais foram lidos e analisados criticamente, de modo a auxiliarem no embasamento desta pesquisa.

Para atender aos objetivos específicos, a pesquisa bibliográfica auxiliou na fundamentação teórica necessária para estruturar os dois pontos de análise: Ciclo do Conhecimento de Dalkir (2005) e Abordagem Triangular de Barbosa (2005; 2007, 2010, 2012, 2014, 2015), combinando os caminhos cíclicos do conhecimento existentes nas duas abordagens, além do panorama geral sobre o ensino de Artes no Brasil.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segundo Davenport e Prusak (1998, p. 6), “o conhecimento pode ser comparado a um sistema vivo, que cresce e se modifica à medida que interage com o meio ambiente”. É pensando nesse aspecto mutável do conhecimento que a gestão do conhecimento fundamenta o presente estudo. O caminho percorrido pelo conhecimento no que tange às práticas pedagógicas nas mais diferentes áreas, também pode servir de base para estudos e possíveis conexões com os processos de gestão, a fim de proporcionar reflexões sobre o conhecimento atrelado à dinâmica pedagógica.

No caso do ensino de arte, por exemplo, entender quais são as metodologias e ou abordagens que realmente auxiliam na construção do conhecimento, faz com que o professor possa repensar suas práticas pedagógicas, modificando-as conforme os resultados da interação para com os alunos forem surgindo. Isso faz com que a gestão do conhecimento se torne uma área de extrema importância para ser combinada com a docência, principalmente no caso do ensino de Arte que, muitas vezes, não é visto com toda a importância que merece no processo de ensino e aprendizagem na carreira escolar dos indivíduos.

Nesse sentido Arte e ensino de Artes, ou seja, os exercícios para compreensão da Arte são grandes desafios, pois instauram questões também pelas associações que permitem realizar, convocando diversas áreas do conhecimento. (BARBOSA, 2012, p. 38).

É com o olhar voltado para a prática pedagógica dos professores de Artes, e considerando a importância do processo metodológico estabelecido na Abordagem Triangular como percurso para a construção do conhecimento, que se faz pertinente a aproximação entre ensino de Arte e gestão do conhecimento.

Considerando a escassez de estudos para o desenvolvimento da área, o ensino de Artes perpassou por interpretações subjetivas daqueles que estavam no comando do processo de organização dos currículos escolares, o que dificultou a organização didática e de aprendizagem desta área do conhecimento.

No Brasil, como vemos, nem a mera obrigatoriedade nem o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir a existência da Arte no currículo. Leis tão pouco garantem um ensino aprendizagem que torna os estudantes aptos para entender a arte. Portanto, os poderes públicos, além de reservar em um lugar para arte no currículo e se preocuparem em como a arte é ensinada, precisam propiciar meios para que os professores desenvolvam a capacidade de compreender, conceber e fruir Arte. (BARBOSA, 2012, p. 14).

Reis (2019) analisa o processo de ensino superior e como lidar com as tendências atuais em termos de qualidade, bem como, de sintonia para com as exigências não só mercadológicas, mas também sociais, no que tange a formação dos indivíduos.

Para resolver os desafios que enfrentamos hoje e ter certeza de não repetir os erros do passado, precisamos de todos os tipos de ferramentas: experiência de comportamento, especialização tecnológica, compreensão cultural, conhecimento biológico, compreensão histórica. Também precisamos entender como as disciplinas das áreas de humanidades e de Artes podem ajudar a nos entender como seres humanos e a solucionar os problemas da humanidade. (REIS, 2019, p. 74).

A dinâmica do conhecimento e como se produz conhecimento, vem se alterando a cada dia com maior velocidade, considerando os meios de comunicação e a internet das coisas. É necessário, portanto, que se consiga alinhar teorias e mecanismos para que a formação acadêmica dos indivíduos contemple essa evolução nos processos e no entendimento sobre o mundo que nos cerca. Reis (2019) ainda salienta que a formação profissional deve considerar o papel de criação do conhecimento, para que seja possível construir competências para as futuras ocupações profissionais que consistem em:

Quadro 7 - Competências para empregos do futuro.

Pensamento analítico e inovação
Criatividade, originalidade e iniciativa
Aprendizagem ativa e estratégias de aprendizagem
Design e programação de tecnologia
Liderança e influência social
Pensamento crítico e análise
Resolução de problemas complexos
Resiliência, tolerância ao estresse e flexibilidade
Inteligência emocional

Fonte: Adaptado de Reis (2019)

Considerando as competências apresentadas por Reis (2019), é possível alinhá-las com a relevância do ensino de Arte e de humanidades como um todo, pois boa parte destas competências envolvem criatividade, desenvoltura, criticidade e o ato inovador, que podem ser formados a partir do ensino de Arte e suas vertentes. Assim se faz necessário não só repensar as formas de se ensinar Arte, mas também atribuir a esta área o seu devido protagonismo, na formação dos indivíduos.

Pensar o ensino de Arte, implica em trazer à tona todo o panorama que se arrasta por décadas, de interpretações mal sucedidas e atribuições superficiais ao que realmente importa no

processo de ensino e aprendizagem em Arte, que é a formação do aluno, enquanto indivíduo crítico e reflexivo. Barbosa (2007) apresenta que é por meio da Arte que se expressa a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social com o qual nos identificamos ou aquele em que nos situamos. Portanto, a Arte nessa perspectiva consiste num sistema de valores, crenças e tradições que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem, pois trata-se de um combinado que envolve para além dos sentidos, a expressão/representação de significados.

É válido ressaltar ainda que a Arte não caminha sozinha. Assim, como as demais áreas do saber, é necessário que haja inter-relações dentro dos processos de expressão, técnicas e contextos históricos que permeiam a Arte; e por isso a Arte possui caráter transdisciplinar. Conforme Barbosa (2012) por transdisciplinar compreende-se que “como indica o prefixo, busca um movimento de através, de perpassa entre as diferentes áreas do conhecimento” (BARBOSA, 2012, p. 96). Desta maneira o conhecimento em Arte se conecta com as mais variadas áreas, podendo ser atrelado às mais variadas situações e combinado aos mais variados assuntos, a fim de que se possa então, ter como resultado um conteúdo que faça sentido ao contexto no qual ele está sendo empregado.

É nesse cerne que a gestão do conhecimento e o ensino de Arte se aproximam, pois se o foco da gestão do conhecimento é a melhoria dos processos a fim de que haja melhoria nos resultados. A combinação entre o ensino de Arte e sua relevância, juntamente com a gestão do conhecimento e seu processo cíclico, é extremamente pertinente. Por meio de tal articulação, pensando na formação de novos professores de Artes, e em suas estratégias didáticas em sala de aula, o entendimento sobre o percurso do conhecimento no processo de ensino aprendizagem sob a ótica da Abordagem Triangular alinhada com o ciclo de gestão do conhecimento é fundamental, para enfatizar e ressignificar a relevância do ensino de Artes.

Assim, a formação acadêmica pautada na Abordagem Triangular desenvolverá indivíduos melhores capacitados para exercerem suas funções em suas respectivas profissões, além de formá-los para a vida em sociedade como um todo.

Segundo Reis (2019) caminhamos para mudanças que serão necessárias não só no que tange os currículos educacionais, mas também na própria visão do que é ser docente e mediador nesse processo de construção do conhecimento atrelado a vida dos acadêmicos.

Na área da educação, uma provável profissão do futuro é a de mentor para o desenvolvimento do conhecimento. A tendência é o surgimento de currículos cada vez mais abertos, com os quais os alunos passam a ter maior autonomia para criar trilhas. Isso já começa a ser realidade em algumas instituições de ensino superior [...].

Esse profissional será fundamental para as instituições de ensino superior, cuja missão será orientar, aconselhar o aluno sobre seu caminho de conhecimento e sobre a formação a percorrer. (REIS, 2019, p 112).

É com este olhar, que devemos pensar o processo de ensino e aprendizagem, principalmente no que tange a formação acadêmica, de futuros professores, e os desafios que enfrentarão perante a constante mudança no perfil dos alunos, que possuem de maneira geral acesso a variadas fontes de informação, e necessitam de direcionamentos para o uso dessas informações em prol de transformá-las em conhecimento.

Além dessa peculiaridade inerente ao objeto do conhecimento, é preciso também propiciar situações para que o futuro Professor possa conhecer os outros sujeitos do processo: as crianças, os jovens, seus alunos. Entender como crescem e se relacionam com o meio social e cultural, como estabelecem a comunicação e como desenvolvem as linguagens e as expressões. (BARBOSA, 2012, p. 176).

É na figura do docente que o processo de ensino se inicia. Este profissional como personagem fundamental do processo de construção do conhecimento em sala de aula, uma vez que é ele quem direciona e guia o percurso acadêmico nas diferentes áreas, lidando com os mais variados conteúdos, não deixa de ser peça chave na aplicação da Abordagem Triangular no ensino de Artes.

Somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação. (BARBOSA, 2012, p. 14).

Para além da sala de aula, é possível abrir um outro parênteses e considerar a importância da gestão pedagógica nesse processo de busca por mecanismos que venham a contribuir com a construção do conhecimento, seja ele atrelado ao processo de ensino aprendizagem em sala de aula, seja ele construído a partir das experiências da comunidade escolar como um todo.

Na prática, para que o processo de ensino e aprendizagem seja realmente eficaz em sala de aula, a gestão pedagógica se faz necessária. O CONSED (2006) trata a gestão pedagógica como sendo:

Orientada para assegurar a aprendizagem dos alunos, em consonância com o projeto pedagógico da escola. Destacam-se como indicadores de qualidade: atualização periódica da proposta curricular; monitoramento da aprendizagem dos alunos; inovação pedagógica; políticas de inclusão com equidade; planejamento da prática pedagógica; e organização de espaço e tempo escolares. (CONSED, 2006, p.7).

Nesta perspectiva o desafio é, segundo Minioli e Silva (2013) desenvolver políticas de uso e reuso das informações que se encontram no espaço escolar, ou seja, fazer com que o conhecimento tácito dos personagens envolvidos na dinâmica organizacional da instituição,

seja externalizado e possa ser não só compartilhado, mas também armazenado. Assim por meio da socialização do conhecimento, se torna possível organizar e traçar estratégias para repensar as dinâmicas de ensino e aprendizagem e valorizar cada vez mais o processo de construção do conhecimento.

Se faz necessário acompanhar a dinâmica das mudanças sociais, para não só fazer com que a escola esteja a par de tais acontecimentos, como também esta possa direcionar os docentes a fim de traçar suas estratégias pedagógicas para a formação plena dos alunos, seja em qual faixa etária for. Minioli e Silva (2013) apresentam ainda que o processo consiste portanto em buscar indicativos desta adequação às mudanças, o que não é tarefa fácil, pois exige apurada percepção do envolvimento de todos os agentes que compõem a comunidade escolar, além do fato de estar atento à realidade social em que a instituição está inserida.

É somente a partir da reflexão na ação que os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem podem fazer fluir as informações e os conhecimentos próprios das práticas desenvolvidas no espaço escolar e necessários à construção do conhecimento [...]. A geração do conhecimento começa pela socialização, que é o processo pelo qual se adquire conhecimento tácito compartilhando experiências. Estas experiências, são baseadas em modelos mentais ou habilidades próprias de cada indivíduo e podem ser adquiridas a partir da observação, imitação ou por meio de práticas de relacionamento entre aprendizes e mestres. (MINIOLI; SILVA, 2013, p. 38 e 40).

Com o olhar atento às mudanças sociais e um alinhamento pedagógico estruturado a partir da realidade na qual a organização (instituição de ensino) se encontra, é possível fazer com que as ações em sala de aula, sejam cada vez mais assertivas. Desta forma recursos como a Arte e suas vertentes, podem ser utilizados para estimular, facilitar, diversificar e tornar palpável a construção do conhecimento, de modo a atender as exigências constitucionais, sociais e pessoais para a formação plena dos indivíduos.

Assim não há como considerar o processo de ensino aprendizagem isolado a uma ou outra disciplina do currículo escolar, nem há como classificá-las em menor ou maior grau de importância. Pensar a educação na contemporaneidade é aceitá-la como ação genuinamente coletiva, criativa e conflitante, que requer que a experiência formativa se configure e reconfigure nos diferentes espaços de produção, difusão, circulação e construção do conhecimento Reis (2019).

O que deve ser considerado é a importância da formação plena dos indivíduos como seres pensantes, críticos e que venham a lutar por uma sociedade cada vez mais justa e igualitária. Por isso a importância de valorizar o processo de gestão do conhecimento, considerando-o dentro do espaço escolar, vinculado a teorias que possam fomentar e evidenciar

a relevância dos estudos em quaisquer disciplinas, neste caso em Artes, de modo a combiná-las por meio da compreensão cíclica do processo de construção do conhecimento.

A formação profissional requer, no contexto plural atual, uma dialética que transcenda a técnica, que seja capaz de gerar experiências e repertório para o exercício profissional por meio de espaços de atuação, experimentação, criação, convivência e vivência profissional reais e simulados, frente aos desafios, à pessoas, às culturas e aos cenários existentes em diversos campos de atuação no mercado de trabalho cada vez mais volátil. (REIS, 2013, p. 181).

Estimular a formação acadêmica atrelando o Ler, o Fazer e o Contextualizar ao processo de construção do conhecimento, é legitimar a relevância do ensino de Arte, e seu indispensável papel na formação acadêmica dos indivíduos.

4.1 IMBRICAÇÕES TEÓRICAS

Partindo dos estudos apresentados até o momento, é necessário trabalhar o processo de integração das duas teorias e suas respectivas fases. Trata-se, portanto, de combinar sequencialmente referências, desde os documentos que norteiam a prática pedagógica em Artes, passando pelos estudos de gestão do conhecimento e pelo ciclo do conhecimento de Dalkir (2005) que por sua vez será combinado com a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2007).

Desta forma, teremos uma articulação e um esquema visual do processo de construção do conhecimento no ensino de Artes, de modo que o produto final de tal conjuntura seja a formação plena do aluno para a leitura visual independente do contexto em que este se encontra, conforme Rizzi e Silva (2017):

A Abordagem Triangular do ensino das Artes e culturas visuais se apresenta como orientação sistematizada por meio das ações decorrentes do Ler-Fazer-Contextualizar. A partir desta orientação sistematizada o educador/professor desenvolve, seu método, respeitando o encaixe das relações educador-educando-espaço educativo-comunidade, objetivando serem essas relações mais horizontalizadas, buscando coerência ao contexto e ao conteúdo que pretende abordar (RIZZI e SILVA, 2017, p. 223).

Assim, o profissional docente da área de Artes visuais precisa ter os conhecimentos que irão ampliar a percepção, a reflexão e o potencial criativo dentro de cada especificidade das linguagens visuais. Mais que isso, precisa guiar o percurso acadêmico dos seus alunos a fim de promover estes aspectos em seus discentes, para que assim se possa formar, por meio da Arte, a criticidade, a inventividade e a participatividade nos indivíduos.

Os cursos de formação de professores de Arte devem encarar o desafio de propiciar a seus alunos uma imersão na linguagem artística e ao mesmo tempo uma reflexão crítica e contextual das questões relativas aos conhecimentos implicados no processo.

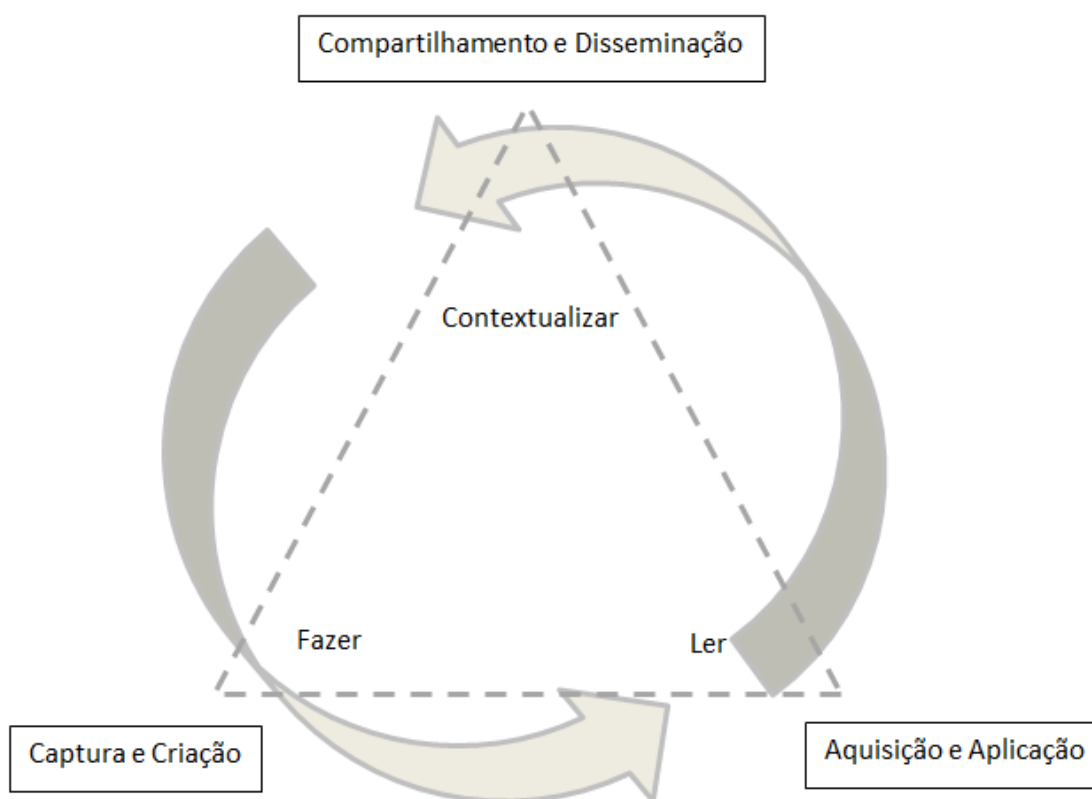
Não é tarefa fácil. O conhecimento artístico e estético historicamente acumulado tangencia várias outras áreas do conhecimento. A inter-relação de conhecimentos de diferentes áreas levaria o aluno, futuro professor, a vivenciar a interdisciplinaridade em seu processo. (BARBOSA, 2012, p. 174 - 175).

Portanto, atrelar o ensino da Arte ao processo de gestão do conhecimento é um processo de extrema importância, para tornar ainda mais claro que no ensino de Arte, existem conexões não só relevantes, mas sistemáticas que envolvem a construção do conhecimento por meio da organização que se faz dos processos didáticos pertinentes a abordagem. Justapondo a Abordagem Triangular com o ciclo do conhecimento proposto por Dalkir (2005) é possível evidenciar como ocorre a construção do conhecimento em Artes e suas articulações.

Não se pode mais considerar o trabalho do artista como uma atividade independente, misteriosamente inspirada do alto, sem relação e sem possibilidades de relacionar-se com outras atividades humanas. Pelo contrário, reconhecemos como elevada a observação que leva à criação da grande Arte como um produto da atividade visual mais humilde e mais comum, baseada na vida diária. Assim como a procura prosaica de informação é “artística” porque envolve o ato de dar e de encontrar forma e significado, também a concepção do artista é um instrumento de vida, uma maneira refinada de entender quem somos e onde estamos. (ARNHEIN, 2018, p. XIII).

É justamente por considerarmos o ensino de Arte e sua capacidade interdisciplinar que Barbosa (2010) deixa claro ao dizer que a Abordagem Triangular não se limita a si mesma, havendo necessidade de dialogar com a estrutura proposta com outras áreas do saber para assim estruturar novas formas de pensamento e ação no ensino de Arte. Partindo desta premissa, a justaposição entre o ciclo de gestão do conhecimento proposto por Dalkir (2005) e a Abordagem Triangular proposta Barbosa (2007), se torna uma possibilidade combinatória, conforme a Figura 5.

Figura 5 - Ciclo do Conhecimento e Abordagem Triangular



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Observando-se as imagens do ciclo do conhecimento de Dalkir (2005) e a Abordagem Triangular de Barbosa (2007) justapostas, é possível perceber que as fases propostas pelas autoras se fundem em seus processos. Ao se tomar o ensino de Arte em sala de aula enquanto processo pedagógico é importante sinalizar que se trata de uma relação comunicativa envolvendo aspectos também afetivos e emocionais.

A interação professor-alunos é um aspecto fundamental da organização da “situação didática”, tendo em vista alcançar os objetivos do processo de ensino: que envolve a construção dos conhecimentos, hábitos e habilidades. Entretanto, esse não é o único fator determinante da organização do ensino, razão pela qual ele precisa ser estudado em conjunto com outros fatores, principalmente a forma de aula (atividade individual, atividade coletiva, atividade em pequenos grupos, atividade fora da classe etc.). (LIBÂNEO, 1994, p. 249).

É por meio da dinâmica preestabelecida pelo docente, neste caso, o guia do percurso de ensino aprendizagem, que será possível proporcionar aos alunos um real processo de construção do conhecimento.

Podemos ressaltar dois aspectos da interação professor-aluno no trabalho docente: o aspecto cognoscitivo (que diz respeito às formas de comunicação dos conteúdos escolares e as tarefas escolares indicadas aos alunos) e o aspecto socioemocional (que diz respeito às relações pessoais entre professor e aluno e as normas disciplinares indispensáveis ao trabalho docente). (LIBÂNEO, 1994, p. 249).

Desta forma a didática, ou seja, a forma como o professor constrói sua dinâmica em sala de aula é de extrema importância, e no que tange a Abordagem Triangular é notório que tanto o caráter cognoscitivo quanto socioemocional citados por Libâneo (1994) estão fortemente presentes na dinâmica do processo de ensino com base nessa teoria.

Considerando a articulação docente necessária para aplicabilidade da Abordagem Triangular, e vislumbrando o processo de gestão do conhecimento por meio do ciclo do conhecimento de Dalkir (2005) atrelado a tal abordagem, a seguir apresenta-se a explanação sobre os alinhamentos entre os pilares estruturais de cada teoria.

4.1.1 Captura e Criação X Fazer

Dalkir (2005) propõe que na fase de Captura e Criação do conhecimento ocorre a identificação e codificação do conhecimento interno ou a partir do ambiente externo ao se tomar o indivíduo como referência. Ou seja, trata-se do ato de externalizar, transformar o que outrora estava internalizado (conhecimento tácito), levando-o a se manifestar (conhecimento explícito). Essa fase, na justaposição com a Abordagem Triangular de Barbosa (2007) alinha-se com o Fazer enquanto ponto de reflexão:

As potencialidades e os processos criativos não se restringem, porém a Arte. Em nossa época, as Artes são vistas como área privilegiada do fazer humano, onde ao indivíduo parece facultada uma liberdade de ação em amplitude emocional e intelectual inexistente nos outros campos de atividade humana, e unicamente o trabalho artístico é qualificado de criativo. Não nos parece correta essa visão de criatividade. O criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar/fazer e viver se interligam. (OSTROWER, 2014, p. 5).

Desta forma, sobrepor Fazer da Abordagem Triangular ao processo de Captura e Criação, se torna pertinente à medida que caracteriza a formulação de um resultado palpável enquanto produto do processo. Da mesma forma, para Dalkir (2005) se trata de codificar o conhecimento, ou seja, transformá-lo em algo que possa ser compreendido como parte de um processo de comunicação, onde seja possível identificar elementos e assim reconhecer uma mensagem ou informação.

Para a Abordagem Triangular, nesse momento, o indivíduo constrói uma representação artística, seja ela em qual linguagem for, exteriorizando, assim, por meio de códigos visuais aquilo que lhe está interiorizado, ainda estimulado pelo meio (ambiente externo), permitindo-lhe criar artisticamente, permitindo-lhe fruir.

Entendemos o fazer e o configurar do homem como atuações de caráter simbólico. Toda forma é forma de comunicação ao mesmo tempo que forma de realização. Ela corresponde, ainda a aspectos expressivos de um desenvolvimento interior na pessoa, refletindo processos de crescimento e de maturação cujos níveis integrativos

consideramos indispensáveis para a realização das potencialidades criativas. (OSTROWER, 2014, p. 6).

A etapa do Fazer na dinâmica da Abordagem Triangular envolve a comunicação por meio da expressividade que pode culminar em uma obra artística de qualquer natureza. O foco está justamente na intenção pedagógica guiada pelo docente, que deve então articular mecanismos para fazer com que o aluno, externalize, expresse por meio de um produto concreto que será parte de seu trabalho individual e resultado do processo de construção do conhecimento em Arte. É, portanto, no Fazer que podemos encontrar parte do movimento expressivo, isto é, as manifestações do estado de mente momentâneo do indivíduo, assim como seus mais permanentes traços de personalidade, conforme Arnheim (2014).

Nessa fase, o desenvolvimento de atividades criativas e de caráter motor, auxiliam na externalização do conhecimento que se encontra na mente do indivíduo (aqui aluno) e este comportamento motor atrelado ao ato de fazer/executar/criar/desenvolver uma determinada atividade é apenas um meio para produzir algo (pintura, escultura, coreografia...) e que tem valor em si e por si próprio “tanto quanto a ação do serrote e plaina no trabalho do marceneiro” (ARNHEIM, 2014, p. 163).

4.1.2 Compartilhamento e Disseminação X Contextualizar

Partindo para um segundo ponto de análise, pode-se observar Compartilhamento e Disseminação propostos por Dalkir (2005), alinhados com o Contextualizar, proposto por Barbosa (2007). Essa conjunção apresenta relevância por trazer em seu bojo a significância da contextualização do conteúdo.

Nas aulas de Arte, não basta apenas propor e desenvolver atividades; é preciso desenvolver o pensamento artístico, diversificando-as, contextualizando-as, motivando a curiosidade e a investigação, interligando as aulas de Arte com o pensamento artístico. (BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 212).

Considerando a perspectiva de Dalkir (2005) tem-se a avaliação do conhecimento capturado ou criado, onde o ato de contextualizar se faz presente, no que a autora apresenta ser uma ligação entre o conhecimento e seus detentores, de forma a conectar os usuários e membros da organização. Trata-se do envolvimento e o ato de situar os envolvidos no processo de construção do conhecimento de modo que conheçam a realidade com a qual estão lidando. Por meio do compartilhamento do conhecimento apresentado nesta fase por Dalkir (2005) todos os envolvidos no processo possuem acesso às informações pertinentes para uma futura tomada de decisão, ou para o entendimento do cenário no qual se encontram.

Barbosa (2007), por sua vez, traz o processo que permite entender as condições de produção da obra de arte ou do determinado conteúdo que se apresenta ao aluno. É o ato de também situar o aluno fazendo com que este entenda pormenores do conteúdo, neste caso, conteúdo de Arte, e assim possa vê-lo como parte do processo construtivo do conhecimento. Entender a história que se tem por trás de uma obra de Arte, técnica ou estilo artístico é, portanto, trazer significado para embasar sua relevância no processo de ensino.

Contextualizar é estabelecer relações. Neste sentido, a contextualização no processo de ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade [...]. É através da contextualização que se pode praticar uma educação em direção à multiculturalidade. (BARBOSA, 2007, p. 38).

Desta forma, o alinhamento entre os pilares das duas teorias se torna possível por considerar que o conhecimento precisa fazer sentido, seja para a compreensão do contexto no qual foi elaborada a obra (no caso da Arte), seja para trazê-la enquanto elemento analítico da atual conjuntura social, pois sem a contextualização não há como articular o conhecimento em nenhum dos dois processos.

O ensino de Artes visuais requer entendimento sobre os conteúdos, os materiais e técnicas com os quais se esteja trabalhando, assim como a compreensão destes recursos em diversos momentos da história da Arte, inclusive da Arte contemporânea. É preciso passar por um conjunto amplo de experiências, articulando percepção, imaginação, conhecimento, produção e sensibilidade artística pessoal e coletiva. (BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 222).

Desta forma, o ato de contextualizar no processo de ensino de Arte envolve além da leitura histórica, estilística e técnica da Arte em si, o ato de alocação temporal do objeto de estudo em sala de aula. Independentemente de ser um período ou uma data do passado, precisa ter nexos com o presente e a atual realidade pertencente aos indivíduos que estão entrando em contato com tal experiência artística. O professor de Arte pode, portanto, trabalhar com múltiplas relações a fim de contextualizar o objeto de estudo em sala de aula conforme afirma Barbosa e Cunha (2010, p. 244):

- Nexos sócio-históricos permitindo a compreensão das linguagens e suas manifestações artísticas como conhecimento historicamente construídos, os quais expressam as diferentes visões de mundo de cada época e grupo social, revelando assim sua identidade cultural;
- Nexos intersemióticos, explorando as relações entre as diversas linguagens (verbal, visual, sonora, cênica) e suas hibridizações, especialmente nas mídias contemporâneas;
- Nexos interdisciplinares, correlacionando ou mesmo subsidiando de modo instrumental o aprendizado das outras áreas curriculares;

- Nexos transversais, tomando a Arte como meio privilegiado de interpretação e representação de aspectos do cotidiano vinculados a questões éticas, políticas, ecológicas, sexuais, afetivas, entre outras.

É por meio do processo de contextualização que o aluno poderá articular informações e avançar no processo de construção do conhecimento, usando esses diferentes nexos para assimilação do conteúdo de Arte e si, mas sem deixar de lado a relação desta para com sua realidade.

4.1.3 Aquisição e Aplicação X Ler

O alinhamento entre esses pilares das teorias é essencial como parte do processo cíclico de construção do conhecimento, aqui analisado sob a ótica da prática pedagógica do ensino de Arte. Segundo Barbosa (2005, p. 98), “hoje, a aspiração dos Arte/educadores é influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes por meio do conhecimento de Arte que inclui a potencialização da recepção crítica e a produção”.

Esse processo de análise crítica, implica no desenvolvimento do ato de ver/ler, que para as análises de Arte transcende o órgão da visão. Para Dondis (2015) os dados visuais podem transmitir informação: mensagens específicas ou sentimentos expressivos, tanto intencionalmente, com um objetivo definido, quanto obliquamente, como um subproduto da utilidade. Desta forma, o ato de ver diante da dinâmica do ensino de Arte, implica em “Ler” por meio da visão, os códigos estilísticos e a mensagem que a composição visual observada apresenta. Ostrower (2013) apresenta que:

A propósito da Arte e de sua compreensão, quero antecipar o seguinte: nas imagens – que são portadoras da comunicação artística - se preservam intactos os elementos de orientação espacial. É esse fato extraordinário que faz com que as mensagens visuais provenientes de épocas remotas (cujas línguas faladas ou escritas desconhecemos – por exemplo, a Arte pré-histórica, ou a Arte etrusca, ou a Arte chinesa, ou mesmo a Arte da idade média) ainda possam ser legíveis e ter sentido para nós (OSTROWER, 2013, p. 28).

É considerando o processo de leitura visual que vai além do ato de ver, que se torna possível considerar o alinhamento entre os pilares das teorias. Arnheim (2018, p. IX) afirma que “a capacidade inata de entender por meio dos olhos está adormecida e deve ser despertada”. É no processo de Ler, dentro da Abordagem Triangular, que este despertar ocorre. Corroborando com Arnheim (2018), Dondis (2015, p. 186) enfatiza que a “compreensão visual é um meio natural que não precisa ser aprendido, mas apenas refinado através do alfabetismo visual”.

Por fim, mas não menos importante, chega-se ao ponto onde a Aquisição e Aplicação propostos por Dalkir (2005), se combinam com a expressão Ler proposto por Barbosa (2007). Nesta fase, a primeira autora apresenta uma espécie de validação do conhecimento para que este seja então inserido no armazenamento das ações pessoais. Para Barbosa (2007) trata-se da capacidade de lidar com as interações entre o sujeito e os elementos da Arte, é neste momento que o indivíduo, aqui aluno, precisa dominar os códigos de leitura para então trazer para si o que realmente possui valor para seu contexto. Ao observarmos os produtos de Arte, Joly (2012) apresenta que:

A mensagem está aí: devemos contemplá-la, examiná-la, compreender o que suscita em nós, compará-la com outras interpretações; o núcleo residual desse confronto poderá então, ser considerado como uma interpretação razoável e plausível da mensagem, num momento X, em circunstâncias Y [...]. Em primeiro lugar, porque o campo da Arte é considerado bem mais dependente da expressão do que da comunicação, em segundo, em virtude da “imagem do artista” vinculada por nossa civilização. No entanto, a análise da imagem, inclusive da imagem artística, pode desempenhar funções tão diferentes quanto dar prazer ao analista, aumentar seus conhecimentos, ensinar, permitir ler ou conceber com maior eficácia mensagens visuais. (JOLY, 2012, p. 44-45).

Trata-se justamente da validação que Dalkir (2005) propõe, pois nesse processo de aquisição e aplicação, após ter passado pela validação, o conhecimento considerado relevante é, então, inserido no armazenamento na prática das ações pessoais e organizacionais. A capacidade de ler as obras de Arte fará com que o indivíduo possa armazenar aquilo que lhe faz sentido dentro de seu processo de construção do conhecimento.

4.2 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS: O SER DOCENTE EM ARTES

O alinhamento proposto de maneira combinatória, tem como foco reforçar e deixar claro que no ensino de Arte ocorre a construção do conhecimento, e que este se assemelha com os pontos que a gestão do conhecimento apresenta enquanto fenômeno cíclico. É válido ressaltar que não há aqui uma sequência única de processos, considerando-se que cada uma das fases pode servir de ponto de partida bem como de finalização, a depender do direcionamento do docente que pode iniciar, Contextualizando, Fazendo ou Lendo, desde que se tenha um objetivo claro no processo de ensino daquele determinado conteúdo, “o processo pode tomar diferentes caminhos contextualizar / fazer / contextualizar / ver ou ver / contextualizar / fazer / contextualizar ou ainda fazer / contextualizar / ver / contextualizar” (BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 33).

Barbosa (2017) observa que o conhecimento entra na produção da Arte, mas que, tanto na produção quanto na apreciação ou ainda no entendimento contextualizado, o conhecimento

é transformado, “ele se torna mais do que conhecimento porque se funde com elementos não só intelectuais, tornando assim válida a experiência como um todo” (Barbosa, 2017, p. 158).

Para Lievore e Pilatti (2017):

Pode-se dizer que a Gestão do Conhecimento (GC) é a soma e o controle de ações que visam, identificar ou criar, reter e compartilhar todo conhecimento existente. O processo de gerenciar o conhecimento envolve uma série de práticas que interligadas formam uma rede de gestão criativa e inovadora, totalmente conectada ao ambiente na qual se manifesta. (LIEVORE; PILATTI, 2017, p.2).

É considerando o aspecto criativo que a gestão do conhecimento se relaciona com o processo de ensino da Arte a partir da proposta de Barbosa (2007). Tanto a gestão do conhecimento quanto a Abordagem Triangular, pautam-se em estruturas que se inter-relacionam e se relacionam com outras áreas, fazendo com que a visão interdisciplinar de suas interpretações possam ser exploradas de diversas formas, como neste estudo, em que o elo entre o ciclo e a abordagem está justamente no processo de construção do conhecimento.

Partindo da perspectiva de fusão entre as duas propostas, se faz necessário olhar para o docente que ministra aulas de Artes, mais especificamente o olhar para o professor universitário que forma os outros professores licenciados em Artes. Nesse sentido, para Mattar (2010) apresenta que:

A diminuição na legitimação pedagógica da Arte nos currículos escolares, a ausência da atividade criadora tanto no ensino e aprendizagem da Arte quanto na formação docente e a dificuldade de refletir criticamente sobre as representações sociais de professor e artista e sobre as razões da crise pela qual passa a educação. (MATTAR, 2010, p. 175).

São aspectos que influenciam no processo de construção de uma práxis pedagógica, que realmente seja coerente para com o desenvolvimento dos alunos dentro e fora de sala de aula. O acadêmico recém formado encontra dificuldade em organizar, conteúdos, dinâmica escolar, domínio de classe, aspectos burocráticos e ainda levar os alunos a construir a criticidade e desenvolver a criatividade nas aulas de Artes, trata-se de uma gestão um tanto quanto complexa.

Durante o processo formativo, o futuro professor perfaz um caminho de transição da dependência para planejar aulas à capacidade de refletir autonomamente, mas só se torna autônomo de fato quando deixa de perseguir competências instrumentais e assume a condução do processo de conhecimento (seu e de seus alunos), agindo de forma reflexiva, crítica e criativa. (MATTAR, 2010, p. 185).

Se olharmos para a fala de Mattar (2010), teremos justamente os aspectos que norteiam a Abordagem Triangular, tratando-se de trazer para o processo de ensino aprendizagem de Arte, seja em qual nível for, os pilares que fazem o ensino funcionar enquanto dinâmica pedagógica e forme realmente indivíduos críticos, reflexivos e que construam o conhecimento a partir de sua própria experiência.

Aprender Arte é desenvolver progressivamente um percurso de criação pessoal cultivado, ou seja, alimentado pelas interações significativas que o aluno realiza com aqueles que trazem informações pertinentes para o processo de aprendizagem (outros alunos, professores, artistas, especialistas), com fontes de informação (obras, trabalhos dos colegas, acervos, reproduções, mostras, apresentações) e com o seu próprio percurso de criador. Fazer Arte e pensar sobre o trabalho artístico que realiza, assim como sobre a Arte que é e foi concretizada na história, podem garantir ao aluno uma situação de aprendizagem conectada com os valores e os modos de produção artística nos meios socioculturais. (BRASIL, 1997, p.35).

Portanto, o docente ao trabalhar com a Abordagem Triangular, configura em sua prática um processo de gestão do conhecimento que leva a construção do conhecimento de modo claro e objetivo, perpassando diferentes fases para que a cada etapa se construa um novo olhar frente ao conteúdo apresentado. O aspecto mais relevante desta proposta está no fato de que não há uma estrutura rígida, nem uma sequência única ordenada, “cada professor faz a sua Abordagem Triangular, daí entender que é possível realizar muitas abordagens sobre a proposta de Ana Mae, às vezes feitas de diversos modos por um mesmo professor” (NETO, 2017, p. 267).

Desta forma, o docente necessita ter conhecimento sobre as diferentes possibilidades de apresentar os conteúdos aos alunos. Esse processo ainda precisa levar em consideração o contexto no qual se encontram tais alunos, pois trata-se de um desenvolvimento em conjunto, em que o docente deve mediar a forma de apresentação do conhecimento científico e historicamente acumulado. Simultaneamente, estimular os alunos a conectar tais referências para com a sua realidade atual, com o objetivo de desenvolver nos alunos a criticidade, a reflexão bem como fazer com que estes compreendam a relevância de estarem em uma sala de aula em um contexto de ensino e aprendizagem.

Cabe ao professor escolher os modos e recursos didáticos adequados para apresentar as informações, observando sempre a necessidade de introduzir formas artísticas, porque ensinar Arte com Arte é o caminho mais eficaz. Em outras palavras, o texto literário, a canção e a imagem trarão mais conhecimentos ao aluno e serão mais eficazes como portadores de informação e sentido. O aluno, em situações de aprendizagem, precisa ser convidado a se exercitar nas práticas de aprender a ver, observar, ouvir, atuar, tocar e refletir sobre elas. (BRASIL, 1997, p.35).

Utilizando do Ler, Fazer e Contextualizar, o professor cria um processo didático, que não só é dinâmico devido a sua liberdade flexível, mas que estimula a busca por novas conexões por parte dos alunos, fazendo com que estes tenham sempre uma nova possibilidade de relação entre o conteúdo novo que se apresenta, com o conteúdo passado bem como com a realidade que o cerca. Trata-se ensinar com profundidade e conduzir o processo de construção do conhecimento apoiado por uma teoria que considera a formação do indivíduo como um todo.

A prática educacional na pedagogia do conhecimento imaginativo reconhece que ensinar envolve mediação interativa. Em Arte envolve pensar, contextualizar, fazer

Arte e a habilidade de fruir obras de Arte, focalizando na potencialidade que as obras de Arte têm em suas estruturas metafóricas. Sua prática potencializa a vivência pessoal e/ou bagagem imagética do aluno, gerando maior capacidade cognitiva em quaisquer práticas do conhecimento. (BARBOSA e CUNHA, 2010, p. 224).

É com este olhar de construção do conhecimento por meio da Abordagem Triangular de Barbosa (2007) vinculada ao Ciclo do Conhecimento proposto por Dalkir (2005) que o estudo apresenta a reflexão sobre como ocorre a gestão do conhecimento no ensino de Arte.

5. CONCLUSÕES

Considerando a problemática estabelecida para este estudo pautada na indagação: De que forma o ciclo da gestão do conhecimento se manifesta no ensino de Arte sob a perspectiva da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa? como norte da pesquisa. O presente estudo objetivou compreender a aproximação e imbricação teórica entre a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa e o ciclo do conhecimento de Kimiz Dalkir no contexto do ensino de Arte no Brasil.

Desta forma é possível notar a necessidade de estruturar fundamentos básicos que auxiliaram o processo de construção deste estudo a fim de responder a problemática, bem como atender ao objetivo geral proposto para o mesmo. Assim por meio da pesquisa de natureza aplicada usando de revisão narrativa de literatura a partir de diferentes referências bibliográficas físicas e online, foi possível atender aos objetivos específicos 1, 2, 3 e 4.

Usando das informações apresentadas em documentos oficiais do Ministério da Educação bem como articulando essas referências com demais estudiosos da área, foi possível traçar um panorama histórico sobre a organização do ensino de Arte no Brasil; assim como ressaltar a importância de tal ensino, para a formação dos indivíduos como um todo. A revisão narrativa de literatura permitiu também a compreensão sobre os conceitos gerais que norteiam a área de gestão do conhecimento, bem como as especificidades dos processos cíclicos do conhecimento.

Como foco de discussão para o estudo, o entendimento sobre a estrutura e a forma de organização da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2007) foi fundamental juntamente com o entendimento sobre o processo de ciclo do conhecimento proposto por Dalkir (2005). Juntas as duas estruturas e suas especificidades culminam na justaposição arquitetada como referência analítica para o estudo.

Para se chegar na estrutura justaposta, foi necessário fundamentar a importância do ensino de Arte como parte da formação não só acadêmica, mas humanística dos alunos, ou seja, entender que o ensino de Arte consiste em um processo que vai para além da dinâmica de sala de aula, e da relação professor aluno. Trata-se de uma formação de caráter humanizador, que permite o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, que serão de grande valia para a formação profissional de indivíduos criativos e inovadores, e também para a formação pessoal de homens e mulheres críticos, reflexivos, pensantes e atuantes em prol da sociedade que os cerca.

Após o entendimento da dinâmica das duas estruturas basilares para o estudo, e tendo como cenário o panorama histórico sobre o ensino de Arte, bem como sobre os conceitos que regem a gestão do conhecimento, foi possível articular as teorias de modo a evidenciar como se constrói o conhecimento em Artes, no que tange a Abordagem Triangular sob alinhada ao ciclo do conhecimento.

Desta forma observando o alinhamento teórico e estrutural entre o ciclo do conhecimento e a Abordagem Triangular tem-se uma conjuntura que pode reforçar ainda mais a relevância do ensino de Arte na educação básica. Pautado nessa evidência de que é possível articular o ciclo do conhecimento alinhado a um processo de ensino de Arte o estudo apresentou cada ponto de alinhamento entre as duas teorias, a fim de, deixar claro que tal articulação não só é pertinente, como necessária.

O primeiro alinhamento consiste nos pilares Captura e Criação do ciclo do conhecimento de Dalkir (2005), alinhados ao pilar Fazer de Ana Mae Barbosa (2007), tal alinhamento permite a compreensão de que ambas as estruturas resultam em um elemento palpável enquanto produto de seus processos. No caso da Abordagem Triangular temos como resultado do Fazer um objeto artístico, uma “obra”; para o ciclo do conhecimento há então a codificação do conhecimento, ou seja, transformá-lo em algo que possa ser compreendido como parte do processo, em que se deseja reconhecer uma mensagem ou informação.

A segunda justaposição, alinha o Compartilhamento e Disseminação propostos por Dalkir (2005) com a fase de Contextualizar da Abordagem Triangular. Esse alinhamento faz com que se compreenda as diferentes formas de conectar informações e pessoas, é nesse momento que se tem o envolvimento e o ato de situar os indivíduos no processo de construção do conhecimento, neste caso, o conhecimento em Artes. Essa partilha como forma de contextualizar a obra ou o movimento artístico no ensino de Arte, sustenta as referências necessárias para que o aluno faça conexões criativas e execute, por exemplo a Leitura de imagens no pilar “Ler”, ou ainda faça a produção artística no pilar “Fazer.

Por fim, mas não menos importante, o alinhamento se dá entre os termos Aquisição e Aplicação pertencentes ao ciclo do conhecimento de Dalkir (2005), articulados ao pilar Ler da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2007). Dalkir (2005) traz como significado para esta fase, o processo de validação do conhecimento, para que este seja então trabalhado nos processos de ações pessoais. Para Ana Mae Barbosa (2005) é por meio da capacidade de “Ler” as obras e objetos de arte, que o aluno será capaz de fazer conexões reflexivas pertinentes à sua realidade, é o entendimento articulado entre o que se vê e qual sentido se obtém por meio deste processo de leitura visual.

A articulação e justaposição das três fases de cada teoria permitem entender que por meio do Ler, Fazer e Contextualizar o aluno é capaz de transcender a ordem de memorização ou da simples reprodução de técnicas de Arte, e passa então a construir reflexões que podem o levar para o entendimento de novos conteúdos, indagar novos questionamentos, refletir sobre outras perspectivas. O ciclo do conhecimento alinhado a tríade da abordagem triangular, enfatiza ainda mais a legitimidade do ensino de arte pautado nessa referência estrutural.

Como processo de pesquisa, o estudo usou da interdisciplinaridade permissível a área de gestão do conhecimento, para abordar o ensino de Arte como viés de discussão. A formação dos indivíduos na educação básica precisa levar em consideração a relevância dos estudos atrelados a área de humanidades, principalmente a área de Arte. Os professores atuantes, e aqueles que ainda irão se formar em licenciaturas de Artes Visuais, precisam compreender a importância da defesa de teorias e processos que legitimam a construção do conhecimento por meio da Arte.

Para além das compreensões teóricas, os professores precisam entender quais caminhos podem percorrer, pois eles serão os guias no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. A articulação entre ensino de Arte e Gestão do Conhecimento se faz pertinente, justamente por deixar ainda mais evidente, que entre a articulação do Ler, Fazer e Contextualizar existe a construção do conhecimento.

Desta forma o presente estudo é apenas um ponto de partida para um assunto vasto a ser explorado, que consiste em evidenciar a relevância do ensino da arte e suas possíveis articulações com diferentes áreas, como neste caso, a área de gestão do conhecimento.

Além dessas contribuições, é necessário ressaltar que, para trabalhos futuros, poderiam ser propostas outras articulações entre o ensino de Arte, a prática pedagógica do docente e a dinâmica do processo de aprendizagem em Arte, usando outros modelos cíclicos de gestão do conhecimento, ou ainda ferramentas da gestão do conhecimento para apoiar ações a fim de reafirmar a importância do ensino da arte na formação dos indivíduos para a vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Lênia Momesso César *et al.* As relações entre mídia e pós-modernidade na visão de professores universitários da cidade de Viçosa, MG. **Revista Científica Univiçosa** - Volume 4 - n. 1 - Viçosa-MG - jan. - dez. 2012.
- ALVES, Fabíola Cristina. O “estado da Arte” do ensino de Artes visuais: novos e velhos desafios. **Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 1, 2016. Disponível em: <<http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/242>> Acesso em 27/01/2020.
- ANDRADE, E. P.; TOMAZ, L. G. A sinergia entre os capitais do conhecimento como forma de gestão: o caso Norway consultoria, In: KRUGLIANKSAS, I. (coordenação). **Gestão do conhecimento em pequenas e médias empresas**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.
- ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora**. São Paulo: Cengage Learning, 2018.
- ASSIAN PRODUCTIVITY ORGANIZACION (APO). **Knowledge Management Tools and Techniques Manual**. Tokyo: APO, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 2007 (2ª reimpressão).
- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda, Pereira da. **A Abordagem Triangular no ensino das Artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**, 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino de Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino de Arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2015.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CARVALHEIRO, E. M.; et al. Dimensões e processo da gestão do conhecimento organizacional em uma universidade federal brasileira. In: MENEGASSI, C. H. M.; et al. **Equalização de tipos de conhecimento em modelos de gestão do conhecimento**. ENANCIB. 2017.
- CHENG, E. C. K.; LEE, J. C. K. **The management process for creating school intellectual**. Manila: De La Salle University, p. 559-566, Feb. 2016.
- CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Prêmio Nacional de referência em Gestão Escolar**. Ano base 2006. Manual de Orientações. Brasília: Consed, 2006.

- DALKIR, K. **Knowledge management in theory and practice**. Burlington: Elsevier, 2005.
- DALKIR, K. **Knowledge management in theory and practice**. 2nd ed. Cambridge, Massachusetts; London, England The MIT Press: Massachusetts Institute of Technology, 2011.
- DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- DAVENPORT, T.; PRUSAK, L. **Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know**. Boston. MA: Harvard Business School Press. 1998.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes - Selo Martins, 2010.
- DONDIS, Dondis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- DOROW, Patrícia Fernanda; CALLE, Guillermo Antonio Dávila; RADOS, Gregório Jean Varvakis. Ciclo de conhecimento como gerador de valor: Uma proposta integradora. **Revista Espacios**, Venezuela, vol. 36, nº 12, 2015.
- EVANS, M. M.; DALKIR, K; BIDIAN, C. A holistic View of the Knowledge Life Cycle: the Knowledge Management Cycle (KMC) Model. **The Electronic Journal of Knowledge Management**, Inglaterra, v. 12, n. 2, p. 85-97, 2014.
- FARTHING, Stephen. **Tudo sobre Arte**. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMBRICH, E. H. **A história da Arte**. Rio da Janeiro: LTC, 2008.
- HANDZIC, Meliha; CARLUCCI, Daniela. **Knowledge Management, Arts, and Humanities: Interdisciplinary Approaches and the Benefits of Collaboration**. Suíça: Springer, 2019.
- HERNANDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- JOLY, Martine. **Introdução à análise de imagem**. Campinas: Papyrus, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIEVORE, Caroline; PILATTI, Luiz Alberto. Práticas de gestão do conhecimento para o ensino inovador. In: Cobenge XLV Congresso brasileiro de educação em engenharia. Joinville, 2017. **Anais...** Joinville: Cobenge, 2017.
- LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.
- MATTAR, Sumaya. **Sobre Arte e educação: Entre a oficina Artesanal e a sala de aula**. Campinas: Papyrus, 2010.

MCELROY, M. The knowledge life cycle. In.: ICM CONFERENCE on KM, Miami, FL. 1999. **Anais...** Miami, 1999.

MEYER, Marc H.; ZACK, Michael H. The design and development of information products. **Sloan Management Review**, Massachusetts, v. 37, p. 43-59, 1996.

MINIOLI, Célia Scucato; SILVA, Helena de Fátima Nunes. **Gestão do Conhecimento no espaço escolar memória organizacional como estratégia para a organização do trabalho pedagógico**. Curitiba – PR: CRV, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>> acesso em 02/12/2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho nacional de educação câmara de educação superior: Resolução nº 1, de 16 de Janeiro de 2009. Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf> Acesso em: 26/11/2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conselho Nacional de Educação Parecer CNE/CES nº 280/2007**, aprovado em 6 de Dezembro de 2007. Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces280_07.pdf>, acesso em 26/11/2019.

NETO, José Minerini. Abordagens Triangulares: Reflexões sobre a aprendizagem triangular da Arte. **Revista GEARTE**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil, 2017.

NONAKA, I. & TAKEUCHI, H. **Criação do conhecimento na empresa**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Gestão do conhecimento**. Porto Alegre: Bookman. 2008.

OLIVEIRA, Eliane dos Santos; CORRÊA, Vanisse Simone Alves. Ensino de Artes: A Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. **ContemporArtes**, coluna Planetário, 2018. Disponível em <<http://revistacontemporArtes.com.br/2018/12/14/ensino-de-Artes-a-abordagem-triangular-de-ana-mae-barbosa/>>. Acesso em 23/11/2019.

OLIVEIRA, Mirian; BECKER, Grace Vieira; PEDRON, Cristiane Drebes; IGNA, Felipe Dall. Espiral do conhecimento em frameworks de gestão do conhecimento: o caso de duas organizações em Portugal. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v.15, n.3, p.155-175, set./dez. 2010.

OSTROWER, Faiga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2014.

OSTROWER, Faiga. **Universos da Arte**. Campinas: Editora Unicamp, 2013.

REIS, Fábio. **Revolução 4.0: a educação superior na era dos robôs**. São Paulo: Cultura, 2019.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima; SILVA, Mauricio da. Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais: uma teoria complexa em permanente construção para uma constante resposta ao contemporâneo. **Revista GEARTE**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil, 2017.

ROETHER, Edna Teresinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista Enfermagem**, São Paulo, vol. 20, n.2, 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002007000200001&lng=en&nrm=iso&tlng=pt#:~:text=Os%20artigos%20de%20revis%C3%A3o%20narrativa,de%20vista%20te%C3%B3rico%20ou%20contextual.> Acesso em: 06/09/2020.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María Del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: Penso, 2013.

SOUZA, D. L.; SOUSA, J. S.; FERRUGINI, L.; ZAMBALDE, A. L. Teorias da aprendizagem e Gestão do Conhecimento: um alinhamento teórico. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 4, out./dez, p. 42-57, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Sonia Tramuja; STORCK, Karine; MOMOLI, Daniel Bruno. Para onde caminha o ensino das Artes Visuais? **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, maio/ago, p. 245-258, 2018.

WIIG, K. M. What the future knowledge management users my expect. **Journal of Knowledge Management**, v. 3, n. p. 155-165, 1997.