



CONHECIMENTO, CICLO DO CONHECIMENTO E ENSINO DA ARTE NO BRASIL

KNOWLEDGE, KNOWLEDGE CYCLE AND ART TEACHING IN BRAZIL

 DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/19843178182202230>

Denis Martins de Oliveira
Unicesumar
deniismartins@gmail.com

Ely Mitie Massuda
Unicesumar
ely.massuda@unicesumar.edu.br

Leticia Fleig Dal Forno
Unicesumar
leticia.forno@unicesumar.edu.br

RESUMO

O conhecimento está presente nas mais variadas áreas relacionadas ao aprendizado dos indivíduos, incluindo a Arte. Para a sua consolidação, o conhecimento percorre um ciclo de gestão do conhecimento, que pode ser relacionado com a perspectiva da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. Entender o percurso que o conhecimento faz no processo de ensino de Arte, permite articular Arte e conhecimento por meio do ciclo da gestão do conhecimento. Portanto, o presente artigo busca entender 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 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. Para isso, realizou-se uma revisão narrativa de literatura com base nas publicações de Ana Mae e Dalkir, além daquelas com aderência ao tema abordado. O resultado dessa pesquisa depreende que há uma articulação conjunta entre a Abordagem Triangular e o ciclo do conhecimento de Dalkir. Evidencia-se que no ensino de arte baseado na Abordagem Triangular ocorre o processo de gestão do conhecimento.

Palavras-chave: Ensino; Arte; Gestão do Conhecimento; Ciclo do Conhecimento.

ABSTRACT

Knowledge is present in the most varied areas related to the learning of individuals, including Art. For its consolidation, knowledge goes through a knowledge management cycle, which can be related to the perspective of Ana Mae Barbosa's Triangular Approach. Understanding the path that knowledge takes in the process of teaching Art, allows us to articulate Art and knowledge through the cycle of knowledge management. Therefore, this article seeks to understand how the knowledge management cycle manifests itself in the teaching of Art from



the perspective of Ana Mae Barbosa's Triangular Approach. Thus, this research aims to understand the theoretical imbrication between Ana Mae Barbosa's Triangular Approach and Kimiz Dalkir's knowledge cycle in the context of Art teaching in Brazil. For this, a narrative literature review was carried out based on publications by Ana Mae and Dalkir, in addition to those with adherence to the topic addressed. The result of this research shows that there is a joint articulation between the Triangular Approach and Dalkir's knowledge cycle. It is evident that in Art education based on the Triangular Approach, the knowledge management process occurs.

Keywords: Teaching; Art; Knowledge Management; Knowledge Cycle.

1. INTRODUÇÃO

Os desenhos encontrados nas paredes de cavernas guardam em si representações de um tempo cujos traços carregam, simbolicamente, o conhecimento de quem os criou. Ao longo da história, essas representações tomaram diversas feições sejam como elementos gráficos, sons, adornos, expressões corporais, mas sempre reproduzindo crenças, estrutura social, relações de poder, econômica, a natureza, a espiritualidade. É o conhecimento expresso por representações visuais, sonoras, rítmicas, ornamentais. Conforme Hernandez (2000), é a Arte simbolizando a construção social modulada em seu tempo e seu espaço.

Embora vista por muitos como um passatempo ou elementos decorativos, Arte e conhecimento se entrelaçam. Conhecimento faz parte da produção da Arte (BARBOSA, 2015). Concomitantemente, o indivíduo faz crescer conhecimento porquanto reorganiza, ressignifica os saberes ou não saberes por meio de experiência do própria, levando a novas formas de ver o mundo (DEWEY, 2010). A Arte e o conhecimento no universo das artes estão atrelados ao processo de despertar da intuição artística, cujo ato envolve o desenvolvimento das diferentes formas de expressão e auxilia na ampliação de nossa capacidade crítica e reflexiva, relacionada intimamente com o despertar de nossa humanidade (COSTA, 2004, p.10).

Em outra perspectiva, na atual sociedade do conhecimento, o uso do conhecimento e o seu compartilhamento passou a ser considerado um diferencial para a promoção da inovação e a competitividade nas organizações (FREIRE, et al.



2012). A sociedade do conhecimento emergiu com a ampla difusão das tecnologias da informação e da comunicação, tornando o conhecimento um ativo.

Nesse entendimento, 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. O conhecimento se transforma em recurso ou ativo de produção para gerar mais e mais valor para a sociedade (WEISS, 2019).

Observa-se a confluência da significação de valor quando tratada a literacia científica para uma sociedade do conhecimento. Valor, nesse contexto se relaciona a “saber aprender com os outros e não apenas acumulando conhecimento como um indivíduo; usar o conhecimento como um recurso para resolução de problemas ao invés de simplesmente usá-lo como um catálogo de respostas certas” (AIKENHEAD; ORPWOOD; FENSHAM, 2011, p.5). Trata-se do processo de desenvolvimento de competências que estimulem a geração de mais conhecimentos, envolvidos na continuidade do aprendizado como um fluxo ininterrupto.

Aprender e continuar aprendendo, saber aprender com outrem, usar o conhecimento como recurso para tomar decisões e solução de adversidades e conflitos e, sobretudo, gerar mais conhecimento por meio de seu compartilhamento, diz respeito à gestão do conhecimento. Ao mesmo tempo, remete-se ao papel da Arte como elemento fundamental para a formação do cidadão na sociedade do conhecimento. No processo de criar novos conhecimentos e disseminá-los, é necessário transformar informação em conhecimento, numa simbiose de conhecimentos de todos os envolvidos, percorrendo um ciclo contínuo, o ciclo da gestão do conhecimento (WIIG, 1997; MEYER; ZACK, 1996; DAVENPORT; PRUSAK, 1998; MCELROY, 2003; BUKOWITZ; WILLIAMS, 2003, APO, 2010). Assim, no cenário em que valor adere ao contextualizado por Aikenhead, Orpwood, Fensham (2011), a literacia em Artes torna-se elemento basilar para a sociedade do conhecimento.

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).

O processo de ciclo do conhecimento organizado por Kimiz Dalkir (2005) apresenta uma configuração triádica, que sinaliza as diferentes fases pelas quais o conhecimento perpassa, o que é também visível na estrutura basilar na Abordagem Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa (2007). Nessa confluência é possível estabelecer conexões entre a Arte e conhecimento. A partir dessa perspectiva, o norte teórico que embasa o estudo tem na gestão do conhecimento o ciclo do conhecimento de Dalkir (2005) e, como alinhamento estrutural, a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2005, 2007, 2010, 2012, 2014, 2015).

A pesquisa consiste em trazer a discussão sobre a gestão do conhecimento e seu processo cíclico, atrelado ao ensino de arte e a Abordagem Triangular aproximando as duas teorias citadas. 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.

O objetivo deste estudo é compreender a 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.

2. GESTÃO DO CONHECIMENTO E O CICLO DO CONHECIMENTO

A gestão do conhecimento, por meio de um conjunto de técnicas e ferramentas facilitariam os processos de criação e compartilhamento de conhecimentos, criando vantagens competitivas para as organizações (SOUZA, et al., 2013). Conforme Nonaka e Takeuchi (2008), é o processo de criar



conhecimentos, disseminando-os amplamente através da organização e incorporando-os em novos produtos/serviços, tecnologias e sistemas. Para Cheng e Lee (2016) é o processo que mede, armazena e transforma o conhecimento em capital intelectual, aumentando a capacidade pessoal e a resolução de problemas nas organizações.

Ao reconhecerem que conhecimento gera valor, inovação e competitividade às organizações, Nonaka e Takeuchi (2008) classificaram o conhecimento organizacional em explícito e tácito. O conhecimento explícito é aquele expressado em dados e informações, facilmente compartilhado. Já o conhecimento tácito é pessoal, resultado de crenças, experiências ao longo da vida, valores. É mais difícil de ser formalizado e, portanto, compartilhado.

Considerando que gestão do conhecimento “engloba tudo o que tem a ver com conhecimento” (DALKIR, 2005, p.6), por meio de uma organização sistemática, estruturada e metodológica, concebeu-se um ciclo, o caminho percorrido pelo conhecimento, o qual pode ser organizado em diferentes fases. Esse processo organizacional nesse 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.

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 (WIIG, 1997; MEYER; ZACK, 1996; DAVENPORT; PRUSAK, 1998; MCELROY; 2003; BUKOWITZ; WILLIANS, 2003, APO, 2010).

Mc Elroy (2003), reconhece 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 e, desta forma, estrutura-se o conhecimento organizacional distribuído em uma empresa. 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 (MC ELROY, 2003).

Para Wiig (1997), 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 consiste em um negócio (produtos / serviços) e os clientes, os recursos (capital, pessoas e instalações) e por fim, a capacidade de agir. 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.

É importante salientar 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* em que se estrutura as diferentes fases e áreas que compõem e interligam o processo de gestão do conhecimento (APO, 2010).

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, esse processo cíclico torna o conhecimento acessível para os indivíduos e organizações.

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.

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. (DALIKIR, 2005, p. 3).

Dalkir (2005, p. 7) ainda afirma que “o conhecimento é uma forma mais subjetiva de conhecer e é tipicamente baseado em valores experienciais ou individuais, percepções e experiência”.

Com o olhar voltado ao entendimento sobre o caminho percorrido pelo conhecimento, bem como a diferença entre o conhecimento tácito e o explícito, propõem-se, então, estruturas cíclicas de modo a organizar tal percurso e que o ciclo de gestão do conhecimento realize-se para criar um “produto de conhecimento” agregando-se valor a cada etapa do ciclo (DALIKIR, 2005, p. 28).

Para Dalkir (2005, p. 25) “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”, conforme Figura 1.

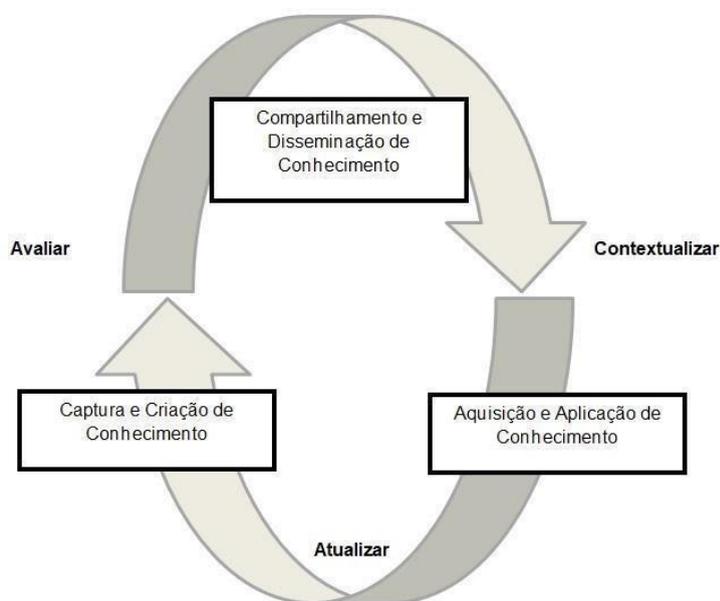


Figura 1 – Ciclo do Conhecimento de Dalkir
Fonte: Adaptado de Dalkir (2005)

O ciclo do conhecimento proposto por Dalkir (2005) envolve, portanto, a seguinte organização (Figura 1):

- **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.

A estrutura proposta em apenas três fases mostra que o processo 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.

Observando o processo de gestão do conhecimento de forma multidisciplinar é possível construir diálogos entre as mais variadas áreas, analisando como se dá a gestão do conhecimento em diferentes contextos. Dalkir (2011) vê a multidisciplinaridade da gestão do conhecimento como uma vantagem, pois todas as pessoas podem reconhecer a gestão do conhecimento em sua vivência.

É importante frisar que o ciclo do conhecimento, direta ou indiretamente, envolve pessoas e, portanto, lida com o conhecimento tácito que, perfazendo-se os ciclos, pode se tornar explícito. Existem vários modelos de ciclos do conhecimento como mencionado, principalmente quando esse processo está vinculado a área organizacional. Contudo, 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. Ainda, explicam que os estudos sobre Arte nas organizações são relevantes para melhorar a partilha e a criação de conhecimento e para fomentar ferramentas de inovação e criatividade, salientando 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).

Dessa forma, na atual sociedade, consubstancia-se a ideia de imbricação de áreas distintas que se confluem, indicando a importância do ensino de Arte na formação dos indivíduos.

4. ARTE E A ABORDAGEM TRIANGULAR DE ANA MAE BARBOSA

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. Nos Parâmetros Curriculares



Nacionais (PCN) de Artes (BRASIL, 1997), reconheceu-se 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, conflui-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).

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, cujos resultados foram obtidos após quatro anos de forma “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 2).

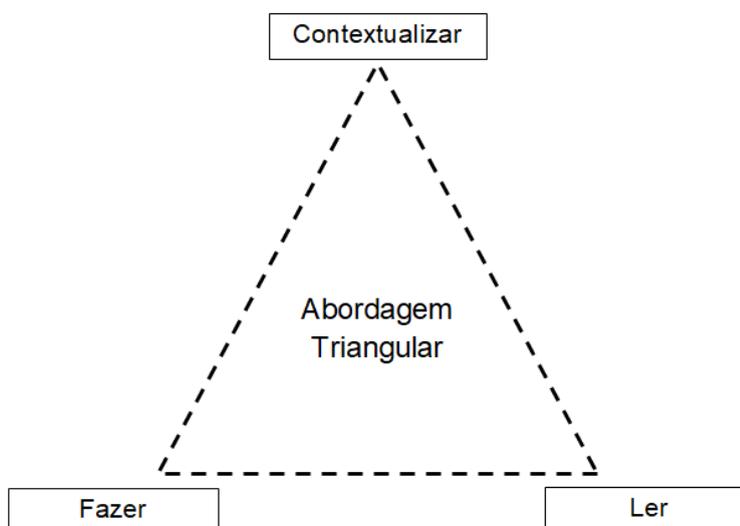


Figura 2: Abordagem Triangular
Fonte: Elaborado pelo autor com base em Barbosa (2007)



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 (Figura 2). Oliveira e Corrêa (2018) 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.

Diante deste cenário, de acordo com Barbosa (2012) é na Abordagem Triangular que se postula uma concepção de construção do conhecimento em Artes; A autora apresenta que o conhecimento em Artes “acontece quando há a intenção da experimentação com a codificação e com a informação” (BARBOSA, 2012, p. 73). Dessa forma, Barbosa (2012) 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, 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. Nesse sentido, a proposta organizada por Ana Mae, tem como foco a conjuntura de conteúdos, por meio de um processo não sequencial. Trata-se de uma postura do docente frente ao ensino de Artes com ênfase no processo de construção do conhecimento (RIZZI; SILVA, 2017).

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 consequentemente ensinado, utilizando a Abordagem Triangular como estrutura didática. 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). Conforme 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, 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, instigar os alunos e fazer com que construam o conhecimento em Artes. O docente ao 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, faz com que o conhecimento em Artes se torne palpável para os indivíduos que estão passando pelo processo de aprendizagem.

A aplicação da Abordagem Triangular no ensino de Arte, forma 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 (BNCC) elaborada pelo Ministério da Educação (2017) incorpora essa perspectiva na medida em que considera que no 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 (BRASIL, 2017, p. 189 - 190).

A partir desse panorama que fundamenta o processo de ensino de arte sob a ótica da BNCC, se faz necessário pensar a figura do docente que estará frente à sala de aula. De acordo com Barbosa (2012), há uma necessidade de organizar a identidade profissional do docente e isso envolve reflexões sobre sua prática pedagógica, em busca de um maior domínio das ações educativas. "... é preciso



cuidar da formação do sujeito/ professor formador, é preciso aprender a aprender a ensinar” (BARBOSA, 2012, p. 172). Sendo assim,

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 das transposições das suas experiências com a Arte para sala de aula com seus alunos (BARBOSA, 2012, p. 176).

Faz-se, portanto, necessário pensar a formação dos futuros docentes, pois serão eles que atuarão em sala de aula na educação dos indivíduos e futuros profissionais, cidadãos do país.

5. IMBRICAÇÕES TEÓRICAS

Atrelar o ensino da Arte ao processo de gestão do conhecimento, mais precisamente o ciclo do conhecimento, tem sua importância, para tornar 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 à abordagem. Articulando a Abordagem Triangular de Ana Mae com o ciclo do conhecimento proposto por Dalkir (2005) é possível evidenciar como ocorre a construção do conhecimento em Artes e suas articulações.

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-espaco educativo-comunidade, objetivando serem essas relações mais horizontalizadas, buscando coerência ao contexto e ao conteúdo que pretende abordar (RIZZI; SILVA, 2017, p. 223).

Assim, o docente da área de Artes 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 a criticidade, a inventividade e a participatividade nos indivíduos por meio da Arte.

É justamente por se considerar o ensino de Arte e sua capacidade interdisciplinar que Barbosa (2007) deixa claro ao considerar 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 por Barbosa (2007), se torna uma possibilidade combinatória, conforme a Figura 3.

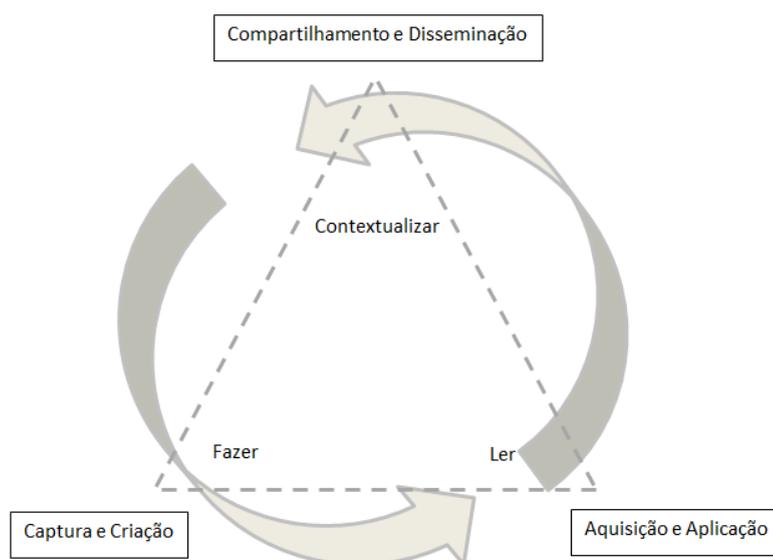


Figura 3 - Ciclo do Conhecimento e Abordagem Triangular
Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Observando-se as imagens do ciclo do conhecimento de Dalkir (2005) e a Abordagem Triangular de Barbosa (2007) imbricadas, é possível perceber que as fases propostas pelas autoras se fundem em seus processos. Isso se invetera ao se tomar o ensino de Arte em sala de aula enquanto processo pedagógico, considerando a relação comunicativa que envolve 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, apresenta-se a explanação sobre os alinhamentos entre os pilares estruturais de cada teoria.

5.1 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, por meio de códigos visuais aquilo que lhe está interiorizado, ainda estimulado pelo meio (ambiente externo), permitindo-lhe criar artisticamente, permitindo-lhe fruir.

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 (2018).



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).

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, 2018, p. 163).

5.2 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, em que 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) os envolvidos no processo possuem acesso às informações pertinentes para uma futura tomada de decisão ou ainda 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 carrega em 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 em si, mas sem deixar de lado a relação desta para com sua realidade.

5.3 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. No mesmo sentido, 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 proposta 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, de acordo com Joly (2012):

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.

Por fim, os caminhos percorridos pelo ciclo do conhecimento de Dalkir e de Ana Mae se conjuminam, afirmando a importância da Arte na sociedade do conhecimento.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou compreender a 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. Dessa forma, pautado na evidência de articulação entre o ciclo do conhecimento e a abordagem triangular, o estudo apresentou cada ponto de alinhamento entre as duas teorias a fim de, deixar claro que tal articulação não só é pertinente, como reafirma a necessidade da formação em Artes para a sociedade do conhecimento.

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 à 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 à área de humanidades, principalmente à 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. A articulação entre ensino de Arte e Gestão do Conhecimento se faz pertinente, justamente por deixar ainda mais evidente, que entre a combinação 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.

O estudo limitou-se a revisão narrativa de literatura. Para estudos futuros e análises mais profundas é válido considerar entrevistas com docentes e alunos que vivenciam a aplicabilidade da abordagem triangular como epistemologia em sala de aula, para a obtenção de novos resultados.

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

AIKENHEAD, G. S.; ORPWOOD, G.; FENSHAM, P. Scientific literacy for a knowledge society. In: LINDER, C. et al. (Ed.) **Exploring the landscape of scientific literacy**. New York: Routledge, Taylor and Francis Group, 2011.



ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual**: uma psicologia da visão criadora. São Paulo: Cengage Learning, 2018.

APO. Asian Productivity Organization. **Knowledge Management Tools and Techniques Manual**. Tokyo: Asian Productivity Organization, 2010.

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.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**, 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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.

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

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

BUKOWITZ, W.; WILLIAMS, R. **The knowledge management fieldbook**. Londres: Prentice Hall. 2003.

CHENG, E. C. K.; LEE, J. C. K. **The management process for creating school intellectual**. De La Salle University. Manila: DLSU, p. 559-566, Feb de 2016.

COSTA, Cristina. **Questões de arte**. São Paulo. Moderna, 2004.

DALKIR, K. **Knowledge management in theory and practice**. 2nd ed. Cambridge, Massachusetts; London, England The MIT Press: Massachusetts Institute of Technology, 2011.

DALKIR, K. **Knowledge management in theory and practice**. Burlington: Elsevier, 2005.

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.



FREIRE, et al. Memória organizacional e seu papel na gestão do conhecimento. **Revista de Ciências da Administração**. V. 14, n.33, p. 41-51, Ago 2012. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-8077.2012v14n33p41>> Acesso em 20/06/2021.

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.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

McELROY, M. W. A Framework For Knowledge Management. **The New Knowledge Management: Complexity, Learning and Sustainable Innovation**. Butterworth & Heinemann, Burlington – USA: 2003.

MEYER, M.; ZACK, M. The design and implementation of information products. **Sloan Management Review**, v. 37, n. 3, 1996.

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.

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

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

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, v.4, n. 2, p. 220-230, 2017.

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.

SVEIBY, K. E. **A nova riqueza das organizações**. Tradução de Luiz Euclides Frazão Filho. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

WEISS, Marcos Cesar. Sociedade sensoriada: a sociedade da transformação digital. **Estud. av.**, São Paulo, v. 33, n. 95. 2019. p. 203-214. Disponível em



<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142019000100203&lng=en&nrm=iso>. Acesso em :14/05/2021.

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

Recebido em 07/06/2022

Aprovado em 11/12/2022



Esta revista está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

Os artigos publicados na Revista Educação, Artes e Inclusão passam pelo *Plagiarism Detection Software* | *iThenticate*