

## Concepções didáticas e perspectivas teóricas para o ensino das Artes Visuais

Paola Basso Menna Barreto Gomes Zordan\*

**Resumo:** O artigo apresenta um panorama dos pressupostos teóricos e correntes pedagógicas que atravessam o campo do ensino das Artes Visuais, assim recentemente denominado. Uma breve análise de como se constitui essa complexa disciplina mostra sua potência no desenvolvimento de projetos pedagógicos, em especial aqueles ligados à cultura visual. Ao traçarem modos singulares de lidar com as matérias, os projetos criam um currículo indeterminado, aberto aos acontecimentos, como o exemplo descrito no texto o demonstra. Trazendo as paisagens contemporâneas para dentro das salas de aula, interdisciplinar, multicultural e transgressora, a arte tende a inquietar as estruturas escolares, levando alunos e professores a constantes pesquisas e indagações.

**Palavras –chave:** Cultura visual. Ensino da arte. Projetos pedagógicos

### Didactic concepts and theoretical perspectives for the teaching of Visual Arts

**Abstract:** This article presents a panorama of the theoretical presumptions and pedagogic movements in teaching in the recently named field of the Visual Arts. A brief analysis of how this complex discipline has been established shows its power in the development of pedagogic projects, especially those linked to visual culture. By composing unique ways of working with subjects, the projects create an indeterminate curriculum that is open to events, as the example described in this article demonstrates. By bringing contemporary landscapes into the classrooms, interdisciplinary, multicultural transgressor art tends to disturb school structures and stimulate students and teachers to constant research and inquiry.

**Keywords:** Visual culture. Art education. Pedagogic projects

Definir qual a maneira de se dar uma aula, o modo pelo qual uma matéria será construída e aprendida dentro de um espaço educacional é uma tarefa que implica conceitos que definem o que se entende por ensino. Não há como desvincular um método de ensino das concepções epistemológicas que o embasam, mesmo quando estas, ao invés de se fundarem sobre aportes teóricos consistentes, espalham-se nos discursos educacionais que contaminam as salas de aula. Considerando quase uma centena de observações em sala de aula, incontáveis diálogos com professoras das redes pública e particular, assim como a análise dos projetos

---

\* Professora de Didática das Artes Visuais e Práticas de Ensino, Supervisora dos estágios da Licenciatura em Artes do Departamento de Ensino e Currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Doutora em Educação, Bacharel em Desenho, Licenciada em Educação Artística. E-mail: paolartes@terra.com.br

enviados para o *V Prêmio Arte na Escola*,<sup>1</sup> pode-se afirmar que atualmente, no que tange ao Ensino das Artes, apontam-se as seguintes tendências teóricas embasando tanto a prática pedagógica quanto os discursos do professorado: a epistemologia genética, a psicanálise, as heranças escola-novistas e, mais recentemente, o paradigma culturalista da pós-modernidade.

Pensar o ensino da Arte implica, ainda, as perspectivas obtidas dentro do conturbado campo de experiências das artes e os conceitos que interagem com a amplitude de suas definições: o Belo, a estética, a técnica, a materialidade, o sensível, a percepção, a criação. Na contemporaneidade, a arte, para usar as palavras de Bello (2003, p. 36), se ancora “muito mais em dúvidas do que em certezas, desafia, levanta hipóteses e antíteses em vez de afirmar teses”. Partindo da instabilidade dessa assertiva, parece difícil traçar o panorama no qual a arte atravessa o campo educacional, vista a complexidade de fatores e elementos que o envolvem. O fato é que as inúmeras conceitualizações sobre a arte, o fazer-artístico, a apreciação estética e os contextos culturais nos quais se dão, criam uma paisagem diversificada, quando não caótica, ao vislumbrarmos o campo em questão. Para começar, podemos seguir as mudanças na própria nomenclatura desse campo: Desenho, Artes Aplicadas, Educação Artística, Expressão Plástica, Artes Plásticas, Arte-educação. Tais nomes, desvelam “escolhas conceituais que definem trajetórias metodológicas” (MARTINS, 2003, p. 52), ou, indicam os “giros no discurso” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 65). A atual denominação, adotada pelos parâmetros brasileiros, mas mundialmente determinada nos cursos universitários e outras instâncias, é Artes Visuais.

Ao cunhar-se “visual”, essa disciplina outrora conhecida como Belas Artes, define-se não mais sobre ideais de representação do Belo; afasta-se das idéias de expressão plástica e dos possíveis dualismos entre as formas artísticas canonizadas e produções populares. Artes Visuais, como bem indica o nome, mostra a importância da visão e daquilo com que a visão se ocupa, ou seja, as IMAGENS. É sobre o que, desde os anos sessenta do século vinte, vem se chamando “civilização de imagens”, que esta nova (muito velha) disciplina se define. A preocupação com a decodificação e compreensão da profusão vertiginosa de imagens que configuram as paisagens contemporâneas é o que traça esse campo disciplinar que fundamenta uma área obrigatória na educação escolar.

Em pleno início do século XXI, o ensino das Artes Visuais ainda preserva traços escola-novistas, marcas deixadas pelas influências de John Dewey, pesquisador norte-

---

<sup>1</sup> Promovido pela rede *Arte na Escola*, esse prêmio mobiliza centenas de professores de Artes da rede pública e privada a constituírem textos e relatos visuais sobre sua prática pedagógica.  
Cf. <http://www.artenaescola.org.br/premio/>

americano que rompe com a pedagogia clássica, (preocupada com o desenvolvimento de uma instância transcendente, de cunho espiritual e religioso), ao integrar o corpo e as atividades manuais com as faculdades cognitivas. A pedagogia “progressiva-cientifista”<sup>2</sup> de Dewey sustenta a possibilidade de se trabalhar com projetos centrados nos interesses dos aprendizes ao invés de seguir os programas curriculares tradicionais. Esse pensamento deu lugar às pesquisas de epistemologia genética de Piaget, que hoje embasam as concepções de aprendizagem construtivistas. Sob essa ótica, a aprendizagem se dá nas relações entre os sujeitos que aprendem e os objetos de conhecimento com os quais interagem. Esse tipo de perspectiva possibilitou uma série de pesquisas sobre a cognição sensível inerente ao saber artístico. Autores como Parsons, Gardner, entre outros, apontam a importância das relações entre o cognitivo/individual e o domínio social internalizado pelo sujeito. Junto a essas perspectivas, o desenvolvimento da aprendizagem dá-se em interação com as produções artísticas presentes em cada contexto cultural.

Aqui cabe ressaltar o caráter não-institucional da aprendizagem artística, saber não necessariamente desenvolvido no espaço escolar, mas disseminado por práticas culturais mais diversas. O próprio percurso do que hoje se configura como ensino das Artes Visuais é atravessado pelo movimento das Escolinhas de Arte, instituídas fora do espaço escolar formal/oficial. O importante é que, após muitas lutas dos professores de artes pela valorização do conhecimento artístico, hoje, esse campo de saber é legitimado como uma área curricular fundamental. Educar para um mundo proliferado de imagens é uma estratégia tática, tanto que a importância dessa educação não é mais colocada em xeque, sendo aceita e considerada como um dos campos desbravados junto às novas políticas educacionais. Um exemplo disso é o crescimento de pesquisas e publicações na área, assim como o apontamento de um de seus teóricos, Fernando Hernández, como um dos principais pensadores da Educação na contemporaneidade, segundo apontamentos de uma edição da revista *Nova Escola*.<sup>3</sup> Este pesquisador espanhol, além de recapitular os ideais progressivo-cientifistas, desenvolve suas pesquisas junto aos Estudos Culturais, preocupando-se com a questão da centralidade da imagem na formação das subjetividades e na qualidade da experiência estética frente a paisagem imagética dadas pelas mídias do mundo contemporâneo.

---

<sup>2</sup> Assim são nomeados os ideais escola-novistas em um livro que serviu como referência para organização curricular ao professorado da área de artes no início da década de 1990. (FUSARI; FERRAZ, 1992).

<sup>3</sup> Esse professor de Educação Artística aparece juntamente com Edgar Morin, Philippe Perrenoud, Antônio Nóvoa, César Coll e Bernardo Toro como um dos nomes da vanguarda educacional contemporânea na reportagem de capa desta revista de grande circulação no Brasil, dirigida especialmente a professores alheios às pesquisas e discussões acadêmicas. (MARAGON; LIMA, 2002, p. 18-25).

Embora o que Hernández chame “cultura visual” não se restrinja aos espaços escolares, seu posicionamento, tal qual o da maioria dos professores brasileiros e norte-americanos, defende o espaço da educação artística no currículo oficial. A partir desta posição, a questão que se coloca no Brasil desde os anos de 1980, quando a arte correu o risco de ser extinta do currículo escolar, é como deve se ensinar artes, ou melhor, qual a maneira de se ensinar artes nas escolas. Tal questão foi suscitada dentro de um contexto bastante desfavorável no que dizia respeito ao ensino de artes: a formação deficitária dos professores, práticas tradicionais de cópias de modelo e desenho geométrico misturadas com a “técnica pela técnica” e o “livre-fazer” fundado em pressupostos do método espontâneo-reflexivo (que Ana Mae Barbosa investigou ser a obscura herança das teses do professor Nereu Sampaio e suas interpretações das idéias de John Dewey). Num quadro onde muitas indagações eram feitas, as pesquisas de Ana Mae Barbosa propuseram uma das perspectivas pedagógicas atuais para o ensino das Artes Visuais: a proposta ou metodologia Triangular.

Seguindo vertentes norte-americanas e defendendo a importância de uma interação com a cultura, o que se diz “triangular” é a integração de três eixos fundamentais do que Ana Mae entende como conhecimento em Artes: a produção artística, a fruição ou apreciação estética e a contextualização histórico-geográfica. Os pressupostos dos norte-americanos centram-se no caráter disciplinar da construção do conhecimento em artes, de modo que a contextualização é legada à disciplina de História da Arte e a apreciação é compreendida pela Estética ou Teoria da Arte e Crítica, disciplinas separadas que englobam a fruição (Estética) e o juízo estético (Crítica). A orientação de ambas as propostas, brasileira ou norte-americana, é incluir o estudo e a leitura de obras de arte nas atividades curriculares. Antropofágica, Ana Mae Barbosa procura um modo de trabalho não restrito à disciplinarização do conhecimento e à História da Arte, concebida dentro dos padrões enciclopédicos europeus, brancos e cristãos. Essa metodologia procura integrar o fazer, o fruir e o conhecer os contextos da arte global com as culturas regionais e locais. Todavia, ao se definir a obra de arte como um dos pontos centrais do trabalho pedagógico em artes, não se está elegendo obras da cultura erudita ocidental como eixo fundador de uma metodologia. Daí, a grande importância da arte popular, do carnaval e de outras manifestações na política educativa dessa pesquisadora, pioneira dos estudos acadêmicos desta área no país.

Ensinar Artes, no Brasil, pressupõe que se dialogue com uma diversidade de culturas, etnias, religiões, saberes informais e, também, com toda a inserção de artefatos de consumo e produções midiáticas que atravessam as subjetividades contemporâneas. Essa multiplicidade de forças, discursos, práticas, hábitos, crenças, estéticas e gostos faz do Brasil um país

sincrético, onde coexistem e justapõem-se “elementos considerados incompatíveis ou conceitualmente ilegítimos”, como observou o antropólogo Canevacci (1996, p. 22) em seus estudos sobre nosso país. Portanto, pensar o ensino de Artes no Brasil presume uma abordagem intercultural, onde múltiplas culturas e a pluralidade de suas manifestações interagem. As teorias sobre multiculturalismo, advindas das produções de Peter McLaren, Henri Giroux, Shirley Steinberg, Joe Kincheloe (entre tantos outros autores), são disseminadas pelos discursos educacionais contemporâneos configurando aportes conceituais para que professores e pesquisadores da área de artes pensem projetos de ação em sala de aula.<sup>4</sup>

Todas essas linhas teóricas, junto à concepção de aprendizagem como processo constante, que envolve professores e alunos na busca de compreensão de suas culturas e paisagens cotidianas, constituem-se no que vêm se chamando “pedagogia de projetos” ou “projetos de ação”. O trabalho com projetos tem raízes na Escola Nova e também apresenta semelhanças com os Centros de Interesse das pedagogias formalistas e com os Temas Geradores propostos por Paulo Freire, que se configuraram como método de construção de saberes da pedagogia libertária. Considerando as pesquisas cognitivas e as micropolíticas multiculturais, os projetos pedagógicos para as Artes Visuais desenvolvem-se na esteira do que se denomina “cultura visual”, ainda que também não partam do saber manual presente na idéia de expressão plástica.

Antes de adentrarmos nas características específicas de um projeto pedagógico para as Artes Visuais, recapitulemos as premissas teóricas implicadas em sua construção:

- a) Teorias cognitivistas que mostram a aprendizagem como processo contínuo de interação entre o sujeito e o meio, o sujeito e os objetos de conhecimento, o sujeito e o Outro, o sujeito e a cultura;
- b) concepções psicanalíticas de cunho estruturalista, que pensam o sujeito como constituição do Outro, a saber, o simbólico. A subjetividade é um traçado de tramas culturais constituídas pelos códigos lingüísticos e sua diversidade de linguagens;
- c) pesquisas sobre experiência estética e leitura de imagens, que atestam a compreensão das produções artísticas no desenvolvimento de aptidões sensíveis e cognitivas;

---

<sup>4</sup> Um exemplo de alguns projetos desenvolvidos a partir dessa linha de pensamento foi publicado pela professora Ivone Richter (2003).

- d) o panorama contemporâneo da pós-modernidade, teorizado junto às concepções de multiplicidade, pluralismo, interculturalidade;
- e) por fim, a tendência interdisciplinar da educação contemporânea, ou seja, concepções curriculares que não pensam as áreas do conhecimento como campos separados, ao contrário, privilegiam o intercâmbio de saberes entre todas as matérias do currículo.

Tais linhas de pensamento compõem o que hoje, de uma outra forma, entende-se como a criação de um projeto. Pode-se dizer que a concepção atual de um projeto de ensino é um emaranhado sincrético, descentrado, algo, como nos disse Marcos Vilela, que se configura como uma “investigação microestética”. Pois, a principal característica dessa pedagogia pós-moderna, descrita pela criação de projetos, é sua abertura e incompletude, dentro da qual o professor se coloca como um pesquisador, jamais como alguém que “sabe” a matéria. O caráter investigativo não isenta, entretanto, o professor de seu papel estratégico no que tange a formulação de problemas e a constituição de desafios. O professor é aquele que, dentro da dinâmica de um projeto em andamento, cria a “infra-estrutura epistemológica” para a interpretação dos fenômenos (HERNÁNDEZ, 2000, p. 57). Um projeto não é traçado exclusivamente pelo professor, mas com o professor e seus alunos.

Todo projeto nasce de escolhas e da seleção de temas. Em seu livro *Teoria e Prática da Educação Artística*, Ana Mae Barbosa mostra que os critérios de escolha das matérias para o ensino de Artes seguiam a seguinte tendência: primeiro, a escolha devido ao material, segundo, a escolha devido à técnica. O tema era o último quesito no que dizia respeito ao planejamento das aulas de artes. A relevância do tema, ao contrário dos materiais e das técnicas que facilmente não significam nada, se deve ao fato de uma temática estar plena de sentido. O objeto de estudo, ou uma ampla gama de objetos, possuem sentidos diversos para os alunos, significações, designações e manifestações que o processo pedagógico explicitará e colocará numa relação dialógica, não apenas dialética. Trabalhar com a diversidade de sentidos é reconhecer dúvidas e incertezas, colocando com clareza os problemas que um objeto de estudo traz. Desse modo, também pode se conceber um projeto como algo gerado na colocação de um problema.

Pensar um projeto, um plano de ação pedagógico, pressupõe, também, o estabelecimento de critérios: o que vai se estudar, de que modo, junto a que fontes, em quais locais. Também é necessário definir as atividades, explicando e criando cada passo a ser seguido em sua elaboração. Recolhem-se as dúvidas, as incertezas, as questões e parte-se para

a pesquisa, que, por sua vez, não está isenta do surgimento de novas dúvidas, novas elaborações, outro encadeamento de questões. Para exemplificar, contarei, em breves palavras, um dos projetos executados junto às disciplinas de estágio da Licenciatura em Artes Visuais, no Ensino Médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Depois de observar algumas aulas, a aluna estagiária notou o quanto os jovens faziam escrituras no estilo neogótico grafadas, como pichações ou grafites, pelas ruas da cidade. Junto com a professora regular da classe e o grupo de alunos, a estagiária propôs que o grupo estudasse as origens daquela manifestação. Além da investigação histórica, o projeto discutiu as diferenças entre grafite e pichação; foram analisados fotos de muros pintados, reportagens de televisão, artigos jornalísticos e revistas especializadas no assunto, enfim, tudo o que a professora-estagiária e os alunos encontraram sobre “a arte das ruas”, incluindo a inserção desse tipo de linguagem na arte das galerias e museus. A partir de materiais com reproduções de Jean Michel Basquiat, os alunos apreciaram um modo menos “virtuoso” do que os estilos consagrados pelos grafiteiros profissionais, repensando a possibilidade de produzir imagens sem necessariamente dominar técnicas elaboradas de perspectiva, esfumacimento e outras ilusões de tridimensionalidade. As questões sociais, o caráter contestatório do grafite e o movimento *hip-hop* também foram abordados ao longo do desenvolvimento do projeto. Com a aprovação da direção da escola, os alunos criaram protótipos de grafites e os executaram nas portas dos banheiros. A escolha do banheiro foi determinada pela pesquisa da estagiária, que descobriu que a palavra *grafito* designava dizeres traçados pelo público nos banheiros de Pompéia. As portas das cabines privadas dos vasos sanitários escolares são os locais onde são deixados traços e dizeres clandestinos, de modo que fazer grafites sobre sua superfície envolveu um amplo debate sobre a necessidade dos jovens marcarem os espaços.

Essa breve descrição, obviamente simplificada, visa mostrar o funcionamento de um projeto, ainda que restrito ao curto espaço de tempo de um estágio curricular (o qual foi extrapolado por mais três aulas, devido ao envolvimento do grupo e a todos os fatores inesperados que surgiram ao longo de seu desenvolvimento). Todo projeto conecta-se a muitos temas e pode levar a outros projetos. Articulado com a Proposta Triangular, um projeto como esse, *Grafite*, envolve a contextualização histórica (que levou professora e alunos aos registros da Antiguidade, aos protestos políticos escrito com piche e à pintura muralista), a apreciação de imagens fotográficas da arte das ruas, incluindo aqui, a observação e reconhecimento dos elementos visuais (tipos de traçado, perspectivas, cores, efeitos de luz e sombra) e ainda a produção de trabalhos artísticos inspirados nos estudos feitos em grupo.

A arte, transdisciplinar, mesmo em projetos específicos, aborda outros campos de conhecimento. No caso desse projeto, impossível desvincular a pesquisa da sociologia e da ciência política. Outros projetos se abrem a outras interlocuções. O que vale ressaltar para os projetos de ensino em Artes é a centralidade da imagem. Não importa se as imagens investigadas sejam obras de arte enciclopédicas, produções artesanais, propagandas, arte das ruas. O que interessa é a decodificação de seus elementos, dos seus contextos, das múltiplas forças que as constituem. A apreciação das imagens não é uma atitude que obedece a perguntas pré-estabelecidas, mas observações que abrem outras possibilidades para se olhar àquilo que sempre olhamos, mas pouco percebemos. Um dos caminhos apontados para a apreciação não dirigida de imagens nos é dado pelas pesquisas de Housen (2000, p. 159) que, ao pensar um currículo para a educação estética, imagina a criação de um “ambiente de descobertas”.

Por meio de exercícios que promovem a experiência estética, dá-se a aprendizagem das idéias de expressão, estilo, cânones e estratégias representativas, figurativas ou não. A experiência estética, abertura sensível para um pensamento não desligado do corpóreo, acontece junto às condições sociais e cognitivas que a favoreçam. Sem uma ação efetiva por parte dos educadores de arte, a tendência contemporânea é que os sujeitos sejam anestesiados, como diz João Francisco Duarte Jr., em seu livro *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Anestesiados porque carentes de *estesia*, ou seja, daquela força que movimenta o sentido e o deixa inundar-se pela qualidade sensível do mundo. Essa educação requer, antes de tudo, a procura da qualidade estética nos objetos mais corriqueiros, nas coisas cotidianas, enfim, no universo familiar e pleno de sentido para os aprendizes. No entanto, é necessário que situações pedagógicas criem certa estranheza no familiar, desestabilizando crenças e desacomodando as verdades “dadas” pelo senso comum. Enfim, algo que, durante o processo, nos atravessa, obrigando-nos a aprender.

Todas essas múltiplas concepções, aqui imiscuídas e miscigenadas, explicitam as perspectivas contemporâneas do ensino das Artes Visuais. A paisagem que pintam ultrapassa os limites dos programas curriculares que institucionalizam conteúdos listados por série, criando um modelo curricular aberto, em intersecção com outros espaços culturais, institucionais ou não. O traçado curricular que a pedagogia dos projetos de ação produz não é mais o sequenciamento linear de conteúdos, mas o desenho de uma grelha, como propôs Arthur Efland (apud PARSONS, 2000, p.177). Esse currículo pensado sobre bifurcações, feito de forquilhas, cruzamentos, que se pode dizer seguir o modelo rizomático do pensamento da Diferença, conduz a outros conceitos sobre avaliação.



Para a pedagogia que propõe projetos, a avaliação é analisar e diagnosticar o processo de aprendizagem e os objetos aprendidos. Avaliar é refletir sobre o projeto em questão. Como instrumento, Hernández (2000) propõe que a avaliação aconteça junto ao que chama *portfolios*, documentos nos quais os alunos registram desde as expectativas em relação a um projeto até suas dúvidas, questões, enunciados sobre o que aprenderam. O processo de cada aluno é avaliado frente às elaborações feitas, às aquisições de códigos, à participação no processo, ao envolvimento com as atividades e aos avanços de suas aptidões iniciais. Certamente, como bem já foi ensinado pelas correntes pedagógicas desenvolvimentistas e construtivistas, o estágio e as condições iniciais dos alunos são considerados na análise de seu processo de aprendizagem.

Após todas estas considerações, é importante lembrar o que a bibliografia relativa ao ensino das Artes vem enfatizando desde a década de 1980: o professor precisa estudar e procurar sólidas bases conceituais para fundamentar seu trabalho. Conhecer a história da disciplina e identificar as tendências que atravessam sua prática é a base para que o ensino da arte seja tomado como seriedade pela comunidade escolar e pela sociedade como um todo. O perigo, como já foi apontado por vários autores, em especial Ana Mae Barbosa no seu livro *Tópicos Utópicos*, é de que uma perspectiva didática pensada conceitualmente acabe virando uma “receita” de como se dar uma aula, como aconteceu, em parte, com a Metodologia Triangular e a proliferação de trabalhos em cima de releituras de obras de arte. Daí, a insistência dos autores para que os professores de artes se aprofundem teoricamente.

O que vale ressaltar é que essa “pedagogia de projetos” torna-se difícil de ser tomada como “receita”, visto a ampla gama de estruturas e relações sobre as quais se constitui. Isto não implica o abandono de uma organização curricular que permita aos aprendizes percorrer todos os quesitos que envolvem as especificidades de cada matéria (fundamentos da cor, diferenciação dos planos visuais, elementos geométricos, representação da figura humana, perspectiva, variedades de técnicas e materiais, entre tantas coisas que pautam o conhecimento das artes plásticas e visuais). Entretanto, a única prescrição, regra que se espalha e que precisa contaminar a prática do professorado leigo, é o ato investigativo que obriga o professor a pesquisar a matéria junto com seus alunos. Mesmo que se baseie em métodos, mesmo seguindo eixos previamente determinados, não existe ação-investigativa pronta, dada como conhecimento formado, acabado, que possa ser descrito e reproduzido. Assumir os problemas colocados pelos alunos é deixar-se levar pelo imprevisto, ter que mudar os planos, aceitar as interferências do acaso, de tal maneira que uma pedagogia assim não é passível de ser copiada. Trabalhar com projetos leva professores e alunos a buscar soluções, a procurar por

novos conhecimentos e criar ações singulares, de modo que acabam traçando caminhos inusitados.

## Referências

BARBOSA, Ana Mae. *Teoria e Prática da Educação Artística*. São Paulo: Cultrix, 1988.

\_\_\_\_\_. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BELLO, Lucimar. *Arte e seu ensino, uma questão, várias questões*. In: BARBOSA, Ana Mãe (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2003.

CANEVACCI, Massimo. *Sincretismo: uma exploração das hibridações culturais*. São Paulo: Nobel, 1996.

DUARTE Jr, João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar Edições, 2001.

FUSARI, Mariazinha; FERRAZ, Maria Heloísa. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.

HÉRNANDEZ, Fernando. *Cultura Visual: mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HOUSEN, Abigail. O olhar do observador: investigação, teoria e prática. In: FRÓIS, João Pedro. *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

MARAGON, Cristiane; LIMA, Eduardo. Os novos pensadores da educação. *Nova escola*. São Paulo, ano XVII, n.154, p.18-25, ago. 2002. Abril/Fun. Victor Civita

MARTINS, Mirian Celeste. Conceitos e terminologia; aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mãe (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. Porto Alegre: Artes Médicas; Cortez, 2003.

PARSONS, Michael. *Dos repertórios às ferramentas: ideais como ferramentas para a compreensão das obras de arte*. In: FRÓIS, João Pedro. *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

RICHTER, Ivone. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

Endereço:

Rua Vicente da Fonseca, 2860 apto 403  
CEP 90640-002 Porto Alegre/RS

Recebido em: março/2005  
Aprovado em: maio/2005