

ARTE CONTEMPORÂNEA E ENSINO DE ARTE NA ESCOLA BÁSICA: A DIFÍCIL TAREFA E OS DESAFIOS DE SE PENSAR A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS.

Ronaldo Alexandre de Oliveira; Carla Juliana Galvão Warken; Maria Irene Pellegrino de O. Souza; Maria Carla Guarinello de Araujo Moreira; Vanessa Tavares da Silva.
Universidade Estadual de Londrina – Departamento de Arte Visual.

RESUMO: *O propósito deste artigo é discutir a formação do professor de Artes Visuais, tendo como mote as questões/paradigmas postos pela arte contemporânea, atrelados àqueles requeridos por uma formação e futura atuação docente do aluno ingressante, numa perspectiva que sinaliza para uma práxis dialógico/interativa em educação. O texto discute dados numa dimensão da pesquisa qualitativa, a partir de depoimentos de alunos ingressantes e em final de curso. A discussão é feita por docentes que atuam no curso de licenciatura em artes visuais da Universidade Estadual de Londrina, nas áreas de História e Teorias da Arte, Poéticas da criação e pela área de Metodologia do Ensino de Arte, por acreditarmos que tal diálogo entre áreas é fértil e toca no cerne da mesma questão, isto é: ressignificar práticas e modelos estereotipados e cristalizados de arte e de ensino de arte.*
Palavras-chave: ensino de arte, arte contemporânea, formação docente.

ABSTRACT: *This article discusses the training of a Visual Arts teacher, focusing on questions and paradigms posed by contemporary art, tied in with those required for the training and future professional performance of the student in a perspective that signals an interactive and discursive praxis in education. The discusses data from qualitative research based on statements made by students just starting the course and at the end of the course. The t is discussion is off the rack by staff members on the degree course in visual arts at the State University of Londrina, in the areas of the history and theories of art, poets and in the area of art teaching methodology, as we believe that such dialogue between areas is fertile and touches on the core of the same issue, that is: it redefines crystallized, stereotyped practices and models on art and art teaching.*

Key words: art teaching, contemporary arte, staff training.

INTRODUÇÃO: Sabemos que a formação do professor começa antes mesmo de sua formação acadêmica e prossegue durante toda a sua vida profissional que está baseada em processos complexos, principalmente porque a prática educativa se constitui na tensão entre as determinações estruturais da sociedade e as exigências do sistema de ensino. A formação dos educadores deve ser submetida à reflexão, considerando que o professor é um importante elo entre os conhecimentos historicamente construídos e os alunos. Pimenta (2002) assinala que uma das demandas importantes dos anos noventa, em relação à atividade docente, é, justamente, repensar a formação inicial e continuada dos professores, a partir da análise das práticas pedagógicas docentes, ou seja, do cotidiano escolar.

Desconsiderar essa dimensão na formação, ou mesmo relegar a um segundo plano, é desacreditar na possibilidade de que o processo da formação inicial possa ser um espaço fértil e fecundo para unir fazeres e saberes, de forma reflexiva e instrumentalizar cada vez mais o educador como leitor e construtor da sua prática, da sua ação. (OLIVEIRA, 2004, p. 138).

Pensar tanto a formação inicial quanto a continuada do professor de artes visuais passa pela necessidade de identificarmos de que arte e de que ensino estamos falando. Se tomarmos os discursos/vozes dos alunos ingressantes no curso de licenciatura em Artes Visuais e suas expectativas em relação àquilo que esperam, percebemos que em muito se distanciam de um currículo de curso de formação em arte que reivindique uma formação crítica dos alunos. Acreditamos que os currículos que prezam por essa criticidade, não podem deixar de considerar as questões postas pela produção contemporânea de arte e também os paradigmas que norteiam uma educação emancipatória. Precisamos considerar e desvelar aquilo que o aluno traz nas suas bagagens pessoais, culturais, artísticas e relacioná-lo com o contexto da formação que pretendemos ressignificar.

Constitui material deste artigo depoimentos/vozes dos alunos ingressantes no ano de 2006, no curso de licenciatura em Arte Visual da Universidade Estadual de Londrina, coletados por meio de um instrumento com perguntas semi-estruturadas, que buscou investigar as expectativas quanto ao curso e as marcas deixadas por suas diferentes escolaridades no que toca às questões relacionadas à arte e seu ensino.

Os depoimentos dos estudantes sobre a formação que tiveram ao longo do processo de escolarização, até seu ingresso na universidade e suas expectativas com relação ao curso, são reveladores. Os dados mostram que os paradigmas postos pela arte contemporânea coincidem com aqueles desejados por uma formação e atuação educacional na atualidade. Estes dados em muito se distanciam das expectativas e conhecimentos construídos pelos alunos ingressantes, devido às marcas deixadas em cada um pelos modelos e práticas de ensino de arte que ainda vigoram no país – tecnicistas, factuais, descontextualizados – enfim, práticas desprovidas de sentido. Sendo assim,

torna-se um desafio pensar e articular uma formação que por um lado desconstrua modelos, práticas e concepções de arte e ensino, há muito cristalizados, e por outro lado, que as ressignifique, afim de que este aluno ingressante, futuro docente, possa atuar de forma que a educação e a arte sejam concebidas como um espaço de criação e não de reprodução.

DESENVOLVIMENTO: Pensar no ensino e na arte contemporânea passa, obrigatoriamente, pela necessidade de situar onde tocamos, o que sinalizamos e que relações estabelecemos. Muitas são as questões postas pela arte contemporânea que dialogam ou coincidem com os paradigmas postos para se pensar e praticar educação na atualidade. Destacamos aqui a não linearidade, a utilização de materiais e suportes de origens diversas, a transitoriedade, o efêmero, a virtualidade, a participação do outro na e para a realização da obra; as interfaces da arte com outras áreas, para que possamos apreender este corpo híbrido que se apresenta com outras dimensões e tantas possibilidades de apreensão humanamente multisensoriais, seja da Arte ou da Educação.

Uma das grandes transformações porque passa a arte no século XX diz respeito ao papel do observador/espectador. Para Oliveira (2006, p. 89): “Nas várias mudanças do ponto de vista ordenativo das tendências da arte é sobre aquele que vê a obra, em última instância, no eixo da recepção, que acabam por repousar as grandes metamorfoses.” Para cumprir plenamente seu intento, a arte contemporânea precisa que o fruidor participe, interaja. De mero contemplador/espectador, ele passa a ser participante/integrante da obra, ressignificando-a e recriando-a. A obra só se completa com a sua participação. Esse processo é o que Greimas e Courtés esperam da leitura:

[...] ela é essencialmente uma semiose, uma atividade primordial cujo resultado é correlacionar um conteúdo a uma expressão dada e transformar uma cadeia de expressão em uma sintagmática de signos. Vê-se imediatamente que tal *performance* pressupõe uma competência do leitor, comparável, ainda que não necessariamente idêntica, à do produtor do texto. (GREIMAS E COURTÉS, 1979, p. 251)

Com base na afirmação acima, pode-se compreender porque, quando Greimas e Courtés tratam do leitor, preferem optar por enunciatário, uma vez que “leitor” é para esses autores a instância de recepção da mensagem ou do

discurso, e esse termo não é geral, porque pode concorrer com “ouvinte” ou ainda, com outras metaforizações (SOUZA, 2007:46). É preciso lembrar que a competência de um leitor de obras artísticas está vinculada a dimensões de conteúdos e também a dimensões socioculturais da pessoa, afinal, pela leitura o indivíduo pode reinventar a si e o mundo. Intervir no processo de leitura significa mediar, estimular, ou ainda, permitir o acesso mais fácil para que se dê o acolhimento de uma obra. Isso só pode ser concebido se os sujeitos em formação forem mais ouvidos de modo a indicarem seus percursos de compreensão, ao invés de se apresentarem roteiros que privilegiem os anseios do professor.

Para muitos teóricos do ensino de arte, o desenvolvimento do olhar-leitor deve ser meta de todo professor de arte, principalmente no ensino fundamental e médio porque “a leitura é um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem” (MARTINS, 1993:30). Ler uma imagem ou um texto é atribuir-lhes sentido e multiplicar sentidos ao próprio olhar. Esta dimensão que considera o espectador/fruidor no processo de leitura é a que permeia o processo educativo como um todo, onde os saberes e os fazeres do aluno são considerados e ressignificados no decorrer de sua formação.

Se por um lado, temos artistas/produtores que incorporam o espectador/fruidor/participador na construção das suas obras, por outro lado, no campo da educação, fomenta-se cada vez mais uma construção dialógica do conhecimento pelo aluno e professor, levando-nos, assim, a trabalhar com questões relacionadas à interatividade, incompletude e diálogo permanente.

No entanto, o que se observa é que, na forma como as obras de arte são abordadas em sala de aula, há uma tendência a priorizar as informações históricas sobre a obra ou o artista, deixando para segundo plano, ou mesmo ignorando, as possibilidades críticas e interpretativas que poderiam ser exploradas com a participação dos alunos.

Na escola tem-se uma tendência em engessar as ações, pois, na maioria das vezes, o que a rege é a lógica do “dever ser”. Tal exigência impede que as turmas sejam tratadas individualmente, ainda que o professor perceba a necessidade de encaminhamento diferenciado para um ou outro grupo, muitas

vezes por problemas que emergem das práticas havidas em sala de aula, ele parece não ter autonomia. Provavelmente, se o professor adotasse uma postura que abandonasse a lógica rígida, caminharia na companhia de Maffesoli, pois este autor garante que para captar o fôlego social é necessário adotar um método de trabalho aberto, e considerar as pequenas ocorrências. Dentro desse ponto de vista, o professor pode obter muito mais dados a respeito de seus alunos e, provavelmente, alcançar maior êxito em seu fazer. Segundo Gadotti, essa postura está de acordo com aquelas que se encontram nos paradigmas holonômicos, pois,

[...] sustentam um princípio unificador do saber, do conhecimento, em torno do ser humano, valorizando o seu cotidiano, o seu vivido, o pessoal, a singularidade, o entorno, o acaso e outras categorias como: decisão, projeto, ruído, ambigüidade, finitude, escolha, síntese, vínculo e totalidade. [...] Ao aceitar como fundamento da educação uma antropologia que concebe o homem como um ser essencialmente contraditorial, os paradigmas holonômicos pretendem manter, sem pretender superar, todos os elementos da complexidade da vida. (GADOTTI, 2000, p.5)

Com essas convicções, a escola pode trabalhar com uma pedagogia transformadora, que vai além da simples transmissão cultural, pois considera o dia-a-dia do aluno e o cotidiano escolar passa a ter mais sentido para os estudantes. Bondía (2002) assegura que esse tipo de vivência permite à pessoa apropriar-se de sua própria vida, pois a experiência é algo singular. Para o autor, não é possível separar o indivíduo do saber de sua experiência, pois ela não está fora dele, uma vez que isso só tem sentido pelo modo como desenha sua personalidade, sua sensibilidade e seu caráter. Podemos afirmar que é a singularidade do estar no mundo de cada um que é ética e estética. *“Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria”* (2002:4) .

Esta questão nos leva inevitavelmente a pensar sobre o papel do professor de arte e a sua mediação entre informação e construção de conhecimento na contemporaneidade. Neste sentido, acreditamos ser necessário repensar *que arte e que ensino* estamos propondo nas nossas escolas, assim como nos cursos de formação inicial e continuada de professores. Estamos nós,

ainda trabalhando numa dimensão tecnicista, conteudista ou bancária, que tanto marcou o ensino de arte no Brasil e continua a marcar muitos de nossos alunos ingressantes nas licenciaturas em arte? Ou estamos nós, fomentando e praticando outros modos de se pensar e praticar o ensino e a aprendizagem da arte, contemporâneos de nós mesmos?

Falar sobre a produção artística contemporânea equivale a falar sobre a expressão do homem contemporâneo, no entanto, ao contrário do que se pensa, nem sempre há associação direta entre o que se faz hoje e o contemporâneo. Um artista que produz na contemporaneidade não é necessariamente um artista contemporâneo, o que prejudicialmente têm se desdobrado no ensino de arte. O século passado foi importante para por fim àquela visão da história como sendo linear, cronológica e etapista. Aviu-se o hábito de ver a arte como um processo evolutivo em que os estilos se sucediam, “corrigindo” os excessos dos precedentes. A raiz dessa dinâmica cultural é encontrada na tradição do pensamento ocidental, sustentado por dicotomias e oposições, tais como: sujeito e objeto; corpo e espírito; imagem e coisa.

No suporte dessa dialética havia a construção de um mundo regido por entidades fixas, correspondentes a categorias e dignificados de maneira estanque, na busca de certezas. Esse primado de certezas começa a ser abalado com os adventos da física e da matemática mais recentes, com noções, tais como a relatividade, a física quântica, teoria do caos, entropia e topologia. No âmbito das idéias, da arte e do ensino, partiu-se para conceitos mais “elásticos”, que buscavam o cruzamento e contágio das partes antes antagônicas.

Da mesma maneira que a arte contemporânea lida com estas incertezas, instabilidades, diversas e diferentes verdades, a educação também lida com tais questões. Assim, é importante reavaliarmos os processos de ensino e aprendizagem em arte, em que nível for, principalmente quando falamos da arte contemporânea. O impasse que se coloca entre o que se ensina, e o que se aprende é real uma vez que estamos falando de um processo construtivo dialógico, numa concepção de educação onde o professor não é a única possibilidade de informação; ele é a mediação entre o conhecimento construído e

aquele que vai se construir a partir deste. É, sobretudo proponente e agente desses espaços de construção de conhecimento e de reflexão a partir das experiências.

Desejamos formar este professor numa dimensão diferente daquela em que foi formado – uma dimensão de educação que excluiu a história do sujeito que aprende; “*educação bancária*” como nos ensinou Paulo Freire – para uma dimensão que o vê como um sujeito que trás uma bagagem e nesta bagagem um saber, uma história de vida; conscientes de que estes saberes foram construídos ao longo da sua trajetória, na interação com sua ambiência cultural, social, econômica e subjetiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: Nas análises dos discursos das histórias de vida, nos depoimentos orais, podemos ver que os sujeitos trazem um tempo vivido, repleto de marcas de um ensino que pouco contribuiu para a sua formação de uma forma criadora. Percebemos que em suas falas transparece uma experiência que muito se distancia daquilo que acreditamos ser uma formação e atuação docente de qualidade na qual acreditamos e buscamos praticar, o que nos leva a questionar o quanto as marcas incorporadas ao longo da história do sujeito são traduzidas em vivências, atuações e determinam outros modos de ser e fazer arte, por meio do seu ensino e das suas posturas. Eis algumas falas:

“Do ensino fundamental ao médio, tive uma única professora que nunca me falou que a arte tinha uma história, nas minhas aulas de arte só fiz desenhos livres, abstratos e geométricos, mas nunca soube por que daqueles desenhos.”

“Eram trabalhos desenvolvidos em cima de datas comemorativas, tais como dia das mães, dos pais e etc.”

Estas falas revelam o grande descompasso que existe entre o processo de escolarização e as proposições curriculares que norteiam nosso curso de formação em arte. Muitos chegam almejando e concebendo “o bom desenho” ainda, aquele que vê como única possibilidade a representação fiel da realidade, que remete à espacialidade renascentista. Esta concepção historicamente construída, reafirmada pelo Neoclassicismo no século XIX, marca definitivamente as concepções de arte e de ensino, balizando ainda hoje, o ensino de arte no Brasil. Percebemos que mesmo nas disciplinas que trabalham com as novas

tecnologias, quando se propõe construir imagens, o pensamento que rege é este, renascentista.

Que confusão não causa, para o sujeito de hoje, lidar com questões do passado, históricas, sempre com o “ar” de revolucionário, e que se torna um impasse, uma vez que lida com matéria, formas e cores, ao mesmo tempo em que não diz respeito – diretamente – ao que se vivencia em seus cotidianos?

Nas vozes que seguem, fica evidente que diferentes abordagens de arte e de ensino, adotadas em outros momentos da história desta disciplina no currículo escolar, persistem e convivem na atualidade, orientando o trabalho do professor:

“Só tive arte no infantil e fundamental. Foi totalmente desfragmentado, saí sem noção nenhuma do que era e para que servia a arte. No infantil recebia desenhos prontos apenas para colorir, onde já existia uma cor certa a ser pintada, e também não podíamos ultrapassar a linha; pontinhos para ligar, tudo assim onde não tinha como usar nenhuma criatividade. No fundamental foi algumas colagens, desenhos abstratos, cores primárias, secundárias, sem nenhuma relação com meu cotidiano.”

“Acho que toda a parte de história da arte está defasada no colegial. Visando apenas uma preparação para vestibular o professor acaba se preocupando mais em fazer o aluno conseguir diferenciar estilo e responder questões do que fazê-los conseguir compreender o que foi feito as descobertas, o que isso tem a ver conosco hoje.... o que é fascinante e necessário explorar”.

É curioso como na escola parece não haver a preocupação nem mesmo com os documentos que balizam a educação, pois se considerarmos que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio apontam como dever deste nível escolar “estimular no aluno a curiosidade, o raciocínio e a capacidade de interpretar e intervir no mundo que o cerca” (PCN, 1999:122), não é o que vemos acontecer. Para que se possa efetuar uma mudança significativa nos processos de leitura é preciso lembrar, com Blikstein (2003:68), a necessidade de regenerar o olhar para tentar resgatar o universo de semiose não-verbal que impregna “nossa percepção/cognição, mas de que não somos conscientes”. Para esse autor, os hábitos de leitura em que prevalece o discurso verbal nos privam de perceber a presença da linha, da cor, das formas, isto é, nos privam da visualidade. Ao comentar sobre uma experiência negativa em relação ao ensino de arte, o aluno diz o seguinte:

Já no final do ensino fundamental (7ª série) quando iniciou a história da arte, os professores passavam resumos, “tabelas” diferenciando-nos algumas características de estilo apenas, o que não me interessava. Não era passado a situação histórica do período, nem os porquês acabava ficando como uma obrigação a mais. E o que é pior, não se aprende a “ler” uma obra de arte, a olhar, a perceber... pois não fazem isso na escola, só nos fazem decorar características (que aqui no curso vi) são singelas, não são o mais importante do aprendizado.

A leitura na escola tem se mostrado ineficaz, principalmente em relação às obras artísticas. Provavelmente, isso é fruto de uma visão simplista que não investe em tais obras. A inexauribilidade da obra a que se refere Pareyson (1989) transforma o processo de leitura em algo dinâmico e fundamental para a formação do indivíduo. Entretanto, em geral, as obras artísticas são lidas, nas escolas, com o objetivo de serem enquadradas, o que, segundo Deleuze (1998), promove o esmagamento, o abafamento de tudo o que ocorre em volta, ou melhor, quando se pretende enquadrar algo, todo o resto fica de fora.

Em que medida o ensino de arte não perde a função, ou não acaba tornando-se rarefeito na vida dos sujeitos ditos “aprendizes”, uma vez que não estabelece diálogo com seus contextos?

As palavras de Pimenta (2004:37) “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática”, oferecem as pistas para o que tem ocorrido com o ensino de arte. Os depoimentos a seguir corroboram o pensamento de Pimenta.

“Do pouco que me lembro, o ensino de arte eram desenhos mimeografados para pintar, colar algodões, pintura com dedo... nas aulas de artes ensinavam desenho geométrico, no ensino médio, via “slides” e comentávamos as obras. Tinham pouquíssimas aulas práticas”.

“O que mais me falta é ter tido alguma instrução “verdadeira”, não me recordo de mais nada das aulas de arte, que não são colagens, pinturas de datas comemorativas. Acho que o poder público deveria dar mais incentivo para a arte, já que eles falam tanto na formação de um cidadão crítico, e essa é uma das funções da arte”.

“Pouco aprendi de arte no colégio, mas aprendi por experiência própria, com desenho e por meio de revistas, livros e internet.”

Diante desses depoimentos nos perguntamos: será que o desejo do sujeito que “aprende” não acaba tomando rumo solitário diante de tal descompasso (o do seu contexto, frente aos tipos de propostas para significar, perceber e ressignificar o mesmo) dentro do contexto educacional e “de carona”

com padrões pré-estabelecidos, estereotipados e rechaçantes? Quem é esse sujeito que diante de todas essas questões busca um curso superior em arte, e por que o faz? Fica visível que muitos buscaram a arte, não só por necessidade própria, mas por influência da família, dos estímulos recebidos nas interações sociais e infelizmente, a escola parece ter ficado à margem deste processo de escolha, pois não faltam exemplos de experiências negativas com o ensino de arte. Entendemos então que a escolarização pouco contribuiu para marcar de forma significativa e demarcar o vasto e fértil espaço que as linguagens artísticas poderiam e podem representar na vida do ser humano.

Nossa experiência tem mostrado que fica registrado, ainda que de maneira inconsciente, aquela vivência pouco expressiva no ensino de arte, pois temos visto o recém docente propor “atividades” semelhantes àquelas que experimentou em seu passado escolar. A questão que nos fica é exatamente possibilitar que ele desconstrua modelos e conceitos aprendidos e apreendidos ao longo da sua formação, ressignificá-los para que reconstruam e concebam a arte e seu ensino numa outra dimensão. Neste sentido é que enxergamos na arte e numa educação contemporânea mpos de possibilidades para nortear a formação do futuro docente em artes visuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: Ao depararmos com os sujeitos/alunos ingressantes no curso já citado e as marcas trazidas pelos mesmos, vemos que torna-se um desafio colocar em ação um currículo que preze por um ensino de forma integrada, interdisciplinar, polissêmico, possibilitando uma formação diferenciada a este aluno em relação àquela experimentada até o momento da sua chegada à universidade. Torna-se um desafio ao próprio curso, pois, também lidamos com as dificuldades em organizar este currículo, no qual ainda vigora a força das áreas de conhecimento de forma disciplinar em detrimento de uma maneira que o vê de forma integrada. É a força da “grade de disciplinas” construída historicamente que prevalece no momento de definir um currículo, onde a intenção deveria ser a de zelar e proporcionar a este aluno uma possibilidade de ressignificação dos seus saberes, fazeres e conceitos no campo da arte e do seu ensino. Muitas vezes, prevalece uma demarcação de “território”, onde cada disciplina e seu responsável

contribuem de forma isolada, para o aluno formar e alinhar uma “colcha” às vezes com tons, matizes, costuras e alinhavos que poderiam ser melhor construídos se o todo fosse pensado com maior importância e preponderância do que a parte.

A prática tem mostrado que o diálogo, o trabalho em grupo, a escuta ao outro, o exercício reflexivo em torno da organização curricular, uma maior consideração ao perfil do aluno que recebemos, tem nos encaminhado para um modelo de atuação e formação docente, onde os paradigmas contemporâneos de arte e de educação se fazem presentes e balizam esta formação, contribuindo em muito para a ressignificação que tanto almejamos nestes campos de atuação e formação.

De uma educação e vivência em arte, rígida, fragmentada, compartimentada, equivocada, que os estudantes tiveram e que nos anunciam por suas vozes, busca-se caminhar numa direção que considera o mundo de incertezas, de uma não cronologia, onde os valores são relativos, a natureza do conhecimento é processual, a interatividade se faz presente tanto na arte quanto na educação. Um corpo híbrido que precisa de outras formas de ver, comportar, compreender, organizar e tecer currículos e práticas de formação, para que tenhamos futuros educadores em arte atuando em dimensões diferentes daquelas que vivenciaram na educação básica, e assim contribuir para a reordenação do lugar que a arte e seu ensino devem ocupar na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLIKSTEIN, I. *Kaspar Hauser, ou A fabricação da realidade*. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, n.19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002. Disponível em <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf> Acesso em: 6 jan. 2007.
- FELICIO, Helena Maria dos Santos e OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. A formação prática de professores no estágio curricular. *Educar em Revista*. Universidade Federal do Paraná. 2007. (No Prelo)
- FUNCH, Bjarne Sode. Tipos de Apreciação Artística e sua Aplicação na Educação de Museu. In: *Educação Estética e Artística: abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. p. 109-124.

_____. *Perspectivas atuais da educação*. In São Paulo em Perspectiva. v.14 n.2 São Paulo abr./jun. 2000. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200002&lng=es&nrm=iso&tlng=es>. Acesso em: dez. 2006.

GREIMAS A. J.; COURTÉS J. *Dicionário de Semiótica*. Trad. Alceu Dias Lima *et all*. São Paulo: Cultrix, 1979.

OLIVEIRA, Ana Claudia. As relações arte/tecnologia no ensino de arte. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.) *A Educação do Olhar no Ensino das Artes*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre e RIBEIRO, Silvia Regina. Construção metodológica na pesquisa em educação: contribuições da crítica genética. Congresso de Crítica Genética, São Paulo, USP, 2005.

_____. *Arquitetura da Criação Docente: A Aula como ato criador*. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica – SP, 2004. (tese Doutorado)

PARSONS, Michael. *Compreender a arte*. Lisboa: Presença, 1992.

_____. Dos Repertórios às Ferramentas: Idéias como ferramentas para Compreensão das Obras de Arte. In: *Educação Estética e Artística: abordagens transdisciplinares*.

PIMENTA, Selma Garrido. (org.). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, Maria Irene Pellegrino de Oliveira. *Imagem e Texto: Uma experiência de leitura e produção de texto com alunos do Ensino Médio*. Londrina, Universidade Estadual de Londrina – PR, 2007. (tese Doutorado)

Ronaldo Alexandre de Oliveira: Licenciado em Educação Artística/Artes Plásticas pela Faculdade Santa Marcelina/SP(1987); Especializado em Arte Educação ECA/USP(1991); Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura Mackenzie – SP (2000); Doutorado em Educação/Currículo – PUC / SP (2004) Docente da Universidade Estadual de Londrina/Arte Visual, onde trabalha com Metodologia do Ensino de Arte Visual e Estágios.

Carla Juliana Galvão A. Warken: Licenciada em Educação Artística/ Artes Plásticas pela UEL (1991); Especializada em Barroco Brasileiro pela Universidade Federal de Ouro Preto/MG; Mestre em Educação pela UEM (Universidade Estadual de Maringá). Atua como docente no Departamento de Arte Visual – UEL nas áreas de Teorias e História da Arte e Metodologia do Ensino de Arte .

Maria Irene P. de Oliveira Souza: Licenciado em Educação Artística/Artes Plásticas pela FAAP/SP(1981); Especialista em Fotografia/UEL; Mestrado em Educação – UEL/PR (2000); Doutorado em Estudos da Linguagem – UEL / PR (2007) Docente da Universidade Estadual de Londrina/Arte Visual, onde trabalha com Metodologia do Ensino de Arte Visual e Gravura.

Maria Carla Guarinello de Araujo Moreira Licenciado em Educação Artística/Artes Plásticas pela FAAP/SP(1979); Especialista em História da Arte – UEL/PR(2004); Chefe do Departamento de Arte Visual/UEL e Docente da Universidade Estadual de Londrina/Arte Visual, onde trabalha com História da Arte.

Vanessa Tavares da Silva. Licenciado em Educação Artística/Artes Plásticas pela UEL/Londrina (2002); Mestrado em Cultura Visual/UFG (2005) Docente da Universidade Estadual de Londrina/Arte Visual, onde trabalha com Poéticas Visuais.