



A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA ARTE NA VISÃO DO ESTUDANTE

Cláudia Regina dos Anjos. UFMG
Sandra de F. Pereira Tosta. PUC-Minas

RESUMO

O presente texto é parte dos resultados de uma investigação que teve como objetivo identificar, descrever e compreender como está sendo apropriado o ensino da Arte no cotidiano de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte- MG, especificamente, no 3º ciclo de idade de formação. A pesquisa buscou aprofundar os modos como essa escola compreende a arte como área de conhecimento e como ela se organiza para tornar a sua aprendizagem significativa para os estudantes. A metodologia usada foi o estudo de caso, no qual foram feitas observações sistemáticas das práticas cotidianas de ensino da Arte, observações e entrevistas com alunos. Os resultados apontam que essa área de conhecimento constitui-se, ainda, em um desafio na formação do estudante.

Palavras-chave: Arte, ensino, cotidiano e construção do conhecimento

ABSTRACT

This text is part of the results from a research that aims to identify, describe and understand how is being appropriate teaching Art in the everyday life of a school of municipal schools of Belo Horizonte-MG, specifically, in the 3rd age cycle formation. The research sought to deepen the ways in which this school understands art as a field of knowledge and how it is organized to make your learning meaningful for students. The methodology used was the case study, in which we made systematic observations of daily practices of teaching art, observations and interviews with students. The results indicate that this area of knowledge is itself also a challenge in formation of students.

Key words: Art, teaching, every day and knowledge construction

Este texto é baseado em parte dos resultados da dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da PUC- Minas¹, em 2008 e tem como objetivo discutir a importância da participação dos estudantes no seu processo escolar, considerando, especificamente, a sua visão de mundo e sua compreensão da construção do conhecimento em arte. O que se pode perceber, em geral, é que as escolas quando definem conteúdos curriculares e estratégias didáticas para disciplina de Arte, nem sempre levam em conta os estudantes, sujeitos tão ativos, quanto o professor, no processo de aprendizagem.

As discussões mais gerais e contemporâneas sobre a educação têm privilegiado os sujeitos nas mais variadas dimensões levando em consideração que são seres humanos que possuem experiências e histórias de vida diferentes, fazem parte de grupos de participação social, cultural e artísticas distintos uns dos outros. Nesse sentido, a escola deve reconhecer os estudantes como sujeitos de seu processo de aprendizagem.

Para isso é necessário que a escola se constitua como uma instituição heterogênea e não mais uma simples transmissora de conteúdos, centrada na competição dos resultados da aprendizagem, na lógica da educação bancária criticada veementemente por Paulo Freire já nos anos 1960.

De modo geral esse quadro não é diferente no ensino da Arte. Barbosa (1998) afirma que, para conhecer e implicar os sujeitos em suas culturas, é necessário que a arte esteja presente na sua formação. E ainda a construção do conhecimento em arte seja a partir e com as culturas de cada um. Por isso, é fundamental que o estudante seja parte do processo de construção do conhecimento por meio de suas ações, opiniões, experiências, conhecimentos e vivências cotidianas em arte ou pela capacidade de criar e fruir a arte. Isso não quer dizer que o processo escolar fique centrado somente no universo do estudante, mas que considere seus processos na construção do conhecimento em arte. Tais argumentos foram responsáveis pelo olhar mais aprofundado na pesquisa de campo para a referida dissertação sobre o que os estudantes da escola investigada pensam sobre o ensino da Arte.

A pesquisa se fundamentou teórica e empiricamente na LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional, 9394/96², por ser um marco significativo na História da Arte/Educação e, mais especificamente, no ensino da Arte, na medida em que estabelece a arte como componente obrigatório da educação básica e os PCN/Arte- Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Arte, de 1998³. Em ambos os documentos a arte é considerada como uma “área de conhecimento” com especificidades e elementos próprios em sua constituição, por esses apresentarem, também, uma complexidade em relações aos conteúdos. Como nos afirma Pimentel (1999, p. 35): “Nos PCN, em todas as áreas há indicações da complexidade do trabalho a ser desenvolvido...” E o Programa Escola Plural⁴, vigente a época da

pesquisa, redimensionava o olhar para o sujeito e para suas práticas pedagógicas quando, em seus eixos, entre outros, destacava a sensibilidade como a totalidade da formação humana e a escola como tempo de vivência cultural (PBH, 1994).

Esses eixos integram um novo paradigma de educação e, sobretudo, materializam a abertura à pluralidade da escola como espaço histórico-cultural, especialmente no ensino da Arte. Além das possibilidades em promover interações e inter-relações no processo de ensino/aprendizagem em Arte; e apontar para encontros dos ecossistemas estéticos, que significam as inter-relações entre as culturas onde a diversidade está imbricada com o equilíbrio dos interagentes, entendendo equilíbrio como processos provisórios.

Frente ao exposto, a investigação teve como objetivo identificar, descrever e compreender como estava sendo apropriado o ensino da Arte no cotidiano de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e, especificamente, no 3º ciclo de idade de formação, a partir das definições, pressupostos e indicações pedagógicas presentes na LDBEN 9394/96, nos PCN/Arte e no Programa Escola Plural, para o ensino dessa disciplina. Parte da pesquisa buscou, dessa forma, identificar e interpretar os modos como os estudantes, adolescentes do 3º ciclo de idade de formação compreendiam a arte nos modos como ocorria na escola e sua inserção nas suas práticas cotidianas. Sendo as práticas cotidianas analisadas a partir da obra de Michel Maffesoli, *No fundo das aparências*, de 1996. Esse autor considera o cotidiano como o espaço microsociedade, lugar onde o social nem sempre é mensurável, muitas vezes na penumbra, entre a luz e a sombra ou entre parênteses. Mas é no cotidiano que está situado o plano de acontecimentos e de significados.

A metodologia usada foi o Estudo de Caso, no qual foram feitas observações sistemáticas das práticas cotidianas de ensino da Arte, bem como entrevistas semi-estruturadas com estudantes.

Ensino de Arte na escola e os jovens estudantes

Para situar melhor o leitor, necessário se faz elucidar como é o ensino de Arte na escola pesquisada, especificamente os tempos e espaços a ele destinados. Em relação ao tempos, estamos nos referindo à lógica da organização escolar, à sua

estrutura enquanto tempo e espaço de educação, apontando e redefinindo possibilidades de mudanças na educação.

Na lógica da educação seriada, o conteúdo é a centralidade do processo educativo do estudante. Nesse sentido, a organização escolar se dá por meio de séries, graus, grades, avaliações e reprovações. Como verificado nos documentos de 1991, arquivados na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED), no setor de Funcionamento Escolar, nas Grades Curriculares, hoje Plano Curricular, de 5ª a 8ª série, o ensino de arte não tinha um modelo da Secretaria, como ocorria no caso de 1ª à 4ª série: cada escola construía seu Plano Curricular. Nas escolas verificadas⁵, a organização se dava por série, com duas aulas semanais para 5ª e 6ª séries e uma aula semanal para a 7ª a 8ª séries. Esses módulos eram de cinquenta minutos. Faziam parte do núcleo comum dos conteúdos. Era um professor habilitado e concursado para esse ensino que ministrava as aulas de Educação Artística, na nomenclatura vigente.

Na lógica da Escola Plural há uma inversão desses valores tradicionalmente assumidos nas escolas: o estudante é a centralidade do processo educativo, em lugar do conteúdo, e o tempo escolar é organizado de forma mais flexível, por ciclo de idade de formação. Visa-se, com isso, considerar a vivência sociocultural própria de cada idade de formação do educando. Dessa forma, os ciclos de idade de formação se apresentam como redefinição de organização dos tempos escolares, pois possibilitam um tempo maior para o aprendizado dos estudantes.

Nessa perspectiva, os tempos na Escola Plural se configuram da seguinte forma: Primeiro Ciclo de Idade de Formação, período característico da infância: são os estudantes que estiverem na faixa de idade 6-7, 7-8, 8-9. Segundo Ciclo de Idade de Formação que se refere à pré-adolescência: são os estudantes que estiverem na faixa de idade 9-10, 10-11, 11-12. Terceiro Ciclo de Idade de Formação, incluindo a adolescência: são os estudantes que estiverem na faixa de idade 12-13, 13-14, 14-15 (II Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino/Escola Plural, 2002).

Além do tempo do estudante, existe na estrutura escolar a organização do trabalho, em que está contemplado o tempo do professor e de cada disciplina

escolar. Na lógica seriada, como já discutimos, sendo o conteúdo a centralidade do processo educativo do estudante, o currículo é organizado de forma a priorizar Português e Matemática, como as disciplinas que têm a maior carga horária no currículo. Nas grades escolares, que ainda hoje vigoram em grande parte das escolas públicas, essas duas disciplinas têm entre 5 a 6 aulas semanais, enquanto que Arte tem apenas uma aula semanal e, às vezes, em uma das séries dos níveis de escolaridade. Nesse aspecto, a escola pesquisada conseguiu organizar as disciplinas escolares de forma mais democrática no que se refere à quantidade de aulas semanais que cada uma tem. Ou seja, houve uma maior equalização dos tempos dessas disciplinas. A equalização desses tempos no ciclo compreende a garantia de um tempo igual ou aproximado para todas as disciplinas, de modo que a diferença entre elas não seja grande.

Se, por um lado, acontece uma maior equalização e a garantia mínima de duas aulas semanais, por outro, a escola ainda está pautada em uma lógica rígida desses tempos e espaços. Os tempos se dão de forma seriada, mesmo sendo uma escola inserida no programa de educação Escola Plural. O planejamento se dá por série e não por ciclo de idade de formação. E o trabalho escolar está organizado por horário, em que os tempos das disciplinas são estabelecidos em módulos/horas de 60 minutos. Nas últimas séries do ensino fundamental, cada turma tem duas aulas semanais de cada disciplina, inclusive de Arte.

Ainda em relação aos tempos das disciplinas escolares, apesar de serem duas aulas semanais para cada disciplina, é inexistente o espaço na grade curricular para o desenvolvimento de outros recursos e processos educativos, tais como assembleias, debates, aulas coletivas, aulas de biblioteca, ateliê, oficinas etc.

De acordo com o planejamento da professora observada, os tempos destinados ao ensino de Arte são aqueles previstos no horário escolar: duas aulas semanais, e no planejamento consta que são aulas de artes visuais. Portanto, não há proposta de trabalho que atenda às modalidades de dança, música e teatro. Recuperando a discussão anterior, pode-se dizer que a rigidez dos tempos para o ensino de arte também se faz presente nesse aspecto, no momento em que não há uma organização para proporcionar aos estudantes outras formas de interação e aprendizagem dos conteúdos não contemplados na organização escolar.

Em relação ao espaço para o ensino de Arte na Escola Aquarela nome fictício da escola pesquisada, percebemos também, uma rigidez. Nessa análise, o conceito de espaço não se restringe ao lugar físico. Ele se refere ao espaço criado e construído pelas pessoas que o habitam ou ocupam.

As aulas de Arte são realizadas em salas-ambiente, no caso, duas salas para Arte para atender todas as turmas da escola, no horário de Arte, os estudantes deslocam-se para essas salas. Assim, é necessário um rodízio semanal para o uso das salas, pois são diferentes em tamanho, móveis, entre outros. Uma das salas é mais apropriada para a aula de Arte. Não somente em relação ao tamanho, mas em relação aos armários onde ficam os materiais para o desenvolvimento das aulas: tintas, pincéis, apostilas, entre outros.

Nas salas de Arte, há espaços como painéis e pequenas galerias para exposição de trabalhos realizados em sala, fotocópia de obras artísticas, textos informativos sobre arte ou vida de algum artista, entre outros. Como pode ser visualizada nesta imagem:



FIGURA 1: Painel da sala de Arte.

Fonte: Cláudia Regina dos Anjos

O painel configura-se como um espaço/recurso importante para a aprendizagem dos estudantes. Assim, chamamos atenção, como o fazem Pimentel e Coragem, para a importância das salas-ambiente:

É muito difícil tentarmos fazer um estudo de obra de arte, por exemplo, para uma criança ou jovem que passa a manhã inteira ou a tarde inteira na mesma sala, vendo as mesmas imagens ao seu lado, sem qualquer critério de estética visual. Uma sala de aula adequada é extremamente necessária para que possamos desenvolver atividades artísticas. O ideal é que toda

sala de Arte fosse um lugar de ateliê, um lugar em que houvesse tanques, bancadas, prateleiras para colocar o trabalho dos alunos todas as semanas, como continuidade de pensamento, de repertório imagético, de trabalho interagente, sensível e emocional com matéria, não importando se a matéria é presencial ou virtual. E que houvesse também um espaço onde a movimentação ampla fosse possível e os ruídos não incomodassem o andamento de outras disciplinas. (PIMENTEL; CORAGEM, 2004, p. 6).

Outro espaço/tempo de aprendizagem de Arte proporcionado pela escola pesquisada é a Galeria de Arte. Ela está localizada na cantina da escola e sua utilização é destinada, na organização escolar, como espaço/tempo de refeição e socialização dos estudantes. O diferencial nessa cantina, em relação a outras, é que nas suas paredes, conforme já descrevemos, há um espaço especialmente organizado para hospedar obras de arte ou trabalhos artísticos dos estudantes da escola ou da comunidade.

A Galeria de Arte dessa Escola foi criada, segundo o registro da professora, para conservar os trabalhos dos estudantes e, por meio da exposição, levá-los ao conhecimento da comunidade. Nesse sentido, podemos afirmar que o objetivo principal da criação dessa galeria foi de comunicação, uma vez que os trabalhos ficam expostos para visitação pública. Dessa forma, parece-nos que não houve, num primeiro momento, uma preocupação por parte da professora que idealizou e sistematizou o projeto de criação da Galeria, em definir a Galeria de Arte como espaço/tempo de aprendizagem em arte. Mas, em depoimento, parece-me que considera esse espaço/tempo também de aprendizagem em arte quando se remete as várias exposições hospedadas nesse espaço dizendo que os estudantes já estão fazendo associações e entrecruzando conhecimentos e expressões para a criação de outras. Aqui nos parece mais um momento propício de pensarmos nos ecossistemas estéticos, pois a partir desses imbricamentos de conhecimentos e expressões artísticas promovem outros tantos.

Pensar a Galeria de Arte como espaço/tempo de aprendizagem em arte seria, dessa forma, um importante caminho para o ensino da Arte. Em uma exposição, seja de obras originais, seja de reproduções e trabalhos escolares, uma das principais ações do estudante ou visitante é a observação, que é um elemento fundamental na aprendizagem da arte, como nos afirma Ott.

A observação é um dos elementos fundamentais da investigação em ambas as áreas: artística e científica. Alunos que observam arte em galerias e museus estão engajados em uma forma de pesquisa artística que exerce um papel essencial na arte/educação. (OTT *apud* BARBOSA, 2002, p. 123).

Nesse, sentido, a galeria seria um espaço/tempo de aprendizagem em arte com a característica de não somente expor os trabalhos realizados pelos estudantes em local de acesso a outras pessoas, mas, sobretudo, de proporcionar que esses estudantes interajam com essa exposição e, a partir dela, elaborem outros trabalhos e a usem, inclusive, como estratégia para se comunicarem com a comunidade, bem como com os artistas locais. Como no diz Ott (*apud* BARBOSA, 2002, p. 123), “objetos de uma comunidade que possam ser identificados com seus significados estéticos e ideias artísticas são também fontes e pontos de referências para o aprendizado em arte através do processo de crítica de arte”. Mas como está, de fato, o ensino de Arte nessa escola, na visão dos estudantes? Ele é sujeito no processo de construção da proposta curricular?

Participação dos jovens estudantes na proposta curricular de Arte

Foram ouvidos 100 estudantes por meio de questionários. Os resultados se apresentaram como a seguir: a pesquisa possibilitou perceber que a relação com o ensino de arte é de respeito, pois os alunos lêem, interpretam e escrevem sobre a vida e obra dos artistas ou sobre os *cânones da figura humana ao longo da vida*. Vale ressaltar que a professora desenvolvia nas sétimas séries (embora no Programa Escola Plural a organização seja por ciclo, a escola pesquisada ainda permanecia sua organização por série); o conteúdo de desenho da figura humana e nas oitavas séries a interpretação de obras de artes de alguns pintores europeus.

Os estudantes das oitavas séries eram bem descontraídos e já com uma identidade de grupo mais consolidada; conseguiam ser solidários com os outros colegas, principalmente na divisão dos materiais.

De acordo com os registros de campo existia um grupo de estudantes que considerava as aulas de Arte muito chatas e cansativas, principalmente nos momentos em que a professora explicava as atividades e a sua forma de avaliar demonstrava indiferença ou comentava da insignificância delas para as suas vidas. Tais comentários eram sempre ditos em voz baixa e com os colegas do próprio

grupo. Quanto aos estudantes novatos nessa escola, estes expressavam interesse e gosto pela forma e conteúdo desenvolvido nas aulas de Arte e, sempre que podiam, comparavam positivamente as aulas dessa escola com as da escola em que estudaram anteriormente.

Em relação às sétimas séries, os estudantes participavam das aulas, porém, não com a mesma intensidade que seus colegas da oitava. A maioria dos estudantes dessa série realizava as atividades pedidas pela professora, mas sem entusiasmo. O grupo de estudantes mais críticos não realizava todas as atividades em sala de aula. Mas, no momento de apresentar os trabalhos à professora para a correção, mostravam-nos já bem finalizados.

Percebemos uma participação mais efetiva quando o trabalho era de desenho de observação de modelo vivo. Outra questão que se destacava era os desenhos que a professora usava como modelo, ou seja, os modelos a serem reconhecidos ou tomados como referência pelos trabalhos, que continham elementos composicionais como equilíbrio, distribuição do espaço, luz, sombra, traço etc., em detrimento da apreciação dos estudantes. Isso corresponde ao que Efland (2005, p. 173-188) enfatiza sobre o *grau de excelência da obra*.

Comparando essas observações com o ensino da Arte na contemporaneidade, que tem como premissa implicar a arte como cognição: reflexão, crítica e compreensão histórica, social e cultural da arte nas sociedades, bem como o uso das tecnologias contemporâneas no fazer artístico; ficou claro como a escola ainda está distante desses pressupostos. Essa proposta busca afirmar a abrangência cultural e se baseia, inicialmente, no posicionamento teórico-metodológico sistematizado por Ana Mae Barbosa (1994), conhecido como *Proposta Triangular*, quer dizer, reflexão crítica e compreensão histórica, social e cultural da arte nas sociedades e o fazer artístico.

Essa perspectiva do ensino da arte ainda está em construção, pois em nosso cotidiano vivenciamos, muitas vezes, a percepção da arte como uma prerrogativa de alguns que possuem habilidade artística, conseqüentemente, baseada em graus de excelência pré-estabelecidos pela sociedade para trabalhos produzidos. Na escola não é diferente: o ensino da arte, de acordo com observações feitas durante a

pesquisa, estava pautado, dentre outros aspectos, na produção de trabalhos originais no seu fazer artístico. Mas, no que se refere à construção curricular de ensino de Arte, em modos de opinião, sugestão e interesses dos 100 estudantes que responderam ao questionário da pesquisa, 57 disseram não participar desse processo, enquanto apenas 4 estudantes disseram participar das atividades. Algumas tensões podem ser destacadas: a não compreensão da pergunta do questionário; ou o conceito de participação é fazer/executar as atividades. Isso tem raízes numa cultura escolar baseada na transmissão de conteúdos, que pouco significa para os estudantes.

Acreditamos que se o ensino de Arte se pautasse no diálogo e implicasse as culturas e expressões dos estudantes como conteúdos da disciplina, com certeza ao serem interpelados sobre o significado da arte em suas vidas, talvez não tivessem dificuldades em relacioná-los com seus fazeres cotidianos. No mesmo questionário apenas 2 estudantes afirmaram que utilizam o seu aprendizado em arte em seu cotidiano, em sua vida fora da escola.

Tais falas são sintomáticas e é muito difícil uma proposta curricular ser exitosa sem considerar que o estudante tem capacidade e importância na construção do currículo. Implicar o estudante nas decisões, propostas pela escola é um sinal de democracia e horizontalidade nas relações que na instituição se estabelecem.

Assim, podemos concluir que o sucesso da aprendizagem dos estudantes está relacionado à forma como é conduzido o processo de ensino/aprendizagem em Arte. E que a implicação desses sujeitos no processo é um fator determinante desse sucesso. Apesar das propostas e projetos das escolas assinalarem sobre essa importância, como a pesquisa mostrou, nem sempre acontece.

NOTAS

¹ ANJOS, Cláudia R. *Imagens visíveis, imagens invisíveis*: um estudo de caso sobre o ensino da Arte numa escola da rede Municipal de Belo Horizonte. 2008. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. Orientadora: TOSTA, Sandra Pereir

² LDBEN nº 9394/1996 é a legislação em vigor que orienta e dá diretrizes para a educação básica brasileira.

³ PCN são os parâmetros legais que orientam o trabalho do professor no que se refere a concepção de educação do país e indica conteúdos mínimos a serem desenvolvidos. É dividido pelas áreas de conhecimento. No caso a referência deste texto é da área de Arte.

⁴ Escola Plural é o nome dado ao programa de educação da Rede Municipal de Belo Horizonte, de 1994 a 2008, aproximadamente, que entre vários aspectos, os tempos e espaços de aprendizagem se organizavam em ciclos de idade de formação.

⁵ Foram verificadas quatro escolas por regional, somando um total de 36 Grades Curriculares.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1994. (Coleção Estudos).

BRASIL. Lei n. 9394/96 – 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*.

EFLAND, Arthur D. *Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno*. In: GUINDSBURG, J.; BARBOSA, Ana Mae (Org.). *O Pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

MAFFESOLI, Michel. *No fundo das aparências*. Tradução de Bertha Halpern Gurovitz. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasil, 1998.

OTT, Robert William. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, Lúcia G. e CORAGEM, Amarílis C. Ensino de Arte na UFMG e sua Integração com a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. *Limites em expansão: licenciatura em artes visuais*. Belo Horizonte: C/Arte, 1999.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. *Escola Plural: Proposta Político-Pedagógica da Rede Municipal de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 1994.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. *II Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino/Escola Plural*. 3. ed. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 2002.

Cláudia Regina dos Anjos

Licenciada em Desenho e Plástica (1992), especialista em Arte/Educação (1994), em Educação Comunitária (2008) e Mestra em Educação (2008). Doutoranda em Criação,

Crítica e Preservação da Imagem/EBA/UFMG. Presidente da Associação Mineira de Arte/Educadores/AMARTE, artista e professora de Arte. Pesquisadora do EDUC/PUCMinas, integrante pesquisa Ensino de Arte e Tecnologias Contemporâneas -EBA/UFMG.

Sandra de Fátima Pereira Tosta

Graduada em Comunicação Social pela PUC/Minas, Mestre em Educação pela UFMG e Doutora em ANTROPOLOGIA SOCIAL pela USP (1997). Professora titular da PUC/Minas onde atua como docente e pesquisadora nas áreas de Antropologia Urbana, Comunicação e Educação. Pesquisa e publica sobre temas como cultura, mídia, tecnologias digitais e sociabilidades contemporâneas, Adolescência e Juventude (Identidade, Gênero, Etnia e Corpo). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Culturas - Organizadora da Coleção Cultura, Mídia e Escola, da Editora Autêntica.