

Reflexões sobre o papel da arte-educação no cotidiano escolar dos adolescentes contemporâneos

Gisélia Martini*

Resumo

Este artigo foi construído a partir de uma pesquisa-ação, desenvolvida durante o estágio curricular supervisionado de docência em Artes, com um grupo de alunos da 7ª série do ensino fundamental de uma Escola da educação básica do município de São Miguel do Oeste – SC. O foco principal do estudo foi investigar de que forma uma ação educativa, com olhar voltado para uma educação sensível, por meio da arte-educação, pode contribuir para que os adolescentes se relacionem de forma mais consciente com a contemporaneidade. Essa proposta foi desenvolvida nas seguintes etapas: observação da participação dos alunos, elaboração de uma proposta de intervenção (planos de aula) e intervenção e análise dos fenômenos observados.

Palavras-chave: Arte-educação. Educação sensível. Adolescente. Contemporaneidade.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea gira em torno de um forte apelo visual, o qual fomenta a massificação de opiniões, comportamentos, valores éticos e morais e sentidos estéticos, que envolve todo o conjunto de ações perceptíveis e sensíveis do cotidiano das pessoas, modelando-as para as necessidades de um mundo cada vez mais globalizado e virtual.

Na percepção dos autores relacionados para o estudo, o olhar é o sentido pelo qual absorvemos e compreendemos as referências externas. Já a sensibilidade, em seu sentido mais amplo, ou a percepção sensível, como alguns autores abordam, envolve aspectos mais profundos, de caráter educativo, que determinam como uma pessoa se constrói diante da realidade que vivencia. A construção e formação do educando como ser humano, serão pontos-chave para as investigações que se pretendem envergar.

A percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles. O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei da constituição, ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas. A "verdade" não habita apenas o "homem interior", ou, antes, não existe homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 6).

Sentir-se parte de algo está cada vez mais intrínseco às relações humanas contemporâneas. Mas até que ponto nossos educandos são preparados para enfrentar um mundo de infinitas complexidades? A ação de educar na contemporaneidade instiga-nos a questionar: até que ponto e/ou de que modo o olhar dos alunos e sua sensibilidade são educados por meio das atividades artísticas na educação básica? De que modo os alunos

* Graduanda do Curso de Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Campus de São Miguel do Oeste; giseliamartini@yahoo.com.br

articulam as informações que circulam ao seu redor, com a construção de uma identidade própria? Até que ponto essa identidade é pautada em valores sólidos e sensivelmente humanos?

2 CONSCIÊNCIA ESTÉTICA: ASPECTOS DA ARTE E MUDANÇA DE COMPORTAMENTO

Quando se fala em “consciência estética”, acredita-se que elementos formais necessários para a compreensão da arte, principalmente das artes visuais, são ferramentas que podem facilitar a articulação que a criança e o adolescente fazem entre o meio em que estão inseridos e seus processos cognitivos, favorecendo uma construção crítica e reflexiva (consciente) de sua subjetividade.

Duarte Júnior (1988) esclarece que, ao contrário da produção artística adulta, para a criança, a arte não possui valor estético. Em contrapartida, a atividade artística proporciona o desenvolvimento da consciência estética, com um olhar mais crítico/sensível sobre a realidade, superando a simples apreciação da arte. Sugere que, antes de avaliar se os trabalhos da criança são adequados ou não, é preciso atentar às relações que ela estabelece com seu meio. A consciência estética “[...] compreende, justamente, uma atitude mais harmoniosa e equilibrada perante o mundo, em que os sentimentos, a razão e a imaginação se integram, em que os sentidos e valores dados a vida, são assumidos no agir cotidiano” (DUARTE JÚNIOR, 1988, p. 115). Ainda, segundo o autor, acontece, a partir do desenvolvimento dessa consciência, a busca de uma visão global do sentido da existência, um sentido pessoal, criado a partir de nossos sentimentos (significados sentidos) e de nossa compreensão (racional, lógica) do mundo em que se vive.

Pode-se dizer, com base em Duarte Júnior (1988), que uma arte-educação focada na sensibilidade, que desperte consciência estética, eleva a capacidade crítica e reflexiva, possibilitando ao educando condições de selecionar e recriar valores e sentidos adequados a sua existência. A educação, nessa perspectiva, necessita um olhar focado para a consciência reflexiva do educando em relação a si e ao seu meio. O contato com obras de arte e regras de apreciação não necessita ser utilizado como modelo comparativo, já que a produção da criança, na da arte-educação, é um meio para que esta se expresse, expresse o seu sentir, o seu pensar, o seu perceber, organizando e tomando consciência de sua existência, de suas relações com o mundo e dos aspectos materiais e imateriais que envolvem o perceber.

A educação estética em si leva “[...] o educando a criar um sentido pessoal para sua vida, a partir da análise, crítica e seleção dos sentidos veiculados em sua cultura, pela educação busca-se [...] a harmonia entre o sentir, o pensar e o agir [...], uma vida equilibrada.” (DUARTE JÚNIOR, 1988, p. 117). Isso favorece uma mudança comportamental, à medida que a criança e o adolescente desenvolvem sua capacidade crítica e reflexiva em seus processos de sentir, pensar e agir diante da própria realidade.

Educação, portanto, não se constitui de regras impositivas, pois na formação de um ser humano consciente, completo e com mais equilíbrio, é necessário compreender e respeitar a multiplicidade de realidades culturais e a singularidade de cada educando e de cada sala de aula.

Para justificar os aspectos cognitivos, julgados relevantes, sob uma abordagem sensível de arte-educação, ressalta-se, como já citado anteriormente, que as atividades artísticas articuladas e adequadas pelo arte-educador podem ser plenas de conteúdos e conhecimentos, e que, segundo os dizeres de Arnheim (2004, p. 153), são “[...] merecedoras de um bom cérebro, e tão exatas em cada um de seus aspectos quanto um enigma matemático.” Assim, não apenas a sensibilidade pode ser educada por meio da arte-educação, mas os aspectos cognitivos também, pois o olhar crítico necessita, além de sensibilidade perceptiva, capacidade de compreensão e expressão. E os conteúdos de arte, além de constituírem-se em uma parte fundamental da cultura da humanidade, são de direito à formação de cada pessoa, e proporcionam, independente de questões temporais, reflexões e ressignificações geradoras de críticas e contestações, de conhecimento e autoconhecimento, na leitura de mundo de cada um.

3 O ENSINO DA ARTE: PERCEPÇÕES DOS EDUCANDOS SOBRE A ARTE

Nesse momento, serão discutidas questões a respeito da compreensão que os alunos tiveram da arte, como se expressaram por meio dela e quais os significados que atribuem às aulas dessa disciplina, realizadas antes e durante a pesquisa. Também serão abordadas as inquietações que os adolescentes manifestaram mediante os trabalhos de artes e entrelaçadas as reflexões sobre a importância da educação sensível por intermédio das percepções, dos comportamentos, atitudes, gestos, falas e das expressões artísticas dos alunos. Dessa forma, essas manifestações serão compreendidas como uma oportunidade de os educandos desenvolverem sua capacidade crítica e reflexiva.

3.1 POR QUE É PRECISO COPIAR PARA SE SENTIR ACEITO PELO GRUPO?

A proposta investigativa teve o plano de ensino-aprendizagem como elemento norteador da prática docente, conforme a maioria dos autores apontam. Moretto (2008, p. 100) explica o planejamento pedagógico como “[...] uma situação complexa para a qual o professor precisa desenvolver sua competência.”

Em uma das atividades planejadas, os alunos responderam ao mesmo questionário que haviam respondido no ano anterior, durante as observações. Estavam ansiosos para realizar a atividade, e, principalmente, reler os questionários antigos. A intenção foi apontar um caminho para que os alunos percebessem e refletissem a respeito da dinâmica da vida contemporânea, ou seja, sobre as rápidas mudanças que sofremos diante de tantas informações que nos chegam a todo o instante. Essa reflexão foi a estratégia adotada para iniciar o processo de mediação do ensino da arte e começar os trabalhos em torno da percepção sensível e das influências da cultura visual na construção da identidade dos alunos.

Solicitou-se em sequência, que os alunos iniciassem um autorretrato escrito, o qual seria entregue no final do estágio. Porém, este autorretrato sofreria alterações, conforme a percepção de cada um. Eles ficaram surpresos de como suas preferências haviam alterado em tão pouco tempo. “Acho que só não mudou meu nome e dos meus pais e irmãos, por que o resto[...]!” (informação verbal)¹.

Os alunos iniciaram o autorretrato artístico, com dúvidas quanto ao que estavam fazendo. Muitos questionavam se seus desenhos estavam corretos, se era melhor fazer de um jeito ou de outro, enfim, emergiram inseguranças por medo de sentirem-se julgados e avaliados em consequência da nota.

Ao serem questionados sobre por que se sentiam tão seguros respondendo ao questionário e tão inseguros quando realizavam um desenho, a aluna Keliandra, de 13 anos respondeu: “Porque no questionário só a professora vai ler se a gente escrever alguma besteira sem querer, e no desenho não.” (informação verbal)². Essa colocação lembra o conceito de avaliação amorosa, sobre o qual fala Luckesi (2006). Também se questiona se essa insegurança pode ser fruto da opressão que muitos educadores lançam a respeito dos alunos, fazendo com que se sintam ameaçados pela avaliação, em que o fracasso ou o sucesso estão relacionados com um conceito numérico, que classifica o aluno diante de um grupo. Os alunos sabiam que os questionários não seriam avaliados, será que isso os deixou mais seguros? Os desenhos seriam avaliados, seria esta a razão de suas inseguranças durante a prática do autorretrato?

Entende-se que o medo de serem julgados, inclusive pelos colegas, boicota seu desempenho nas aulas de artes e impele-os de reproduzir estereótipos para que não se sintam ameaçados pelas notas baixas. Parte desse fenômeno pode ter origem na maneira como eram conduzidos nas aulas de artes. Eram constantemente cobrados a realizar trabalhos conforme padrões estéticos, determinados pelo olhar do educador, o qual classificava essas produções pelo seu gosto e conceito de beleza e de arte; os bons trabalhos eram expostos nas paredes da sala, submetidos ao olhar rígido do professor e do olhar dos colegas.

Então se questiona: como esses adolescentes podem construir a própria identidade diante de tantas informações, inseguranças e ameaças? Necessitam de referências e não encontram uma base confiável para se apoiar. Nas aulas de artes poderiam ter um espaço para melhorar sua autoestima e para se (re)conhecer, mas

isso não acontece, pelo contrário, acabam tendo mais um momento para reproduzir estereótipos. É a maneira mais segura de fazerem parte de um grupo e não se sentirem abandonados. Entretanto, Luckesi (2005, p. 166), diz que:

A avaliação da aprendizagem necessita, para cumprir o seu verdadeiro significado, assumir a função de subsidiar a construção da aprendizagem bem-sucedida. A condição necessária para que isso aconteça é de que a avaliação deixe de ser utilizada como um recurso de autoridade, que decide sobre os destinos do educando, e assuma o papel de auxiliar o crescimento.

Percebe-se que há discordância entre o discurso e a realidade em relação a algumas práticas de artes, discursos que revelam metodologias, mas não percebem a inércia reproduzida com os alunos. Durante a pesquisa, ao conversar com os educadores, com base nas leituras realizadas percebe-se que se fala muito em criatividade e em permitir que os alunos desenvolvam seus trabalhos sem a interferência do professor, mas, em contrapartida, são cobrados por trabalhos baseados em padrões, ou seja, cobrados e avaliados pelo produto final de uma prática artística desprovida de significado educativo. Assim, acabam desgostando das aulas de artes por sentirem-se incapazes de atender às expectativas que supõem pairar sobre eles. Esse é um aspecto que merece ser acordado, pois há muito se discute a falta de interesse e o sentido das aulas de artes para os alunos, mas pouco tempo é dedicado para identificar a causa, ou seja, dedica-se muito tempo utilizando metodologias focadas no sintoma, mas não se tem coragem de chegar à causa desse fenômeno, que, conseqüentemente, questionará sobre a prática pedagógica reproduzida na sala de aula.

3.2 É PRECISO APRENDER A OLHAR...

Em um dos encontros, iniciaram-se as reflexões a respeito dos aspectos visuais presentes ao nosso redor e sua influência na vida das pessoas, ou seja, apontaram-se questões relacionadas a nossa percepção de mundo e como nosso comportamento e identidade refletem essa realidade. Os alunos contribuíram, falando sobre comerciais, como o da cerveja Skol e da Coca-Cola, dizendo que quando compram um refrigerante, pedem "Coca". Eles pareciam surpresos, então percebeu-se que:

[...] os alunos não vêem essas imagens criticamente, a menos que sejam ensinados a fazê-lo. O resultado é que a apropriação das imagens pode se transformar em conhecimento (assim como estereótipos do gênero) inconsistente com os objetivos da escolarização (assim como equidade). (BARBOSA, 2008, p. 130).

Perguntou-se se eles já haviam refletido sobre essas questões, e eles relataram que era a primeira vez. Reforçou-se que o nosso olhar para o mundo precisa estar atento, e que se não exercitarmos esse olhar reflexivo e crítico, nos acomodaremos novamente. Lembrou-se que nos seus trabalhos de arte poderiam praticar refletindo a respeito do que estavam tentando transmitir e dos elementos que seriam utilizados. Sugeriu-se que buscassem materiais concretos para contribuir na transmissão daquilo que estavam tentando representar por meio da arte, que refletissem sobre o significado de uma cor antes de utilizá-la, que olhassem criticamente para o seu trabalho a fim de perceber a própria evolução, e que ousassem mediante sua capacidade criativa, tão pouco estimulada e quase sem espaço nas aulas de artes (como descrevemos em nossas observações). Almeida (2001, p. 21) reforça:

Ao realizarem atividades artísticas os alunos também aprendem que o processo de criar requer decisões. Toda criação envolve muito mais uma atividade de exploração, invenção e tomada de decisão do que conformismo à regra. Numa atividade criativa, os alunos (mesmo as crianças menores) precisam avaliar a adequação e qualidade de seu trabalho e, no processo, aprendem a fazer julgamentos em situações nas quais os modelos estão ausentes. [...] aprendem a confiar em sua sensibilidade e percepção para determinar a adequação do que criam.

Um homem criativo, capaz de tomar decisões pautadas nas próprias percepções e na própria sensibilidade, é uma exigência contemporânea. No currículo escolar desses adolescentes, é no componente de Artes que existe um espaço para desenvolverem essa habilidade, tão carente de educação e tão potencializadora de pessoas independentes e seguras de si, capazes, como disse a autora, de tomar decisões, e não apenas obedecer e seguir modelos prontos.

Para significar na prática o objetivo deste trabalho, propôs-se que os alunos fizessem uma leitura, anotando as impressões que tinham de um colega pouco conhecido. Em seguida, este colega diria o quanto da descrição correspondia a si mesmo.

Retrocedeu-se à questão do “olhar para o outro” e de como somos levados pelas aparências das pessoas, gravando e construindo julgamentos, muitas vezes equivocados, baseados em impressões momentâneas, sem pensar sobre o quê levou tal pessoa a agir de determinada maneira. Essa reflexão fez-se necessária para que os alunos refletissem não apenas sobre as influências externas que eles sofrem, mas para uma percepção de que não buscamos a verdade existente além da superfície e da aparência, e isso interfere, inclusive, nos relacionamentos dos alunos, com eles mesmos, com os colegas, com a família.

Olhar para o outro nos leva a olhar para nós mesmos. Aprender a olhar educa para que a satisfação não aconteça em escolhas momentâneas, a respeito do que é bom ou ruim, belo ou feio, mas em critérios que envolva múltiplos significados e sentidos. Um trabalho de artes não é apenas bom ou ruim, bonito ou feio, transmite um pensamento, está impregnado de sentidos e significados determinados por olhares que questionam e necessitam compreender algo que ainda desconhecem.

Freedman (2008, p. 140) afirma que “Os alunos são aprendizes ativos e constroem significados individuais por meio da experiência, mas alguns significados comuns são construídos pelas crianças por meio da experiência coletiva da mídia.” A autora conclui, explicando que, nesse caso, a preferência da criança prioriza as escolhas do grupo, ou seja, faz uma escolha que não condiz com sua real necessidade.

3.3 PENSANDO PELO DESENHO...

Em outra atividade, propôs-se aos alunos a elaboração de um retrato do colega. Antes que eles comessem a desenhar, da mesma maneira como estavam acostumados, foram desafiados criando-se uma dificuldade para a atividade. Cada aluno apenas poderia utilizar três cores, determinadas pelo colega que seria desenhado em seus trabalhos. Os alunos não sabiam como realizar a tarefa, reclamavam como se fosse impossível seguir a regra.

“Profe! Ele escolheu o branco! Não tem como pintar com lápis branco no papel branco!” (informação verbal)³. Eduardo, de 13 anos, protestou com muita convicção e outros alunos reforçaram a reclamação. Perguntou-se por que motivo eles precisavam desenvolver o trabalho no papel branco? Foram desafiados com a seguinte pergunta: onde está o espírito investigativo?

Ouvimos expressões do tipo: “é verdade...”, “é mesmo...”, assim não reclamaram mais e percebeu-se, diante das colocações, que os alunos necessitam ser desafiados e estimulados a pensar e a encontrar soluções criativas para os problemas, sejam na arte ou no cotidiano. No entanto, esse posicionamento é decorrente de um processo constituído por meio de propostas que lhes oferecessem a possibilidade de agir de maneira crítica e reflexiva. Estavam vivendo aquele momento, e a estranheza que demonstravam em relação ao resultado dos trabalhos foi sendo superada. Se o problema ainda gira em torno da falta de compreensão da arte na educação, Stori nos ampara quando diz que “A arte pode significar uma atitude em relação à existência, um modo de formular nossos sentimentos e nossas emoções. É um meio pelo qual nossa sensibilidade, em relação às experiências vivenciais, é intensificada e refinada.” (STORI, 2003, p. 47).

Percebeu-se que os estereótipos são manifestados, muitas vezes, pela falta de estímulos e desafios que os alunos encontram em seu cotidiano escolar. Fazem seus trabalhos de desenho, entre outros, sempre do mesmo modo. Desenham e pintam visando a um resultado previsível e seguro, que lhes garanta uma nota satisfatória. Não acontece o prazer da surpresa, da descoberta de um novo modo de expressar uma ideia por

meio da arte, apenas executam uma atividade mecânica, sem conteúdo, sem significado, enfim, sem crescimento. Não raro solicitam os famosos “desenhos livres” sobre os quais escreve Ferreira e Silva (2001, p. 148):

[...] até que ponto as crianças desenhavam livremente? As próprias regras sociais já não são impeditivas da liberdade? Todo e qualquer tipo de figuração, produzida pela criança, é aceita na escola? O critério de liberdade para o chamado desenho “livre”, no cotidiano escolar, é aquele instituído pela ideologia do professor ou, dizendo de outro modo, o aluno pode usufruir de sua liberdade de expressão desde que ela seja compatível com aquela aprovada pelo professor?

Desafiar os alunos a experimentar e a descobrir caminhos pode instigá-los a criar sem medo de sentirem-se julgados. Percebeu-se também que essa não é uma tarefa fácil, pois desde que entra na escola, o aluno é cobrado pelo resultado final, por uma nota. Pais, professores, conselhos de classe, parentes, amigos, e até diante dos colegas, precisam da nota. Então, é mais seguro aprender a realizar uma tarefa de modo técnico, como as famosas “decobras”, comuns nos outros componentes curriculares. Não se compreende o sentido da reflexão, porque para decorar, não é necessário pensar, e é justamente isso que falta nas aulas de artes (e na educação de modo geral): aprender a pensar, entender que o conhecimento e a informação estão disponíveis para que se produza novos saberes, a informação não é o conhecimento. “Daí, uma enormidade de sujeitos semi-incapazes de palavra, quase-incapazes de serem responsáveis por seus atos. Sujeitos constituídos, porém minados em suas habilidades para construir um pensamento pessoal, uma crítica, enfim, inaptos a serem responsáveis pelo seu destino.” (MEDEIROS, 2005, p. 79). Sujeitos que não interpretam a realidade, que não foram educados para interpretar nem a si nem ao mundo. E interpretar, segundo Hernandez (2000, p. 108), “[...] significa prestar atenção às diferentes versões dos fenômenos, questionando suas origens e as forças (os poderes) que criaram tais interpretações.”

4 CONCLUSÃO

Necessitamos aprender a olhar, a ouvir, a sentir e a tocar para que possamos criticar, refletir e propor soluções para os problemas que vivenciamos. Duarte Júnior (2001, p. 205), reforça ao dizer que:

Educar primordialmente a sensibilidade constitui algo próximo a uma revolução nas atuais condições de ensino, mas é preciso tentar e forçar sua passagem através das brechas existentes, que são estreitas mas podem permitir alargamentos. É preciso, para tanto, que nos reorientemos, que aceitemos e reconheçamos como saberes e conhecimentos muito mais do que aquilo fornecido pela ciência. E ainda, que estejamos dispostos a alterar a nossa escala de valores, que ora coloca em primeiro plano tanto a instrumentalidade dos meios quanto os egoístas ganhos materiais que ele nos possibilitam, em detrimento de uma série de qualidades vitais a nós e à natureza.

Existem caminhos a serem trilhados, existem possibilidades de praticar a arte-educação com conteúdo e sensibilidade, desde que estejamos dispostos a encontrar esses caminhos, desde que tenhamos espaço em nossas vidas para o comprometimento com a formação e a construção humana que a arte-educação sugere e possibilita.

Qualquer pessoa pode apontar e enumerar os problemas da educação contemporânea, e o que é pior, qualquer pessoa pode eleger um ou mais culpados para os problemas que borbulham nas nossas escolas e entre os nossos adolescentes. Qualquer um pode encontrar uma desculpa para se eximir da responsabilidade que o seu papel social supõe, para encontrar desculpas que justifiquem suas metodologias. Os alunos desafiam

e desrespeitam o ambiente escolar por causa da desestrutura familiar. A gestão está mais preocupada com resultados numéricos do que com o aluno, esquecendo na gaveta a filosofia da própria instituição. Enfim, se encorajam a refletir sobre a própria prática, porque é mais fácil se postar como uma vítima desse sistema social, tão complexo e adverso às pessoas humanas e sensivelmente educadas, do que começar a transformar essa realidade por si mesmas. Essa é uma atitude de um dos autores, que neste trabalho ajudou a compreender melhor a sociedade contemporânea, explica em seus livros. Bauman (2007) sugere esse tipo de postura como uma maneira segura de enfrentar a dinâmica da “vida líquida”, de não se comprometer.

Uma das percepções com a experiência do estágio vai ao encontro aos escritos de Vasco Pedro Moretto, em seu livro sobre “Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências.” Com seus escritos e com a experiência prática, compreendeu-se e significou-se o “ser um arte-educador contemporâneo”. Moretto (2008) diz que o professor necessita desenvolver competências para que possa solucionar situações complexas (do cotidiano escolar), sendo as três principais: planejar aulas, ministrar aulas e avaliar a aprendizagem.

Depois de tudo isso, reiterou-se os apontamentos do autor ao afirmar que o professor competente não se constitui apenas da sua formação acadêmica, é um processo infinito de busca de conhecimento, de crescimento e atualização. Todas as esferas da vida estão cada vez mais dinâmicas. Na Arte Contemporânea, por exemplo, a cada dia surgem novas linguagens e novos conceitos; os valores morais, entre outros, estão em constante transformação. Essa dinâmica exige que o educador continue a sua construção profissional e humana, caso contrário, toda a sua prática perderá o sentido e se distanciará cada vez mais do “ser educador”.

Abstract

This article was built out of an action research, developed during the supervised teaching stage in Arts, with a group of students from the seventh grade in an elementary school in São Miguel do Oeste – SC. The main focus of this study was to investigate in what sense an educational activity based on a sensitive education, through art education, can help teenagers to relate more consciously with contemporaneity. This idea was developed in the following steps: participant observation of the students, developing a proposal for intervention (lesson plans) and intervention and analysis of the observed phenomena.

Keywords: Art education. Sensitive education. Teenager. Contemporaneity.

Notas explicativas

¹ Fornecida por Lucas, 13 anos, para fins desta pesquisa.

² Fornecida por Keliandra, 13 anos, para fins desta pesquisa.

³ Fornecida por Eduardo para fins desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. São Paulo: Papyrus, 2001.

ARNHEIM, Rudolf. **Intuição e Intelecto na arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

DUARTE Júnior, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1988.

_____. **O sentido dos sentidos**. Curitiba: Criar, 2001.

FERREIRA, Sueli; SILVA, Maria Cintrada. "Faz o chão pra ela não ficar voando": o desenho na sala de aula. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino das artes**: construindo caminhos. Campinas: Papirus, 2001.

FREEDMAN, Kerry. Currículo dentro e fora da escola: representações da arte na cultura visual. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MEDEIROS, Maria Beatriz de. Formação para a sensibilização da aisthesis. In: HERNANDEZ, Fernando; OLIVEIRA, Marilda de Oliveira (Org.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2005.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento**: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

STORI, Norberto. Arte, criatividade e sentimento na educação. In: STORI, Norberto (Org.). **O Despertar da sensibilidade na educação**. São Paulo: Instituto Presbiteriano Mackenzie: Cultura Acadêmica Editora, 2003.

TIBA, Içami. **Adolescentes**: quem ama educa. São Paulo: Integrare Editora, 2005.