



ALUNOS DE ENSINO BÁSICO E ARTES VISUAIS NA ESCOLA: SEUS DISCURSOS, VALORES E ORIENTAÇÃO ÉTICA

Andrea Penteado (De Menezes)
andrea.penteado@terra.com.br
Faculdade de Educação da UFRJ

ISSN 2316-6479

Resumo

Apresentamos resultados parciais de pesquisa na qual ouvimos alunos de ensino básico de Colégios Federais do Rio de Janeiro sobre as artes visuais, visando à incorporação de suas contribuições ao currículo das escolas. Consideramos o currículo como *verdade provisória* estabelecida histórica e dialeticamente, portanto suas regulações deveriam promover o envolvimento de todos os interessados, inclusive discentes. Após aplicação piloto, averiguamos que os debates dos alunos, ao justificarem suas escolhas sobre artes visuais, fornecem possibilidades de acordos que poderiam compor o currículo. Para tanto, necessitaríamos abdicar dos conteúdos rigidamente enraizados em nossa cultura escolar, a favor de sua revisibilidade.

Palavras-chave: Currículo, Ensino de Arte, Ética, Teoria da Argumentação.


Abstract

In this paper we present partial results of research in which we heard the opinion of the students of public schools of Rio de Janeiro on the visual arts, aiming the incorporation of their contributions to the curriculum. We consider the established curriculum as a dialectical truth, so its regulations should promote the involvement of all stakeholders, including students. We observed that the discussions of the students about visual arts provide opportunities for agreements that could make up the curriculum. To do so, we would need to abdicate the contents rooted in our school culture, in favor of its revision.

Keywords: Curriculum, Teaching Art, Ethics, Theory of Argumentation.

Introdução

O currículo discutido na contemporaneidade tem recebido tratamento politizado que perpassa a história das disciplinas (CHERVEL, 1990), as relações de poder que constituem sua elaboração nas diversas esferas sociais (GOODSON, 1995), as questões de seleção cultural dos conteúdos escolares (FORQUIN, 1992 e 1993). Na área do ensino das artes visuais podemos acompanhar o trabalho de Hernandez (2000) na proposição curricular, de Martins & Tourinho (2009 e 2010) na reflexão sobre culturas visuais e práticas escolares, de Aldo Victorio Filho (2008) no estudo do protagonismo juvenil a partir da experiência estética dentro dos universos escolares.



Partindo destes estudos, o currículo de uma disciplina não pode ser compreendido como verdade absoluta, mas por *verdade provisória* (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2002) que se estabelece para determinados auditórios através de debates sobre teses que envolvem escolhas políticas dos debatedores¹. Considero-o como fruto de um processo argumentativo que se estabelece historicamente entre sujeitos (oradores/auditórios) que disputam a persuasão do coletivo, a favor de suas teses como acordo comum para determinar as regulações escolares. Nesse aspecto, incluo esses estudos no campo da ética, definindo-a, em uma perspectiva aristotélica, como conjunto de regras estabelecidas social e historicamente com a finalidade de regular as práticas sociais em relação às questões que não podem ser respondidas demonstrativamente ou pela lógica formal.


Assim, venho estudando os debates que legitimam a construção dos currículos e investigando modos de incluir aí as teses dos alunos, por considerar que esse grupo tem pouco espaço oficial de participação nos debates escolares (Sacristán, 2005; Penteado, 2009 e 2009a). Do ponto de vista da filosofia prática, se a ética é o campo que regula o exercício social, visando o bem comum, implica a adesão ao debate por parte de *todos* nela envolvidos. Assim, esse trabalho apresenta, neste contexto, resultados parciais de pesquisa iniciada em 2011, com apoio FAPERJ INST e Bolsa PIBIC-CNPq, na qual busco ouvir alunos do ensino básico, público, do Rio de Janeiro, acerca da arte, com o objetivo de analisar a possível contribuição de seus debates na constituição dos currículos para essa disciplina.

Reflexões teóricas

Minhas investigações se apoiam na retórica de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2002). Aqui se toma dialética referindo-se aos processos de construção de conhecimentos que não são pautados em raciocínios demonstrativos ou lógico-formais, nem no apoio a princípios primeiros e/ou naturais, e que, por isso, se formam através da argumentação entre diferentes teses com o objetivo de conseguir a adesão dos espíritos à tese consensual.

No âmbito das práticas escolares, a dialética perelmeniana nos impele a investigar quem participa da construção das normas escolares, se há a escuta

1 Perelman e Olbrechts-Tyteca compreendem como auditório o conjunto de pessoas ao qual se apresenta uma tese para assentimento. Por sua vez, a tese é a proposição de uma verdade, ou solução, possível e provisória, que envolve um conjunto de argumentos para resolver um conhecimento que não é demonstrativo, mas dialético, distinguindo-se da concepção acadêmica de tese em *stricto sensu*.




e inserção dos discursos dos estudantes como condição essencial a sua democratização e ao exercício legítimo da cidadania.

Essa proposta tem sofrido críticas que gostaria de debater teoricamente. Alguns interlocutores têm destacado a diferença hierárquica que há entre alunos e professores em relação a seus saberes, ou seja: o aluno não sabe o bastante, nem tanto quanto o professor, sobre o objeto para poder sugerir conteúdos, práticas, etc. O que tenho averiguado junto a meu grupo de trabalho é a inclinação em nossa cultura pedagógica de entender o objeto do conhecimento de modo estático, delimitado e passível de ser reduzido a um elenco de conteúdos previamente estabelecidos que, de algum modo, serão alinhados ao longo dos anos escolares, ainda que haja propostas de realizar criticamente sua seleção (Forquin, 1992) e metodologias didáticas.

Para abordar as questões da hierarquia de saberes estabelecida entre os sujeitos e o entendimento estático do objeto de conhecimento, destacarei nesse artigo o conceito de *acordo*. Perelman coloca que as teses entre debatedores partem de *acordos*. O *acordo* constitui o que é ou não aceito em consenso entre sujeitos que debatem e é ponto de partida para a argumentação. Reconhecer um acordo é destacar pontos comuns entre sujeitos que sustentam um mesmo objetivo e apontar lugares de conflito, nos quais surgem novas e diferentes teses que precisam ser negociadas. Em sua extensão observa-se que o acordo nada mais é que uma *verdade provisória* estabelecida em determinada sociedade e os conflitos são acordos que já não se sustentam, gerando as novas teses.

Isso nos dá pistas para reflexão, enaltecendo a importância de conhecermos aquilo que é aceito para um grupo. Sendo o acordo a base sobre a qual se argumenta, a tese adquire menor valor do que a importância de conhecer as posições daqueles aos quais nos dirigimos, pois o objetivo desloca-se dela para os sujeitos que o orador visa persuadir. Isso nos alerta para a necessidade da busca de equilíbrio em outra hierarquização oculta na roupagem *saber docente/saber discente* que é gerada pelo binômio *objeto do conhecimento/ sujeito cognoscente*, na qual é comum que o sujeito tenha menor valor do que o objeto. Ora cada vez mais os objetos de conhecimento, com exceção àqueles demonstrativos, mostram-se como resultado de um acordo estabelecido a partir de uma verdade provisória, não fazendo sentido defendê-los como princípios metafísicos. Defender a tese sobre um objeto de conhecimento como se ela (a tese) ou ele (o objeto) representassem uma verdade verdadeira, não só seria uma tautologia, como pode ser um dos geradores da falta de significado que tantos alunos do ensino básico acusam nas disciplinas que estudam. Estabelecer acordos que envolvam os alunos expressa o compromisso de ouvir



suas premissas, reconhecendo a legitimidade de seus significados sem que isso exclua as premissas trazidas pelos professores que compõem o debate, mas possibilitando a formulação de novos acordos significativos para todos. O objetivo do currículo passa a ser o de debater, dialogar, deliberar, enfrentar e construir novos acordos sobre os saberes e valores.


A segunda observação que temos enfrentado denuncia o risco de esvaziamento da razão pedagógica da escola em prol de uma espécie de tirania infantojuvenil. Quando proponho pensarmos a possibilidade de construirmos junto com nossos alunos os currículos escolares, tenho intencionado o *debate* que busca acordos entre a turma e o professor, norteados por um trabalho de equipe. Gostaria de resgatar o termo *regência* para lembrar que o professor não é apenas parte da equipe, é seu regente. Se a argumentação se propõe ao debate e à deliberação, “é indispensável confiar a uma pessoa ou a um corpo constituído o poder de tomar uma decisão reconhecida” (Perelman, 2005, p 335), lembrando que a autoridade docente se “constitui como uma autoridade fundamentada em uma perspectiva jurídica” (Penteado, 2011, p 120), ou seja, a do sujeito que no debate julga e delibera para que o trabalho continue.

Questões metodológicas

Tendo feito essas considerações iniciais que, embora breves, espero possam auxiliar na análise preliminar da pesquisa que apresento, gostaria de explicitar a metodologia de trabalho que temos utilizado.

Sobre a pesquisa, reforço que nosso objetivo principal é ouvir o discurso de alunos do ensino básico sobre a disciplina de artes visuais com a intenção de pensar em que medida é possível, ou não, construir um currículo com essa participação. Delimitamos nosso campo aos Colégios de Aplicação e Colégios Federais do Rio de Janeiro por serem *locus* de formação dos alunos de graduação, de modo que seu retorno contribua para a reflexão das práticas que ocorrem tanto nas Universidades quanto nos Colégios.

Pela natureza qualitativa de nosso trabalho, nos propomos ouvir uma turma de cada segmento do ensino básico, a partir da formação de grupos focais, utilizando como estímulo imagens que favoreçam o debate. Como coloca Wilkison (*apud*, Barbour, 2009, pg 49), durante as discussões do grupo focal “um senso coletivo é estabelecido, os significados são negociados, e as identidades elaboradas pelos processos de interação social entre as pessoas”. Assim, selecionamos uma série de imagens que as crianças deveriam separar em dois



grupos: o daquelas que consideram arte, e o das que não, justificando suas escolhas, de modo que pudéssemos lançar uma luz sobre seu entendimento acerca do objeto.

Uma importante questão metodológica foi a definição das imagens a serem usadas. Uma vez que defendemos que o objeto de conhecimento não comporta uma verdade *a priori*, definimos conceitualmente *arte* para nosso grupo. Após debate, formulamos o seguinte: *é arte aquilo que é construção humana cuja principal função é de caráter subjetivo e simbólico e cuja aproximação se dá privilegiando a percepção e experiência estética* (PEREIRA, 2010), *ainda que tais construções possam ter uma função objetiva/pragmática. Além disso, não é arte tudo que advém do mundo natural*. Evidentemente, não consideramos essa definição como correta, tampouco esperamos “acertos” em relação a ela; apenas firmamos nosso acordo a partir do qual pudemos ouvir o acordo das crianças em relação à arte. Com isso definimos quarenta imagens a serem utilizadas nos grupos focais.

Análise dos dados

O grupo focal piloto foi aplicado em novembro de 2011 para uma turma de terceiro ano composta por doze alunos: cinco meninas (A, B, C, D e E) e sete meninos (F, G, H, I, J, K e L) e teve duração de uma hora e sete minutos. De modo geral, a proposta foi bem aceita pelas crianças que debateram, argumentando arrazoadamente a favor de suas justificativas. As discussões apresentaram debates acerca de temas clássicos discutidos nesse campo, tais como, a natureza da criação, da ação do homem, dos materiais, etc; entretanto, dentre as diversas questões trazidas daremos ênfase aqui a um debate que envolveu aspectos éticos e judicativos afinado a questões contemporâneas empreendidas na sociedade: o debate sobre a criminalidade ou não do ato artístico, a partir da prática da pixação.

Foram apresentadas duas imagens: uma do trabalho de Cripta Djan, apresentado em Paris, em 2009, a convite da Fundação Cartier (imagem 1) e outra, do trabalho de conclusão de curso em Artes Visuais de Rafael Augustaitiz, que coordenou a invasão e intervenção da Faculdade de Belas Artes de São Paulo por um grupo de 50 pixadores (imagem 2).

Inicialmente, ao apresentarmos a imagem 1, não houve acordo a respeito de se seria arte, ou não, dividindo a turma. Ao mediarmos a conversa, apresentou-se o seguinte debate.



Imagem 1



Imagem 2

G: Não é arte porque é pixação e pixação não é legal a menos que você peça *pro* dono do muro.

L: Aí não é pixação.


J: Não, aí é grafitti.

D: É arte porque eles inventaram isso.

C: De qualquer jeito é uma arte, só que é fora da lei...

L: Não existe uma arte fora da lei.

Pelo fato de não chegarem a um acordo, a turma abriu uma categoria para as imagens sobre as quais não havia acordo. Quanto à argumentação,



observamos que **G** inicia o debate afirmando que o trabalho de Cripta não é arte porque pixação não é legal (no sentido jurídico). Ele usa uma argumentação *ad rem* ao desqualificar o objeto. Para isso apoia-se em um acordo pertencente ao preferível (que justifica escolhas que não se pretendem universais, mas que se apoiam em valores, hierarquias ou lugares comuns) já que se baseia em um julgamento de valor (a ilegalidade), e não em fatos. A criminalização da pixação não é resultante de fato incontestável, em face disto, defender sem justificativa a criminalidade da pixação seria uma tautologia, de modo que ao escolher um acordo pertencente ao preferível o aluno aumenta as chances de não ser contrargumentado, relativizando sua fala inicial, quando diz que é possível considerar o trabalho como arte, desde que tenha sido autorizado pelo proprietário do espaço físico.

Entretanto, os colegas **L** e **J** defendem a ilegalidade da pixação, recorrendo à dissociação de noções, ponderando que, se fosse autorizado, não seria pixação, mas grafitti. Poderíamos refutar esse argumento exigindo uma justificativa para as definições apresentadas ou ligando novamente as noções. **L** encerra a questão, colocando axiomáticamente que “não existe uma arte fora da lei”. Sua colocação soa autoritária, já que os axiomas não são verdades necessárias e absolutas, porém não é contestado pelos colegas. Observamos que os meninos não adentram o debate sobre o objeto artístico em si, suas qualidades imagéticas e seus significados simbólicos e/ou estéticos, mas julgamo-lo em função de sua relação com a sociedade e de suas consequências.

As argumentações sugerem acordos pertencentes ao preferível, a favor de um valor abstrato (a Justiça). Em função de sua generalidade, tais valores tendem a ser universalmente aceitos, apresentando-se como não controversos. Para contrargumentá-los seria necessário denunciar as incompatibilidades que geram ao serem discutidos no caso particular. Como o julgamento apresentado funda-se na construção de um par filosófico que hierarquiza o termo *arte* a partir de uma presunção de legalidade, poderíamos contestá-lo exigindo a definição do termo absoluto: *arte legal* e a definição da noção de *legalidade*. Se introduzíssemos no debate as discussões que os auditórios especializados têm realizado (artistas, colecionadores, marchands, etc), observaríamos que se tem defendido a descriminalização da pixação, além de constatarmos sua absorção e disciplinarização pelo mercado a exemplo da exposição dos Gêmeos, no CCBB.

Algumas imagens adiante, apresentamos o trabalho de Rafael Augustaitiz (imagem 2) que promoveu o seguinte debate:

L: Eu acho que é e não é, porque assim como a primeira, é feita com tinta e coisa e tal, sprays, né?, Mas não é, já vou avisando,

eu não sei diferenciar entre o grafitti e a pixação, mas é mais ou menos porque é uma arte feita fora da lei, porque eu acho que isso é pixação.

A: Eu acho que é arte. Porque por exemplo, a pessoa inventou, ela desenhou, tudo que está ali, ela desenhou, ela pintou. Por exemplo, a cadeira, a cadeira é tipo como se fosse uma escultura, é a casa..., a gente senta, feito de plástico e dos outros materiais (refere-se às cadeiras que aparecem no ambiente).

K: Eu acho mais ou menos porque é uma arte, mas é uma arte fora da lei. É arte mais ou menos, mas esta arte só não é fora da lei quando pede permissão pros donos do muro, é lógico.

L: Aí não é mais pixação, quantas vezes a gente deve dizer isso?

A: Eu já falei, mas eu quero falar outra coisa, depois que eu percebi. Isso aqui está dentro de uma sala. Não quer dizer que tá fora da lei, porque tá dentro de uma sala. Se for a sala da pessoa não tá fora da lei, tá dentro da casa da pessoa se a pessoa gostar ela pode desenhar. É arte...

J: Eu acho que é arte. Porque é um desenho, foi criado então tem que ser arte, entendeu?

B: Eu acho que tem que ir *pro bolo* do mais ou menos porque para mim eu acho que isso é uma arte


I: Para mim, é a mesma coisa que para A, é dentro de uma sala, só se fosse fora, aí já era proibido, aí teria que pedir a permissão, mas já que é dentro da sua casa, não precisa a permissão, eu acho que é arte.

C: Em primeiro lugar, eu não achei que era arte porque tá pixado, pixado não é uma arte, pixar é uma coisa terrível porque é contra a lei, pixar parede – você pode pintar – Isso é pintar, arte. Só que pixar é horrível e não é arte

G: Isto é ato contralei. Está escrito algo assim “abras os olhos e ver... inventável marca na história. Lol”. Isso está escrito assim. Uma coisa, eu não sou cego e eu sei ver! (em tom de recriminação ao texto que sugere “abrir os olhos para ver”).

H: Eu tô no mais ou menos... Não. É arte. Sabe por que é arte? Primeiro, dá pra perceber que é dentro de uma sala de aula, ou essa sala de aula é abandonada e ela não vai ser fora da lei, porque o cara pode ter comprado, pode ter arranjado essa sala abandonada ou uma pessoa deixou ele fazer isso e o que está escrito aqui, “abras os olhos e ver... inventável marca na história. Lol” e..., e..., pelo que eu consigo ver, tem um buraco aqui. Isso só pode ser abandonado.

Conforme o grupo focal evoluiu, notamos que os alunos ficaram menos econômicos para argumentar. **L**, inicialmente axiomático, assume uma figura de linguagem, *lítótes*, que exprime falsa modéstia – “já vou avisando, eu não sei diferenciar entre o grafitti e a pixação, mas...” -, recurso utilizado pelo orador quando necessita ser simpático, angariando adesão prévia. Deste modo relativiza seu *ethos* (espírito que anima o orador) inicial. Modifica sua argumentação inicial



para a posição de “é e não é”. Inaugura uma nova proposição que inclui elementos relativos à manufatura do objeto – “porque assim como a primeira, é feita com tinta e coisa e tal, sprays, né?”-, adiantando um passo na discussão que valorizava o objeto em função de sua relação jurídica com o entorno social. Aqui, ele usa um argumento de ligação que funda a estrutura do real –busca “a partir do caso particular, a lei ou estrutura que este revela” (Perelman, 1999, p. 119) –, tendo por base o recurso ao modelo e antimodelo. Assim, funda o modelo do que pode ser arte – a manufatura da obra - e reafirma o antimodelo: pixação não é arte. **A** reforça a adesão à proposta de que arte é algo ligado ao uso dos materiais e acrescenta a característica do ato criador ao objeto artístico: “porque, por exemplo, a pessoa inventou, ela desenhou, tudo que está ali, ela desenhou, ela pintou”.


A proposta de que a pixação, embora executada ao exemplo de outras produções que são consideradas arte, não o é, em função de sua ilegalidade, é contrargumentada por **K**. A aluna usa a técnica de ruptura, dissociando a noção de arte em *arte legal/arte ilegal*. Novamente, **L** contrargumenta, reafirmando que não há categoria *arte ilegal*, portanto pixação não é arte. Em função disto **A** retoma a palavra e recorre a uma técnica de refreamento: dada a inviabilidade de saber, a partir da imagem, se houve, ou não, apropriação indevida de espaço privado, lança a hipótese de que não houve ilegalidade e evoca nova discussão comum às artes: o gosto. Seu argumento ganha adesão de **I** e de **H**, quem encerra a discussão.

Nos entremeios, **J** apela para as técnicas de refreamento e reafirma que, ao fazer-se uso da criação, temos arte. **B** se coloca a favor desse argumento, mas relativiza seu posicionamento frente ao grupo, colocando que para ela é arte, mas deveria inserir o grupo de mais ou menos; ou seja, aceita que para o grupo não há acordo.

Por fim, a imagem 2, assim como a imagem 1, segue para o bolo de “mais ou menos”, ou seja daquelas imagens sobre as quais não há um acordo para toda a turma.

Conclusões preliminares e direções possíveis

Colocamos ao início deste artigo que compreendemos o currículo como uma *verdade provisória* que se estabelece através da argumentação entre diversas teses que se pretendem aceitas. Vou acrescentar à discussão o debate sobre currículo prescrito (o documento prévio para um período letivo) e currículo em ação (aquilo que realizamos, efetivamente, ao longo de tal período) e tratarei aqui, do primeiro, ressaltando que seu aspecto prescritivo não deve levar-nos a subestimá-lo, já que esse contribui para a perpetuação dos valores e fundamentos



que embasam a educação (GOODSON, 1995). Portanto, vou propor pensarmos o currículo prescrito como um *acordo prévio* que norteia nossos fundamentos pedagógicos.


De modo algum, pretendo fundar uma regra, mas para essa conclusão esclarecerei o acordo de onde parto, citando Victório Filho (2008, s/p) acerca do ensino de arte nas escolas periféricas do Rio de Janeiro:

Raramente encontramos o questionamento, um pouco mais visceral, dos conteúdos a serem ensinados. Dos seus sentidos macros e de seus efeitos cotidianos. Nunca é discutida a quem interessa as emblemáticas 'obras de arte', quem as elegeram como tal e as selecionou para compor os acervos públicos. Jamais são aventados os valores estéticos, ideológicos e culturais que as obras e suas coleções veiculam e se ligam. A arte, quase sempre sob um ingênuo e edulcorado discurso, é tratada como um sistema de verdades para além do bem e do mal.

A partir desta reflexão vou propor que o currículo poderia propor a discussão dos conteúdos a serem ensinados, dos valores vinculados aos saberes, da desconstrução dos sistemas de verdade estratificados, configurando-se pela busca de um *acordo* entre docentes e aprendizes em torno do objeto de conhecimento.

Retomando o problema da hierarquia entre os saberes docente e discente como impeditivo da elaboração compartilhada do currículo, pudemos observar que o saber da arte não é privilégio do ambiente escolar, mas perpassa a sociedade em diversas dimensões e chega aos alunos. Todos traziam uma concepção sobre *arte* e a partir de seus valores argumentaram em prol de sua definição. Os debates empreendidos corroboram a premissa de que o conhecimento não é estanque e não apresenta significação unívoca. Tal discussão é próxima das empreendidas no campo da arte extramuros escolares: há alguma essência que garanta estatuto à arte? Pixação é arte? Arte pode ser um ato criminoso? Aonde reside o ato artístico? É possível haver acordo unânime sobre o significado estético? Qual a relação do gosto com a arte? Haverá epistemologia de conhecimento não demonstrável? No caso da arte, há uma fronteira epistemológica que auxilie o professor a definir conteúdos? Caberia ao professor de arte correr o risco de lidar com os desfronteiramentos dos saberes contemporâneos e retomar o objeto de conhecimento como objeto de questionamentos?

Analisando o debate dos alunos sobre apenas duas imagens, não teríamos diversos tópicos a serem acordados para um ano curricular? Necessitaríamos, para tal, questionar de modo "um pouco mais visceral, os conteúdos a serem ensinados", as práticas que temos mantido, avaliando qual é o acordo pertinente à apropriação deste conhecimento em sua configuração social atualizada. É na direção de pensarmos o currículo como *acordo prévio* e quais acordos,



negociados junto aos aprendizes, caberiam a um ensino contemporâneo da arte, que pretendemos dar continuidade a essa pesquisa.

Referências

BARBOUR, Rosaline. *Grupos Focais*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CHERVEL, Andre. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, Pannonica Editora, nº 2, p. 177-229, 1990.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação: Discurso pedagógico, cultura e poder*, Porto Alegre, Pannonica Editora, nº 5, p. 28-49, 1992.

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura. *Currículo e Cultura*. Porto Alegre: Artmed, 1993, 1ª edição.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Coleção Ciências sociais da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, 7ª edição.

PENTEADO, Andrea. Ético é discutir ética: pensando as possibilidades de introduzir os alunos nos debates que organizam as instituições escolares. In OLIVEIRA & LINS (orgs.) *Ética e Educação: uma abordagem atual*. Curitiba: Editora CRV, p.13-24, 2009.


_____. O Argumento do Auditório: o que dizem os alunos sobre o ensino de arte em suas escolas? . *Tese de Doutorado em Educação*. Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009a.

_____. Autoridade/Poder e sua relação com a liberdade: sobre pares de opostos e suas possíveis conciliações no âmbito escolar. In LEMGRUBER, Marcio S. & OLIVEIRA, Renato J. *Teoria da Argumentação e Educação*. Juiz de Fora, Ed. UFJF, 2011, pgs 107-122.

PEREIRA, Marcelo A. A Materialidade da Comunicação Docente. In ICLE, Gilberto (org). *Pedagogia da Arte: entre-lugares da criação*. Porto Alegre: Ed UFRGS, 2010, p 11-22.

PERELMAN, Chaïm. *Império Retórico: Retórica e Argumentação*. Porto, Lisboa: Asa Editores, 1999.

PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA Lucie. *Tratado da Argumentação: a Nova Retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.



PERELMAN, Chaïm. Autoridade, ideologia e violência. In PERELMAN, Chaïm. *Ética e Direito*. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p 328-338.

SACRISTÁN, J Gimeno. *O Aluno com Invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

VICTORIO FILHO, Aldo. Ensino da arte hoje: desafios, sentidos e sintonias. ANPED, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-4907--Int.pdf>> Acessado em 01/12/2008

Imagens

Imagem 1. Fonte: <<http://www.flickr.com/photos/criptadjan/3857354068/in/set-72157621465444310>> Acessado em 01/10/2011.

Imagem 2. Fonte: <<http://www.flickr.com/photos/choquephotos/4079638159/>> Acessado em 01/10/2011.

Minicurrículo

Andrea Penteado é professora de Didática das Artes Visuais e Prática de Ensino das Artes Visuais da Faculdade de Educação da UFRJ. Atua na formação de professores e pesquisa o currículo do ensino de artes no Brasil, no campo da ética, tendo como principal referencial teórico a Teoria da Argumentação de Chaim Perelman e Olbrechts-Tyteca.