



EDUCAÇÃO EM CULTURA VISUAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E NO SISTEMA ESCOLAR

Rosana de Castro
rosanadecastro@unb.br
Universidade de Brasília

ISSN 2316-6479

Resumo

São objetivos desse artigo: discutir a formação de professores, considerando-se as perspectivas culturais, sociais e políticas - determinadas em leis e diretrizes; indicar reflexões acerca das possibilidades metodológicas para formação do professor da licenciatura em artes visuais, e ainda apresentar o estado da arte da licenciatura em Artes Plásticas da Universidade de Brasília, juntamente com as proposições para reforma curricular que foi recentemente concluída e encontra-se em trâmites burocráticos. Essa reforma acabou originando outro curso, o de Educação em Artes Visuais.

Palavras-chave: Educação da cultura visual, currículo, visualidades, formação de professores.

Abstract


The objectives of this paper are to center on discussions about the formation of teachers involving cultural, social and political issues; indicate reflections about the methodological possibilities for training teachers on undergraduate studies in visual arts, and also to present the situation of the course for training teachers in the Plastic Arts degree at University of Brasilia. This course, recently, went through a reform that resulted in a new course, Education in Visual Arts.

Keywords: Education of visual culture, curriculum, visual elements, teacher's training.

Contexto

O objetivo desse artigo é discutir a formação de professores, considerando perspectivas culturais, sociais e políticas - determinadas em leis e diretrizes; propor reflexões acerca das possibilidades teórico/metodológicas para formação do professor em licenciaturas em artes visuais, e ainda apresentar o estado da arte da formação de professores no curso de Artes Plásticas da Universidade de Brasília bem como as recentes reformas curriculares que culminaram no curso de Educação em Artes Visuais.

Começamos a discussão pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, cuja redação foi influenciada, no que diz respeito à área de artes, pelas intensas mobilizações, para propor outro perfil ao profissional de ensino e ainda a inserção das artes como componente curricular obrigatório, promovidas pela Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), Associação Brasileira de Educação



Musical (ABEM), Associação Brasileira de Artes Cênicas (ABRACE) conectadas com o cenário internacional e as ações do *International Society for Education through Art* (INSEA).

Com base na LDB de 1996 e no Parecer CNE nº 280 de 06/12/2007, foi publicada a Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação, de 16/01/2009 que tornou pública as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais com elas o perfil do egresso:

Art. 3º O curso de graduação em Artes Visuais deve ensejar, como perfil do formando, capacitação para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais, visando ao desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, dentro da especificidade do pensamento visual, de modo a privilegiar a apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas e procedimentos tradicionais e experimentais e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, tendências, obras e outras criações visuais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área das Artes Visuais.

Art. 4º O curso de graduação em Artes Visuais deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades para:

I - interagir com as manifestações culturais da sociedade na qual se situa, demonstrando sensibilidade e excelência na criação, transmissão e recepção do fenômeno visual;


II - desenvolver pesquisa científica e tecnológica em Artes Visuais, objetivando a criação, a compreensão, a difusão e o desenvolvimento da cultura visual;

III - atuar, de forma significativa, nas manifestações da cultura visual, instituídas ou emergentes;

IV - atuar nos diferentes espaços culturais, especialmente em articulação com instituições de ensino específico de Artes Visuais;

V - estimular criações visuais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico, objetivando o aprimoramento da sensibilidade estética dos diversos atores sociais. (CNE, 2007)

Passados quatro anos da publicação pelo CNE daquelas diretrizes, as áreas de artes começam a mobilizar-se em torno dos perfis profissionais dos seus licenciando e as primeiras questões, resultantes dessas mobilizações, começam a surgir. Por exemplo, a recente inserção do ensino obrigatório do conteúdo de música na educação básica. A LDB de 1996 determinou a inserção do componente curricular artes, porém, indissociado em suas manifestações específicas. Ou seja, atrelado ao Eixo das Linguagens Códigos e suas Tecnologias, o ensino das artes está contemplado nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio e Fundamental – como um todo. Por outro lado, o CNE elaborou as diretrizes, explicitando perfis de egressos para cada uma das graduações: artes visuais, música, teatro e dança. Dias (2009, p. 13) afirma que:



[o]s cursos de graduação em Artes Visuais, segundo a proposta sistematizada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Artes Visuais da SESu/MEC, “devem formar profissionais habilitados para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais” e sua formação deve contemplar “o desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, dentro da especificidade do pensamento visual”. Tal perfil considera, portanto, que **o profissional das Artes Visuais trabalha com um modo de percepção e conhecimento específico**, qual seja, o visual, certamente em interação com outras formas de percepção e conhecimento, como o verbal e o sonoro. Essa especificidade, por si só, já esclarece a peculiaridade do campo de formação do egresso diante de outras linguagens artísticas [grifo nosso].


E nas Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Música, encontra-se a descrição do seguinte perfil:

Art. 3º O curso de graduação em Música deve ensejar, como perfil desejado do formando, capacitação para apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas composicionais, do domínio dos conhecimentos relativos à manipulação composicional de meios acústicos, eletro-acústicos e de outros meios experimentais, e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, repertórios, obras e outras criações musicais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área da Música. (CNE, 2004)

Diante das assertivas nas citações anteriores, ambas explicitando a necessidade de especificidade na formação do professor, ressaltamos que não foi à toa que a Lei nº 11.769 de 18/08/2008 tornou obrigatório o ensino da música na educação básica. Que sentido há em recomendar perfis específicos em diretrizes se os professores especialistas se vêem diante de um componente curricular obrigatório único? Sem tirar o mérito de toda a intensa movimentação que inseriu as artes no currículo da educação básica e ao mesmo tempo querendo colaborar para o fortalecimento da área e ainda de suas especificidades, compreendemos que é o momento de continuar discutindo e propondo mudanças no contexto oficial do sistema de ensino para que todas as áreas de expressão e manifestação artísticas, reconhecidas pelos seus cursos de graduação e amparadas nas suas respectivas diretrizes curriculares, possam continuar a conquistar o seu espaço e, conseqüentemente, garantir a atuação do professor especialista, com formação específica nas áreas.

O papel social do professor

Há outro tema importante a ser discutido antes mesmo que tentemos avançar, nos cursos de formação de professores, para o perfil de egresso da nos moldes propostos pelas Diretrizes Curriculares.




A situação dos professores diante das mudanças sociais, de maneira geral, é de *mal-estar* (Esteve, 1987). E, tal situação, interfere na constituição da identidade desse professor ainda durante a sua formação. Sugerindo, portanto, que os próprios professores estão precisando de voz e de alguém que os escute e esclareça sobre como situar-se nesse outro contexto sociocultural que impacta-nos neste início de século. Esteves definiu doze elementos de transformação no sistema escolar, resultantes das transformações sociais: aumento das exigências em relação ao professor; inibição educativa de outros agentes de socialização; desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola; ruptura do consenso social sobre a educação; aumento das contradições no exercício da docência; mudança de expectativas em relação ao sistema educativo; modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo; menor valorização do professor; mudança dos conteúdos curriculares; escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho; mudanças nas relações professor-aluno e, por último, a fragmentação do trabalho do professor. Esses elementos precisam ser considerados em estudos sobre a formação de professores porque resumem muito bem os elementos que estão influenciando no exercício dessa profissão atualmente.

Seguindo ainda as tratativas de Esteves (1999) sobre o assunto, o pesquisador afirma que “(...) [o] professor novato sente-se desarmado e desajustado ao constatar que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais em que obteve a sua formação” (p. 109). Contudo, o conceito de *mal-estar* bem como todas as discussões e constatações que se seguem a partir dele, têm o propósito contrário ao de “um exercício de autocomplacência” (p.98). As funções desses estudos são: ajudar o professor a eliminar o desajustamento; entender a influência social sobre a função docente e, por fim, traçar linhas de intervenção que superem as condições adversas para o exercício da profissão. (idem)

Se a isso juntarmos a discussão específica que há em torno da formação de bacharéis e licenciandos nos cursos de artes visuais, completamos o rol de situações que interferem nos rumos da formação de professores para aquela área. A estrutura da licenciatura do curso de Artes Plásticas da UnB, por exemplo, ainda está moldada curricularmente no que foi cunhado de *três mais um*. Ou seja, um curso voltado para a formação de bacharéis ao qual se adiciona três estágios supervisionados e as disciplinas obrigatórias da área de pedagogia. Numa perspectiva de artista professor.

Qual seriam, então, as perspectivas teóricas e metodológicas para a formação de professores para o ensino das artes visuais?

Formação em as artes visuais, educação visual, arte/educação....




A discussão do perfil profissional do professor de artes visuais passa também por questões de ordem teóricas e metodológicas, que merecem espaço para reflexão e debate tanto quanto àquelas de ordem oficial - de leis e diretrizes. Isso porque estão evidentes, nesse início de século, as transformações sociais, políticas e econômicas e os seus impactos nas relações sociais, inclusive, nos contextos das instituições da educação básica. Essas últimas, locais de atuação profissional dos professores licenciados em artes visuais cuja demanda tem os deslocado da zona de conforto e da homogeneidade de conteúdos para a diversidade cultural e suas visualidades. E o que isso tem haver com a formação do professor? Em primeiro lugar, o deslocamento da zona de conforto, significa, entre outras questões, entender conceitos tais como arte/educação, ensino das artes visuais, educação visual e educação da cultura visual (ver Dias, 2011). Para cada um desses conceitos, há um repertório teórico/metodológico que o norteia ou que os entrecruza uns com os outros. Aqui, vamos destacar a educação visual a partir da base teórica e metodológica da Educação da Cultura Visual.

O estudo das imagens é por si só um campo transdisciplinar (Santaella, 1998). Esse objeto pode ser alvo de pesquisas na antropologia, sociologia, psicologia, comunicação, enfim, cada uma dessas, e ainda outras áreas não citadas aqui, contribuem com o campo. Nas últimas duas décadas a profusão de imagens tem chamado à atenção e os pesquisadores se voltado para os estudos desse fenômeno.

Imagens têm sido meios de expressão da cultura humana desde as pinturas pré-históricas das cavernas, milênios antes do aparecimento do registro da palavra pela escritura. Todavia, enquanto a propagação da palavra humana começou a adquirir dimensões galácticas já no século XV de Gutenberg, a galáxia imagética teria que esperar até o século XX para se desenvolver. Hoje, na idade do vídeo e infográfica, nossa vida cotidiana – desde a publicidade televisiva ao café da manhã até as últimas notícias do telejornal da meia-noite – está permeada de mensagens visuais, de uma maneira tal que tem levado os apocalípticos da cultura ocidental a deplorar o declínio das mídias verbais. (1998, p. 13)

A cultura visual, base da Educação da Cultura Visual, tem se apresentado como um campo, em emergência, transdisciplinar e trans-metodológico (Dias, 2011). Além disso, a cultura visual é uma dimensão importante da vida social e dos processos sociais. Hernández (2005) afirma que a cultura visual pode ser entendida como uma trama teórico-metodológica derivada do pós-estruturalismo, dos estudos culturais, da história da arte, entre outras fontes. O autor assevera que essa variedade de fontes faz com que a leitura das imagens vá além de proposições que remetam exclusivamente à experiência estética do sujeito. Possibilitando, inclusive o acesso ao conteúdo discursivo que a própria imagem



contém. Discurso esse que pode contribuir para que o indivíduo pense no mundo, em si como sujeito e de que maneira fixar um olhar reflexivo sobre esse mundo.


A cultura visual é uma referência para pensar de forma crítica o momento histórico no qual vivemos. E, também, revisar olhar com o qual construímos o relato sobre outras épocas a partir de suas representações visuais. “A cultura visual é uma referência para situar uma série de debates e metodologias, não somente sobre a visão e as imagens, mas sobre as formas culturais e históricas da visualidade” (p.38).

Formar um professor para educação visual, a partir da perspectiva teórico/metodológica supracitada, significa prepará-lo para lidar com questões transdisciplinares que se cruzam na diversidade cultural e, por exemplo, nas discussões acerca de: gênero e sexualidade, injustiças sociais, raça, entre outros temas que propagam a voz das minorias heterogêneas abafadas pela hegemonia ocidental religiosa, cultural, política e social.

A abordagem da vivência: uma possibilidade metodológica

Gardner (2000) assevera que a prática pedagógica tradicional busca dois tipos básicos de metodologia: adota as aulas expositivas com instruções explícitas e, a partir disso, avalia a compreensão dos estudantes baseada em domínios lingüísticos; ou, despeja uma grande quantidade de informações sobre o sujeito da aprendizagem e espera que ele as sintetize.

A abordagem da vivência, por outro lado, “não só estimula a assimilação ativa [do conteúdo] dado (...) como também faz com que se compreenda melhor [o que foi dito]”. E ainda, a abordagem da vivência oferece ao discente a oportunidade de vislumbrar diversos meios para alcançar a compreensão de determinado assunto, “(...) devido às suas origens biológicas e culturais, histórias pessoais e suas experiências idiossincráticas, os alunos não chegam à escola como uma tabula rasa (...)” (p.196). Ao destacarmos aqui essa metodologia para a formação de professores em educação visual, com base na Educação da Cultura Visual, devemos prever a ampliação do repertório de imagens que serão objeto de trabalho desse profissional. Isso significa abrir espaço para a inserção de imagens que representem as realidades desses licenciandos e, mais amplamente, as realidades das culturas nas quais estão imersos (familiares, religiosas, políticas, entre outras). Considerar as histórias pessoais durante o processo de formação do professor funcionaria como uma forma de ancorar o indivíduo ao seu ambiente sociocultural. Possibilitando a esse licenciando, o contato com um repertório imagético que auxiliasse na conexão entre os valores individuais e coletivos, permitindo, ainda, que se abrisse o seu entendimento e



a sua capacidade reflexiva sobre as questões da multiculturalidade nos grupos sociais, por exemplo, que são tão caras na abordagem da vivência.

De que modo preparar profissionais para o debate sobre processos hegemônicos de constituição de identidades na definição da cultura ocidental (Chalmers, 2005), se não se abrirem, nos currículos de formação do licenciado, alternativas para que ele mesmo possa desenvolver a sua capacidade para avaliar o contexto sociocultural que constituiu a sua origem e discutir em que tal contexto o influencia como cidadão e lhe influenciará no exercício da profissão de professor? Esse debate chama para si questões de identidade cultural e o seu ponto chave gira em torno dos questionamentos sobre as hegemonias culturais e necessidade de dar voz e ouvidos às reivindicações advindas das chamadas minorias sociais.


À vivência e à identidade, associa-se, indissociavelmente, a cultura. Daniel (2004) afirma que a cultura não é estática e muito menos uma “entidade esotérica fora de uma experiência vivida”(p.27). Ela assevera que a cultura é fruto de um processo dinâmico, do “nosso modo de viver, e demarca nossas possibilidades para compreensão e ação” (idem). E ainda que a identidade cultural é estabelecida por parâmetros de identidade social tais como: classe, localização geográfica, *status* político, língua, etnicidade, entre outros. E em seguida alerta que a “identidade [assim como a cultura] nunca foi fixa e nunca será, pois a identidade nunca adere a uma forma absoluta” (BHABHA apud CHALMERS, 2004, p.259).

Daniel propõe dois tipos de cultura: a cultura nacional - determinada preponderantemente pela política das regiões, países, estados ou províncias; e a cultura global - determinada pelo poder econômico,

[a] cultura global funciona através da mídia de massa (...) para produzir hegemonicamente, experiências construídas, compartilhadas, virtualmente e culturalmente. A cultura global atinge direta ou indiretamente, a maioria das pessoas do planeta, especialmente os jovens. (2004, p. 273).

Quéau (1994) alerta para a necessidade de interação entre o global e o local, como uma via para a formação de uma cultura que ele próprio denomina “glocal”. Essa é uma característica que emerge na cultura digital¹ e com a qual todos aqueles que estejam envolvidos com a educação visual e para as visualidades devem preocupar-se, apontando estratégias para preservar as heranças culturais locais e globais, questionando as hegemonias e, ao mesmo

1 Santella (1998) propõe seis eras culturais: a da **cultura oral**, a da **cultura escrita**, as eras da **cultura de massa** e da **cultura impressa**; e as eras **cultura das mídias** e da **cultura digital**. Em cada uma dessas eras, é possível observar que a produção de conteúdo não explora, de pronto, as potencialidades tecnológicas dos novos canais de comunicação.



tempo, viabilizando, a cada vez mais, um entendimento de diversidade nos vários elementos sociais e culturais que interferem na constituição do indivíduo e no seu convívio compartilhado com a coletividade.

Enfim, para integrar a abordagem da vivência no contexto de formação de professores, torna-se essencial que reavaliemos os conteúdos e currículos à nossa disposição, principalmente, no que diz respeito às imagens e as suas relações hegemônicas com determinadas culturas, como no caso do ensino das artes – quer seja em nível superior ou básico de ensino. De nada vai adiantar recorreremos às histórias de vida dos licenciandos durante a formação se não for possível dar-lhes ferramentas pedagógicas adequadas para tratar sobre suas próprias realidades (Hernández, 2005) e, conseqüentemente, para desenvolver competências e habilidades que lhes permitam atuar interferindo e fomentando uma agenda positiva social e cultural em contextos escolares como está previsto nas diretrizes do CNE.


Uma proposição curricular para Educação em Artes Visuais

Em setembro do ano passado, concluídos os trabalhos do Fórum Permanente de Professores da Licenciatura em Artes Visuais² foi aprovado, no âmbito do colegiado departamental, o curso de Educação em Artes Visuais³. Esse é um curso que engloba a habilitação em Licenciatura do Curso de Artes Plásticas – diurno e o Curso de Licenciatura em Artes Plásticas - noturno transformando-os num só curso de formação de professores em Artes Visuais no âmbito da UnB. O processo de regulamentação está em trâmites burocráticos e tão logo seja aprovado nas instâncias cabíveis poderá entrar em vigor.

Para elaborar o Projeto Pedagógico, os membros do supracitado fórum, subsidiados pela legislação pertinente, ampliaram a discussão para outros âmbitos, entre os quais, os que foram discutidos anteriormente acerca de contexto, teorias e metodologia relacionados à formação de professores para o ensino das artes. E para ouvir muitas outras vozes, além das que estavam ali semanalmente discordando e concordando com o documento que tomava forma, foi realizado o seminário *Arte/Educação: que formação queremos?* Nesse evento, diversos atores da sociedade - dirigentes de instituições culturais e escolares (da iniciativa privada e pública); docentes de outras licenciaturas da UnB e professores em formação no departamento de artes visuais puderam

2 Este fórum é integrado por docentes da Licenciatura em Artes Visuais do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília.

3 Seguindo da nomenclatura adotada pela Associação Nacional de Artes Plásticas – ANPAP.



debater sobre os conteúdos, métodos e teorias que influenciam e podem vir a influenciar a formação de professores na área.


Entre os resultados apresentados pelo seminário, está o que influenciou na inserção de ênfases no novo curso proposto. Ao ouvirmos aqueles que recebem os egressos do atual curso de Artes Plásticas das UnB, percebemos a necessidade de abrir espaço para duas ênfases: Educação em Artes Visuais com ênfase em Espaços Museais e Educação em Artes Visuais Educação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Isso porque, nossos professores em formação, mesmo sem a aprendizagem específica, já estão atuando no mercado da mediação, em espaços museais e ainda, como tutores em cursos ofertados na modalidade a distância. Sendo que nesse último caso, precisam ter concluído a graduação. Entre os princípios do Projeto Pedagógico do curso de Educação em Artes Visuais está o de:

adotar uma identidade própria à formação do professor de Educação em Artes Visuais, distinta daquela definida para o bacharel, de modo que o futuro profissional sinta-se motivado e comprometido com o seu percurso de formação e ingresso posterior na carreira docente além de vislumbrar possibilidades para uma formação continuada. (p. 30)

Princípio esse que vai de encontro com as proposições de Estevão (1987) de que ao *mal-estar* e seus desdobramentos devem funcionar para: ajudar o professor a eliminar o desajustamento; entender a influência social sobre a função docente e, por fim, traça linhas de intervenção que superem as condições adversas para o exercício da profissão. Portanto, o fórum de docentes responsáveis pela elaboração do PP do curso de Educação em Artes Visuais ao constatarem que:

No formato atual a formação dos professores de Artes Visuais, dentro das habilitações na Licenciatura dos cursos de Artes Plásticas, não possui alternativas curriculares viáveis à efetivação de sua intencionalidade com o ensino contemporâneo das artes visuais devido, inclusive, a sua subordinação excessiva à matriz curricular da habilitação Bacharelado, (...) [sendo assim, os elaboradores do PP buscaram] o equilíbrio entre o artista e o educador em artes visuais, [...] [e propuseram] o curso de Educação em Artes Visuais. (p. 43)

A Educação da Cultura Visual está na base da estruturação do currículo do curso de Educação em Artes Visuais e na perspectiva de poder inserir as questões da visualidade na formação dos professores foi criada a unidade curricular *Estudos Visuais e Educação* com a prerrogativa de ser o lugar para analisar, a partir da perspectiva transdisciplinar, as mudanças recentes que levam a cultura contemporânea a relacionar-se a cada vez mais com a educação.



A questão central é o Estudo da Educação da Cultura Visual: Estudar e compreender matérias distintas a partir da experimentação em cultura visual. A problemática central da análise dos Estudos Visuais e Educação consiste nos fundamentos teóricos focalizando tópicos distintos a partir de temas específicos em cultura visual: as teorias da cultura, as teorias da visualidade, a pedagogia crítica e os estudos culturais. A orientação dada constituirá em explorar o contexto do estudante ao associar ao seu currículo a novas formas estéticas baseada largamente nas imagens derivadas das tendências digitais, e a relevância da comunicação de massa e dos veículos midiáticos. De acordo com essa visão, os espaços educacionais presenciais e ambientes virtuais de aprendizagem e espaços museais como extensões práticas de criação de percepções, da instauração de sentidos, identidades, subjetividades e reflexão crítica na contemporaneidade serão espaços privilegiados de estudo. Esta estrutura curricular está dividida em cinco assuntos principais, a saber: Fundamentos, Linguagens, Narrativas, Experimentos e tópicos de estudo. (p. 51)

ISSN 2316-6479

Considerações Finais

Formar professores diante das transformações sociais e das instituições de ensino tem merecido muita atenção de pesquisadores e estudiosos no assunto. Exigindo deles astúcia e sensatez para propor mudanças, às vezes até de modo radical, na busca de aproximar ao máximo a educação e cultura contemporânea como meio de possibilitar ao sujeito que compreenda o seu contexto sociocultural e entenda a necessidade de respeitar o do outro.

No caso das artes visuais, os nortes apontados pela Educação da Cultura Visual, com raiz na cultura visual, abrem os horizontes dos cursos de licenciatura, originalmente estruturados na perspectiva da formação do artista professor. O contexto de atuação do egresso das licenciaturas em artes visuais tem exigido muito mais que a competência técnica e maestria artística no exercício da profissão de professor. Saber lidar com diversidade cultural, estar disposto a enfrentar discussões e situações geradas por questões de gênero e sexualidade, classe e raça está na ordem do dia e estão sendo demandados, por exemplo, pela exigência do ensino obrigatório da o estudo da história e cultura afro-brasileira e *indígena*.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Do parecer sobre as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em artes Visuais, bacharelado e licenciatura. Parecer, n. 280, de 06 de dezembro de 2007. Relator: Alex Bolonha

Fiúza de Mello. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content &view= article&id=12991](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991)> Acesso em: 12/02/2012.

CARNEIRO, Moaci A., LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CHALMERS, Graham. Seis anos depois de celebrando o pluralismo: transculturas visuais, educação e multiculturalismo crítico. In. BARBOSA, Ana Mae. (Org.) *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Aprova as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em artes visuais, bacharelado e licenciatura. Resolução n. 1, de 16 de janeiro de 2009. **Disponível em:** <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content &view= article&id=12991](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content &view=article&id=12991)> **Acesso em:** 15/03/2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Aprova as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em artes visuais, bacharelado e licenciatura. Resolução n. 02, de 08 de março de 2004. **Disponível em:** <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content &view= article&id=12991](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content &view=article&id=12991)> **Acesso em:** 15/03/2012.

DANIEL, Vesta A.H., STURH, Patrícia L., BALLENGEE-MORRIS, Christine. Questões de diversidade na educação e cultura visual: comunidade, justiça social e pós-colonialismo. In. BARBOSA, Ana Mae. (Org.) *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2004.

DIAS, B. *O/I Mundo da educação da cultura visual*. Brasília: Editora PPG-Arte UnB, 2011.


ESTEVE, José M. *El malestar docente*. Barcelona: Laia, 1987.

_____. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio. *Profissão Professor*. Lisboa: Porto Editora, 1999.

GARDNER, Howard. *Inteligência: um conceito reformulado*. São Paulo: Objetiva, 2000.

HERNANDEZ, Fernando. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de Artes Visuais. In: OLIVEIRA, M.O., HERNADEZ, F. (Orgs.). *A formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa Maria: Editora UFSM, 2005.

QUEAU, Philippe. Cibercultura e info-ética. In: MORIN, Edgar. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.



SANTAELLA, Lúcia; NOTH, Winfried. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminura, 1998.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Projeto pedagógico do curso de Educação em Artes Visuais*. Brasília: 2011.

Minicurrículo

Rosana de Castro é professora Assistente do curso de Artes Plásticas do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes – UnB, onde atua na área de supervisão de ensino. É Mestre em Arte (2008); Especialista em Educação a Distância (2007) e graduada em Educação Artística com habilitação em Desenho (1990), todos os títulos obtidos na UnB. Integra o Laboratório de Visualidades e Educação e o grupo de pesquisa Transviações – CNPq.