



INDICADORES DE APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS - DESENVOLVIMENTO E CONVALIDAÇÃO

Silvia Sell Duarte Pillotto -UNIVILLE
Carla Clauber da Silva - UNICAMP

Resumo: Preocupados com o currículo de Artes Visuais na Educação Básica, nos anos de 2009, 2010 e 2011, o Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação - NUPAE, vinculado a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE (Brasil) desenvolveu a pesquisa “*Projeto curricular para as artes visuais no ensino básico: espaço de construção de identidades e autonomia*”, que culminou na construção de Indicadores de Aprendizagem em Artes Visuais para o Ensino Básico. A metodologia pautou-se no currículo narrativo, fundamentado no trabalho compartilhado entre pesquisadores, professores; universidade e a escola. Importante ressaltar que a partir dos indicadores de aprendizagem, cada professor poderá organizar seus projetos de ensino e aprendizagem, elencando conteúdos/conceitos, metodologias e avaliação, de acordo com seu contexto sócio-cultural e com os interesses dos estudantes. A idéia dos indicadores de aprendizagem não é a de padronizar e sim de apontar alguns caminhos possíveis para professores e estudantes construir suas próprias trajetórias de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem; Currículo Narrativo; Artes.

Introdução

Nas últimas décadas muito tem se discutido sobre os novos rumos da Arte no currículo do Ensino Básico. O contexto contemporâneo com suas inovações e transformações têm exigido uma nova postura na educação, que acompanhe as necessidades vigentes e que abra novos espaços de aprendizagens e reflexões. Preocupados e alertas a essas questões nos anos de 2009, 2010 e 2011, o Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação – NUPAE que integra ações de pesquisa, ensino e extensão na universidade desenvolveu a pesquisa “*Projeto curricular para as artes visuais no ensino básico: espaço de construção de identidades e autonomia*”, a qual culminou na construção de Indicadores de Aprendizagem em Artes Visuais para o Ensino Básico.

A pesquisa foi desenvolvida com 20 professores de Arte da Rede Municipal de Educação e Colégio da Universidade da região de Joinville – UNIVILLE com o objetivo de investigar de que forma os professores selecionam os conceitos/conteúdos em Artes Visuais para cada um dos Anos do Ensino Básico; quais as inter-relações do Ensino da Arte com a formação de

identidades, memória e representações sociais; como se dá a relação entre ensino formal (escola) e não-formal (museu) e como essas relações estão inseridas no currículo escolar.

Desenvolvimento

No sentido de buscar subsídios para a análise das políticas curriculares vigentes no município adotamos as orientações de Alves e Machado (2009) nos quais se apóiam em modelos de racionalidades técnicas e contextuais. A primeira está apoiada na visão positivista, “têm, lugar na centralidade da administração central, que apresenta um currículo prescrito, produzido e sancionado por especialistas”. (ALVES e MACHADO, 2009, p.69)

Já a análise na perspectiva das racionalidades contextuais concebe o currículo como *“prática, aceitando os professores submeter suas práticas a uma reflexão crítica e, assim, transformar o currículo”*, utilizando a *“lógica de ação”* e *“compreendendo o currículo como construção não-neutra e como projeto a ser concebido e realizado ao nível local, respondendo às necessidades concretas”*, por meio de uma construção coletiva. (ALVES e MACHADO, 2009, p.69)

Dessa forma, a análise e estudo dos currículos em Artes Visuais vigentes no município envolveu fóruns, estudos, trocas de experiências, cursos e produção científica gerando Indicadores de Aprendizagem para as Artes Visuais no Ensino Básico, uma lacuna que conseguimos amenizar, pois nos documentos investigados, como: Propostas Curriculares, Parâmetros Curriculares Nacionais, planejamentos e projetos pesquisados, não encontramos indícios de Indicadores de Aprendizagem em Artes Visuais para o Ensino Básico. Foram identificados apenas objetivos, conteúdos fragmentados e aleatórios e sugestões metodológicas e de bibliografia.

Contextualizando os Encontros

Na fala dos professores durante os Fóruns realizados, uma das dificuldades apontadas foi a de desenvolver projetos em Artes Visuais em apenas 45 minutos de aula. O conhecimento e a experiência acabam por se fragmentar num currículo também fragmentado. Essa é uma questão política e que implica diretamente nas questões pedagógicas, pois o planejamento/projeto está agregado a todas as questões de ordem conceitual, operacional e metodológica. De acordo com Morgado (2007, p.53), há necessidade de rever e ressignificar o currículo nas escolas, pois caso contrário, “corremos o risco de continuarmos a centrar-nos nos conteúdos e no ensino e a restringir os processos educativos a mera transposição de saberes teóricos oriundos do terreno das disciplinas.” Aponta ainda o autor, a urgência de “desenvolver e consolidar uma cultura de participação e de colaboração no seio de cada

instituição, capaz de tornar permeáveis os campos disciplinares e de promover dinâmicas de abordagem inter e multidisciplinar de saberes.” (MORGADO, 2007, p.53)

Um currículo na concepção de Pimenta (1999) explicita as complexas relações do conhecimento com a sociedade, uma vez que a educação institucionalizada condensa o que diferentes grupos sociais refletem e como projetam suas visões e expectativas. As questões do currículo, portanto, não se reduzem aos aspectos técnicos, mas se configuram em questões culturais no sentido mais amplo e complexo que constituem a sociedade contemporânea.

Trajetórias em movimento

Durante a trajetória do grupo de professores de Arte, foi perceptível a grande dificuldade dos professores com relação às diferenças entre conteúdos, metodologias, objetivos e Indicadores de Aprendizagem. Havia um entendimento de que os Indicadores de Aprendizagem substituíam os conteúdos e por vezes as atividades. Após vários encontros, o grupo percebeu que os Indicadores de Aprendizagem partem de três questões fundamentais: *1. O que é imprescindível que os estudantes aprendam sobre Artes Visuais no Ensino Básico num determinado tempo/espço? 2. O que os estudantes são capazes de aprender? 3. E quais os interesses e contextos desses estudantes?* Nesse movimento dialógico o grupo refletiu sobre: quem decide sobre a seleção de conceitos/conteúdos para cada Ano do Ensino Básico? Quais referenciais teórico-metodológicos nos apropriamos para essa tomada de decisão?

A nossa investigação apontou que alguns professores de Artes Visuais selecionam os conteúdos a partir de suas preferências, outros a partir do material que possuem, outros tendo apostilas como início e fim de um trabalho, e, outros ainda repetem os mesmos conceitos/conteúdos em todos os níveis de escolaridade. O que se percebe é uma repetição de conceitos/conteúdos nos Anos do Ensino Básico e a ausência de tantos outros, necessários para o desenvolvimento cognitivo e sensível dos estudantes.

A partir do estudo dessas problemáticas, o grupo construiu os Indicadores de Aprendizagem em Artes Visuais para o Ensino Básico.

Os Indicadores em Artes Visuais poderão servir de orientação aos professores nos projetos curriculares e na seleção de conteúdos, conceitos, estratégias, metodologias e avaliação, tendo como base o contexto histórico-cultural dos estudantes. A idéia dos Indicadores de Aprendizagem não é a de padronizar e sim de apontar alguns caminhos possíveis para professores e estudantes construírem suas próprias trajetórias de ensino e aprendizagem.

Questões Curriculares

Quando se fala em Indicadores de Aprendizagem, é imprescindível um diálogo com as questões curriculares. Podemos iniciar pela etimologia do termo currículo (curriculum), que nos estudos de Silva (1999, p. 43) contém uma “conotação espacial, “pista de corrida”, local em que os romanos disputavam competições. Etimologicamente deriva do verbo latino

“currere”, que significa correr.” Para o autor, num sentido renovado, o significado de currículo/curriculum é, antes de tudo, um verbo, uma atividade, e não um substantivo. Dessa forma, a escola e o currículo são responsáveis por determinar formas de se perceber e pensar o espaço, o tempo e as identidades; essa percepção e entendimento não são naturais, mas construídos pelas culturas e pela sociedade. Os currículos possuem mecanismos que são próprios da modernidade e que semelhantes a uma maquinaria, são colocados em ação. São calendários, cronogramas, horários, disciplinas, matrizes que materializam e distribuem espaços/tempos de aulas e intervalos, que disciplinam e ordenam os ambientes escolares. Circulando pelos territórios da educação, das culturas e do currículo, observa-se que existe uma relação profunda entre educação e cultura, seja compreendendo o termo educação em sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo durante toda a vida, seja no âmbito do domínio escolar. Segundo Veiga-Neto (2003) a visão “monocultural” é colocada em questão principalmente pelos campos da antropologia, da filosofia, da sociologia e da lingüística, no sentido de desconstruir essa perspectiva, apontando para o entendimento de “culturas” ao invés do universalismo da cultura, considerando, assim, o caráter multicultural das sociedades contemporâneas. Na visão de Moreira e Candau (2003, p.159), há que se considerar a centralidade das questões culturais no cenário contemporâneo, especialmente no currículo. Para esses autores, a idéia de “centralidade da cultura”, a partir das idéias de Stuart Hall (1997, p. 18) “[...] refere-se exatamente à forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, tornando-se elemento-chave no modo como o cotidiano é configurado e modificado.” Nesse sentido, as relações entre escola e cultura não podem ser compreendidas como pólos independentes, mas como universos entrelaçados, já que a escola se constitui em instituição cultural, porém construída historicamente no contexto da modernidade com a função social de transmitir “a cultura”, ou seja, a partir de uma perspectiva “monocultural” e universal. Na atualidade, com os desafios da sociedade contemporânea, fica evidente a fragilidade e a insuficiência desses ideais modernos; a escola não pode ser apenas uma instituição que transmite a “verdadeira cultura”, mas se torna um espaço de cruzamentos de diferentes culturas, conseqüentemente um espaço de conflitos e diálogos entre culturas. De acordo com Goodson (2001, p. 42) “a escola deveria procurar tratar de igual modo todos os grupos diferentes quer estejam estratificados por processos sociais, gênero ou raça”. Para Petitat (1994), existem múltiplos sentidos da contribuição da escola para a produção social, pois ela participa ativamente das transformações nas estruturas dos grupos sociais, com conseqüências decisivas no processo de produção e reprodução cultural, porém no processo de evolução, muitas vezes isso não é percebido conscientemente.

Ainda para o mesmo autor, a escola é uma articulação seletiva de conjuntos culturais e grupos sociais e dessa forma, portanto, participa tanto da produção quanto da reprodução da sociedade e da cultura. Também para Forquin (1993), as relações entre educação e cultura são inquestionáveis. Existe uma relação profunda entre ambas, seja na concepção ampla de educação como formação e socialização dos indivíduos, seja no âmbito específico da educação escolar. A função de produção e transmissão cultural da educação refere-se a um patrimônio de conhecimentos, de valores, de símbolos, da cultura compreendida como herança coletiva, patrimônio intelectual e espiritual. Porém toda educação, especialmente a escolar, pressupõe uma seleção e uma reelaboração dos conteúdos a serem transmitidos. De acordo com Forquin (1993), a educação não transmite “a cultura” considerada patrimônio único e coerente, mas “algo da cultura”, ou elementos das culturas não homogêneas e uniformes, abarcando uma diversidade irregular e mesmo vulneráveis em seus modos de transmissão. Dessa forma, o currículo é compreendido como uma porção da cultura: “[...] a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana”. (FORQUIN,1993, p.15). Também de acordo com Goodson (2001, p.41) “[...] a introdução das disciplinas na escola não é uma decisão racional e desapaixonada sobre as coisas que se considera ser de interesse para os alunos. É um ato político concebido de uma forma muito mais global”, em que todos os grupos têm voz, o que entendemos como democracia e autonomia. A seleção das disciplinas, e, conseqüentemente de indicadores de aprendizagem, conceitos e conteúdos, não são exercícios desinteressados, é um ato eminentemente político no qual é preciso ter profundo conhecimento do processo educacional, bem como do currículo. Outro aspecto da organização curricular apontado por Macedo (2002) diz respeito à seleção dos conteúdos que fazem parte do currículo escolar. Essa organização segue uma configuração tradicional de conhecimentos agrupados e organizados por disciplinas ou matérias escolares. As disciplinas “[...] escolares são grandes classes segundo as quais se agrupam alguns saberes que penetram na escola. Os critérios de criação dessas classes e de inserção de um determinado saber nessa ou naquela classe são sempre históricos [...]” (MACEDO, 2002, p. 50). O currículo, a partir de sua trajetória histórica, pode ser considerado um artefato inserido em um território cultural, porém determinado por movimentos histórico-sociais. Atualmente produções teóricas nessa área apontam para um modelo curricular organizado a partir da educação multicultural, com aspectos complexos que incluem problemas sociais, diferenças, raça, gêneros, classe social; um currículo que se constitui como espaço de assimetrias, desafios e contestação. Segundo Silva (1999), três abordagens teóricas compõem as teorias do currículo: as teorias

tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas. As teorias tradicionais são caracterizadas pela “especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (SILVA, 1999, p.12). Fundamentam-se na mudança de comportamento e são estruturadas pela racionalização, cuja forma organizacional se caracteriza por disciplinas, ensino, aprendizagem, avaliação, planejamento, objetivos, eficiência. De acordo com o autor, as teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais. Nas teorias críticas, o importante não é o aspecto técnico de “como fazer” o currículo, mas em compreender, por meio de conceitos, “o que o currículo faz”, ou seja, suas conseqüências no contexto histórico em que é produzido. São caracterizadas por conceitos de ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência. Já as teorias pós-críticas do currículo são caracterizadas a partir de conceitos como: identidade, diferenças, subjetividade, cultura, discurso, multiculturalismo, entre outros. “Com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade”. (SILVA, 1999, p.149). De acordo com Sacristán (1998), o currículo é ponte entre a teoria e ação, ou seja, se expressa por intermédio da práxis entre intenções ou projetos e a realidade. Nesse sentido, o currículo é concebido como um processo na ação, e essa ação pode ser caracterizada como prática pedagógica na qual se projetam as estruturas do sistema curricular. Essa prática, segundo o autor, recebe influência de múltiplos determinantes: parâmetros institucionais organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e das condições físicas existentes. Também de acordo com Morgado (2007, p.53), há necessidade de rever e resignificar o currículo nas escolas, pois caso contrário, “corremos o risco de continuarmos a centrar-nos nos conteúdos e no ensino e a restringir os processos educativos a mera transposição de saberes teóricos oriundos do terreno das disciplinas.” Aponta ainda o autor, a urgência de “desenvolver e consolidar uma cultura de participação e de colaboração no seio de cada instituição, capaz de tornar permeáveis os campos disciplinares e de promover dinâmicas de abordagem inter e multidisciplinar de saberes.” (MORGADO, 2007, p.53). Um currículo, segundo Pimentel (1999), especialista em currículo na área de Arte na Educação, explicita as complexas relações do conhecimento com a sociedade, uma vez que a educação institucionalizada condensa o que diferentes grupos sociais refletem e como projetam suas visões e expectativas. As questões do currículo, portanto, não se reduzem aos aspectos técnicos, mas se configuram em questões culturais no sentido mais amplo e complexo que constituem a sociedade contemporânea. A autora analisa

e discute aspectos básicos e fundamentais da formulação de um currículo contemporâneo para a formação do educador em arte, levando em conta pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos desse currículo. Segundo a autora, as queixas de educadores em arte presentes em eventos científicos vêm dando relevância à questão da fragilidade da formação e do currículo em artes visuais, especialmente com relação à ausência de indicadores de aprendizagem, situações que os deixam perdidos numa imensidão de possibilidades e nenhuma concretude. Essa preocupação leva conseqüentemente a refletir sobre como estão sendo estruturados os currículos, bem como a pensar em quais os indicadores de aprendizagem que devem compor esse desenho curricular. Numa perspectiva de currículo e ensino contemporâneo Alves (2006) salienta a importância de um equilíbrio entre a apropriação de conhecimentos, que devem ser selecionados com responsabilidade e comprometimento por parte dos protagonistas envolvidos. Nesse conjunto há que se pensar no desenvolvimento das capacidades transversais “[...] e um desenvolvimento de competências, mais objectivas, centradas nas aquisições de todos os tipos: conhecimentos, capacidades, automatismos, atitudes, aquisições da experiência”. (ALVES, 2006, p. 177). A partir desses estudos, entendemos a necessidade de acompanhamento, orientações e avaliações no intuito de convalidar o documento. É o que se propõe a pesquisa ***“Indicadores de Aprendizagem em Artes Visuais: desenvolvimento e convalidação”***.

Currículo Narrativo

Para a construção dos Indicadores nos pautamos em alguns conceitos, dentre eles o currículo narrativo. Um currículo em constante movimento, diferente do prescritivo, que define conteúdos para alguém desenvolvê-los. Um currículo que embora flexível, tem caminhos a percorrer e sabe onde chegar (indicadores de aprendizagem). Um currículo que reflete sobre o que é necessário que os estudantes aprendam num determinado tempo/espço, o que os estudantes desejam aprender e como desenvolver suas potencialidades. Um currículo que está aberto a experiências, buscando relacionar a escola aos espaços artístico-culturais, num diálogo constante de aprendizado cognitivo e sensível.

Com relação a uma outra forma de pensar o currículo para além das amarras de um sistema somente disciplinar, linear e de poder, como afirma Goodson (2007, p.243) os conteúdos do currículo são definidos com uma estreita relação com o poder e com os interesses dos grupos sociais, tornando-o “um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade”. Pesquisas realizadas por esse autor sinalizam as possibilidades do currículo narrativo que é a de “desenvolver as capacidades dos indivíduos para definir e narrar seus propósitos de vida e missões em um ambiente de rápidas mudanças”. Um currículo narrativo

que compromete-se “com as missões, paixões e propósitos que as pessoas articulam em suas vidas (...) e fazê-las cumprir sua antiga promessa de ajudar a mudar o futuro social de seus alunos”. (GOODSON, 2007 p.251)

Considerações Finais

Para 2012 a pesquisa *Indicadores de Aprendizagem em Artes Visuais: desenvolvimento e convalidação* têm como meta principal acompanhar as aulas de Arte de quatro professoras da Rede Municipal de Ensino e do Colégio da Univille, que participaram da construção dos Indicadores, a fim de verificar se realmente esses Indicadores contribuem para a qualidade dessas aulas. Como referência para o acompanhamento, orientação, avaliação e convalidação dos Indicadores de Aprendizagem estamos pautados no currículo narrativo que tem em suas bases o trabalho compartilhado entre pesquisadores, professores; universidade e escola.

A investigação terá como fio norteador a pesquisa qualitativa com ênfase em pesquisa-ação-intervenção (observação *in loco*, orientações, avaliação e convalidação). Também contaremos com a participação/contribuição do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação – NUPAE por meio de grupos de trabalho – GTs, bem como revisão e aprofundamento da literatura, que darão subsídios teórico-metodológicos para a continuidade do processo de pesquisa.

A referida pesquisa será de grande valia ao Ensino Básico, especialmente para a disciplina de Arte, a universidade e faculdades que atuam nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Pedagogia e a comunidade em geral.

A pesquisa, além de ter definido os Indicadores de Aprendizagem e convalidá-los, possibilitará novas abordagens educacionais.

A partir das questões acima abordadas, há que se refletir em que medida as políticas públicas educacionais e conseqüentemente o sistema educacional influenciam nas ações educacionais? As vozes deste pequeno grande grupo de professores revela a preocupação com o desejo de mudanças no atual sistema. Por que algumas disciplinas são mais valorizadas do que outras? Por que algumas disciplinas são alvos de provas nacionais e outras não? Por que a divisão de carga horária ainda hoje continua tão desigual? Quem decide o que? Processos de aprendizagem que resignificam contextos a partir de saberes e experiências é uma tendência da educação contemporânea que está fundamentada no respeito pelas diferenças e na construção de identidades e autonomia

Portanto, um dos caminhos possíveis aos professores de Artes Visuais com relação a essa problemática é acreditar no seu trabalho, no seu potencial criador, transformador, inovador, motivando os estudantes a acreditarem também. Provocar o envolvimento de estudantes, outros professores, pais, gestores e comunidade em geral, na inserção de movimentos em políticas públicas, buscando recursos e espaços necessários a disciplina de Artes Visuais e a ampliação da carga horária dessa disciplina,

pois não é mais possível ficarmos espremido num currículo disciplinar e linear. Não queremos mais isso, os estudantes também não querem. Queremos viver arte, saboreá-la em todas as suas formas...

Referências

ALVES; MACHADO. Lógicas de construção da política curricular e lógicas da avaliação curricular: narrativas de legitimação In PILLOTTO; ALVES (Orgs.) *Avaliação em Educação: questões, tendências e modelos*. Joinville: UNIVILLE, 2009.

ALVES, Maria Palmira Carlos. O desenvolvimento do currículo e a avaliação por competências. In: LOPES, Alice R. C; MACEDO, Elizabeth F; ALVES, M. P. C (Orgs.). *Cultura e política de currículo*. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2006.

ALVES, N.(org.). MACEDO, E.; OLIVEIRA, I. O.; MANHÃES, L.C. *Criar Currículo no Cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002, v.1.

ALMEIDA, Erica C. *Racionalidade, corpo e sofrimento: contribuições da Escola de Frankfurt para (re)pensar o corpo na história*. Perspectiva. Florianópolis, v.21, n.01, p.55-78, jan./jun. 2003.

ANASTASIOU L.G.; PIMENTA S.G. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002 v.1.

ANDRÉ, Marli (org.) *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro : Zahar, 2001.

_____. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica*. Brasília, fevereiro, 2002.

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.

HALL, Stuart, (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, nº 2, p. 15-46.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista brasileira de educação*. v.12, n.35, maio/ago, 2007.

_____. *O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Tradutor: Jorge Ávila de Lima. Porto Editora. Porto, Portugal, 2001.

- MACEDO, Elizabeth. Currículo e Competência. In: LOPES, A.C. & MACEDO E.(orgs.).*Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP& A, 2002.
- MORGADO, José Carlos. Formação e desenvolvimento profissional docente: desafios contemporâneos. In: MORGADO, José C; REIS, Maria Isabel (Orgs.) *Formação e desenvolvimento profissional docente: perspectivas europeias*. Braga, Portugal: Cadernos CIEd – UMINHO, 2007.
- MOREIRA A.F.& CANDAU, V.M.Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Jun/Jul/Ago 2003, n. 23.
- PETITAT, A. *Produção da escola/ produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PIMENTA, S. G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividades docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre : ArtMed, 1998.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte : Autentica, 1999.
- _____. *Políticas curriculares: referenciais para análise*. Porto Alegre: ArtMed, 2003.
- VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Jun/Jul/Ago 2003, n.23.