

O ENSINO DA ARTE E A BNCC: Implicações, consequências e Questões Sobre o Ensino da Arte na Educação Básica.

Francisca Lenilda da Silva
Jean Mac Cole Tavares Santos.

14 de agosto de 2018

Resumo

Este artigo pretende discutir o ensino da arte e as implicações que Base Nacional Comum Curricular - BNCC suscita, a partir da análise discursivas do tema, estabelecendo diálogos com debates realizados pelos professores e alunos durante as aulas de tópicos especiais da disciplina BNCC, ofertada pelo POSENSINO. Levando em consideração a revisão e análises de leituras, serão levantados neste artigo, questões relativas a compreensão de ensino da arte proposto pela BNCC, o posicionamento dos educadores de ensino da arte, bem como, qual o papel da BNCC no currículo da educação básica e dos Parâmetros Curriculares, da políticas de ensino propostas pelo documento.¹

Palavras-chaves: Arte, Ensino, BNCC

1 - Introdução.

A arte na escola tem como objetivo estabelecer a relação com várias linguagens artísticas oferecer ao aluno oportunidade da reflexão crítica, experimentação artística, apreciação, subjetividades, descobertas, pertencimento e a contextualização histórica. A ideia de uma base comum curricular não é algo novo, remonta o ano de 1980, período em que o Brasil vivia uma ditadura militar.

Podemos afirmar que quando promulgada, a Lei de Diretrizes de Base (LDB) de 1996, já atendia ao processo da normatização e colocava como prioridade a avaliação. Essa solução razoável parecia não atender as demandas pertinentes ao país. Lopes (2015) argumenta que, “os movimentos das identificações das políticas públicas, dos agentes e do setor privado têm operado no campo hegemônico e vem construindo sentidos, a fim de demarcar a consistência do currículo na educação.”

¹ Programa de Pós-Graduação em Ensino – Posensino, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Uern; Universidade Federal Rural do Semiárido – Ufersa e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Ifrn.; Disciplina Tópicos Especiais BNCC; Orientador: Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos.

Para Laclau, (2014) o conceito de “redes de políticas” coaduna com as políticas difundidas por Stephen Ball, tendo como parâmetro a análise do discurso e a produção da sociabilidade. Postulam que as normas criam uma regulação baseada na avaliação. Visando expurgar da educação do imponderável que não existem separadas de sua significação do discurso e da prática, por afirma que:

O discurso deve ser entendido como uma categoria que une palavras e ações. Que tem natureza material e simbólica simultaneamente, porque o material daí a ideia de práticas discursivas. (OLIVEIRA e LOPES, 2011, p.31)

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, norma que está em processo de discussão desde 2015, vem sendo produzida, por meio, de conferências que apontam diretrizes para a produção do currículo escolar, dentre os escopos tem a pretensão de auxiliar na formação da aprendizagem e no “controle” da produção do conhecimento.

Politicamente, as demandas da população são expressas através de projetos, nos quais, emergem aos interesses e as lutas por reivindicações. Historicamente, essa elaboração de projetos apresenta um caráter democrático vinculado a uma proposta que busca articular os interesses de professores, alunos como parte desse processo que constrói e atrela a uma produção textual.

No entanto, a BNCC visa definir um sistema de avaliação, almejando buscar uma educação padronizada. Há dissenso e muitas inquietações nesse fluxo da articulação da BNCC, as indagações perpassam pela forma de como está sendo apresentada a BNCC, de acordo com Mouffe (2003); “é necessário desenvolver novo modelo de pluralismo.” Se pensarmos em nova forma de pluralismo, a construção da Base vai de encontro às manifestações culturais e a produção do ensino da arte na escola. Por este prisma, destacamos a transitoriedade do discurso, que soa frágil e não apresenta força para assumir a responsabilidade de nortear a política curricular nacional.

A Implantação da BNCC nega esse leque de possibilidades que o ensino da arte proporciona aos alunos nas séries iniciais, pois corre o risco de enrijecer o currículo, para BIESTA (2013), “o resultado da aprendizagem se torna posse de quem aprende,” seguindo essa lógica, Mello (2014) afirma que; “o conteúdo é indispensável na formação plena quando é construído na relação aluno-professor.” Vivemos num país plural de extensão continental, onde cada região tem tradições e especificidades manifestas, vendo por esse prisma não dá para pensar no ensino da arte unificado. O aluno que conhece a dança do coco, do xaxado, do baião, ou o repente ou ainda o teatro de mamulengo do nordeste, não pode ficar somente com noções da uma produção cultural do sul e sudeste, como sendo única apontada no currículo, como já foi no passado, ou seja, ter que conviver com a negação de seu saber artístico cultural, em detrimento do de outras regiões.

A BNCC traz como destaque no componente arte; a música, o teatro, a dança e as artes visuais. À disciplina ensino da arte está organizada em cinco unidades temáticas, cada unidade contém determinados objetos do conhecimento que estão relacionados às habilidades refletidas nas dez competências.

Essas competências indicam os objetivos a serem alcançados pelo aluno; percepção, capacidade de criação, interpretação, análise da produção cultural e contexto de mundo. Percebemos com grande preocupação essa mudança no currículo, visto que, neste sentido a adequação da norma desvaloriza o ensino da arte, acarreta inquietação porque não possibilita o ambiente para discutir a cidadania, o espaço de subjetividades, gera muitos entraves com a diminuição da carga horária que acarretará em prejuízos, pois falta tempo para trabalhar as especificidades dos conteúdos referentes à área artística como sugere a BNCC.

Há um paradoxo porque dentro da carga horária estabelecida, o tempo é curto, esta premissa foge da proposição sugerida pela Base onde o texto diz e desdiz sobre a valorização do ensino da arte, não possibilita a conexão com as diversas categorias de ensino e as singularidades de cada área artística, impõe superficialidade à teoria, a prática e ao desenvolvimento técnico.

A discussão de cidadania e reflexão do cotidiano, as subjetivações são construções de saberes que vão sendo transcorridas pela arte. Partindo dessa compreensão poderíamos utilizar a expressão cidadania artística. O ensino da arte configura num instrumento de relevância para a escola pública, defendemos essa ideia por observar que a escola privada têm meios para priorizar a arte no processo cognitivo dos alunos e isso não acontece com o mesmo empenho na escola pública.

Acreditamos que a escola pública seja o espaço de ampliação do conhecimento por existir uma demanda da população que talvez só tenha acesso a essas linguagens se for oferecida pela escola pública. Nesse contexto, a relação com as políticas públicas para essa demanda da população tem deixado lacunas que levantam alguns questionamentos acerca do que nos tornamos do que somos como, assinala Lopes (2011).

Nossos horizontes de expectativas tem nos colocado em estado de tensões. Segundo Lopes (2015); “o cenário vigente considera que o direito de aprender não está vinculado ao direito de decidir o que aprender. Aprendizagem só é considerada direito se for construído coletivamente”.

2- Qual o Posicionamento dos Educadores de Ensino a Arte?

A BNCC propõe a diminuição das aulas de artes, mas, não deixa claro como

ira funcionar na prática, por isso, há tantas especulações que deixa os educadores a deriva sem entender qual a garantia dos direitos e das formas de acessos aos saberes cognitivos que são construídos no cotidiano e lapidados pela escola.

Saberes históricos científicos agregados aos conhecimentos e valores simbólicos que garantem a emancipação humana. De acordo com Cassimiro (2011), “os saberes disponíveis na escola são ajuizados como patrimônios culturais tradicionais imbuídos de relevância política e subjetivações, representações sociais e construções de identificações.”

A arte na escola representa a responsabilidade pedagógica sobre os alunos e com isso, as subjetividades se acomodam no jogo da linguagem e na construção dos sentidos. São questionamentos feitos pelos educadores e educadoras que permeiam o currículo cultural no escopo da BNCC e que incomoda a forma como as políticas o rejeita.

Há polêmicas e ruídos que atingem todo processo da construção cultural contemporânea. A arte oferecida em forma de ciclos com objetivo de integrar os conteúdos das quatro linguagens, dança, teatro, música e artes visuais na BNCC, dificultam o ensino da arte preterindo a sequência de conteúdos detalhados que foi conquistado durante toda trajetória de luta do ensino da arte no Brasil, haja vista, que a arte no currículo não surgiu por acaso, são processos de lutas, diálogos pensados na década de 1990 com a construção dos parâmetros curriculares para o ensino fundamental.

Os currículos de música, de dança, de teatro e de artes visuais implica, na forma de se trabalhar adequadamente essas atividades lúdicas que ajudam nas construções cognitivas e na formação cidadã. Mas como misturar as quatro linguagens numa mesma disciplina? Sem fruição a essas áreas do conhecimento a possibilidade do crescimento do aluno fica dificultada.

Essa realidade não é igual em todo sistema educacional, existe exceção como foi citado na introdução, à escola privada e os institutos federais, têm a preocupação de valorizar e reconhecer o espaço da arte como meio de construção de significados. Pois de acordo como MEC/Brasil o ensino de arte:

Engloba quatro linguagens: Arte Visual, Dança, Música e Teatro. Cada linguagem tem seu próprio campo epistemológico, seus elementos constitutivos e estatutos, com singularidades que exigem abordagens pedagógicas específicas das artes e, portanto formação docente especializada. (BRASIL, 2016, p. 112, grifo original)

As proposições apresentadas dessa forma parecem completas, porém dividem opiniões entre educadores (as), a indagação que se faz é qual educador (a) não acolheria um projeto tão expressivo? Com uma boa campanha publicitária chegando

a todos os recantos do Brasil, por meio das TVs abertas? Despontando com uma glamorosa promessa de acertos e felicidades que perpassa pelo imaginário neoliberal, mas de acordo com Ball, (2012), essas propostas oferecem fantasias e ideias ilusórias.”

Aparentemente é encantadora a proposta, mas de acordo com Deleuze, (2011); “Pensar no processo da produção do currículo é pensar numa complexidade que extrapola as discussões institucionais”, e vai além da produção dos documentos produzidos hierarquicamente pelo Estado. “As práticas são, também teorias” e o embrenhar-se, entre a prática e teoria intrinsecamente surge às deliberações das políticas públicas. O discurso ressaltado pela BNCC geram barreiras para as linguagens artísticas impedem de extrapolar os limites das disciplinas.

As políticas de ensino como estão sendo anunciadas coloca a arte num lugar menor submetendo ao espaço do empobrecimento, negando o aproveitamento e o usufruto da vivência artística entre suas particularidades e diversidades.

Levantaremos alguns pontos frágeis da BNCC e que exige resistência por parte dos educadores; tais como: não há clareza do que significa qualidade para a educação brasileira, pois a norma está intrinsecamente ligada às avaliações internacionais, do qual coloca o Brasil numa classificação desprestigiada com baixo Índice de Desenvolvimento Humano.

Se Concordarmos com esse ponto de vista, aceitaremos a lógica que toda avaliação deverá ser unificada e todo o processo de pluralização será desconsiderado. Outro ponto crítico a ser considerado é que o professor perderá a autonomia, consequentemente enfraquecerá a produção do conhecimento e toda ação coletiva será reduzida, ou seja, a BNCC vai ditar o que o aluno deverá aprender, desrespeitando as diferenças, as complexidades e os contextos, em detrimento da avaliação.

Mainardes (2011) diz que “a política da escola é feita no cotidiano da escola.” O professor não é o único responsável pelo currículo, afirma Laclau (2001), há aspectos expressivos, análises e processos produzidos em diferentes grupos com discursos considerados hegemônicos. Os discursos comumente recebem o emprego de oficiais, mas em muitas ocasiões, esses discursos são lugares de fala de opositores levantados a favor das concepções tradicionais, protegidas por grupos formados nos arenas disciplinares.

Para contextualizar o lugar de discurso das artes na BNCC é pensar antes de tudo o que revela está base e o que as compõe e o que está oculto e visível nesse discurso. Em todo acontecimento, “há um momento de efervescência que de fato se dá a mudança,” afirma Deleuze & Gattari (2007).

Poderíamos reafirmar que sendo o currículo um território de disputa permanente, a BNCC oferece no seu arcabouço a condição de articulação com as instâncias das

políticas superiores, no caso, as agências financiadoras que constitui o apoio à Base, são instituições e entidades afins que estão à frente da construção da BNCC, são elas: União de Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME); Fórum Nacional dos Diretores/as de Faculdade de Educação (FORUMDIR); União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); Associação Nacional pela formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE); Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE).

Entre outras, próximas e distintas somam-se também, a essas aglomeradas, organizações não governamentais e civis, tais como, o Movimento Pela Base Nacional Comum, bem como grandes potências financeiras como a Fundação Lemann, Grupo Roberto Marinho, Banco Itaú. Tal constatação demonstra os interesses que estão em jogo e justificar a motivação dessas corporações. Vemos que suscita um grande projeto de equidade, alinhando se ao objetivo de contemplar estudantes das classes abastadas e também das camadas pobres da população.

3 A BNCC no Currículo da Educação Básica e dos Parâmetros Curriculares.

Para refletir sobre o currículo da educação e dos parâmetros curriculares, nos apoiamos na teoria do discurso, de Laclau, e nos estudos que Lopes (2011) que vem realizando análise no campo das Políticas de Currículo, como forma de delinear teoricamente o cenário das pesquisas problematizando através das perspectivas da contingência e da precariedade, que caracterizam a construção de articulações dos diferentes grupos da educação.

A esse respeito, Lopes (2011) assinala que “a compreensão de uma formação discursiva consiste em entender um processo hegemônico”, ou seja, compreender como se definem os termos de um debate político, quais os enfoques são colocados em evidência na política. Para a autora, o discurso não se restringe à linguagem, mas abrange ações e instituições, sendo o funcionamento de cunho social entendido como linguagem.

A produtividade do conhecimento do currículo perpassa pela compreensão cultural. De acordo com Durkheim, está visão vincula-se a uma compreensão baseada na concepção de Arendt, “o mundo é perecível”. O conhecimento caracteriza construção do currículo sem descuidar dos perigos de um “pathos” da interpretação dos novos discursos. O antagonismo à abordagem discursiva significa deliberar interpretações equivalentes entre as articulações que resguarda o currículo no Brasil e no exterior.

Em meio a essa preleção é lançado um discurso que considera a pertinência do conhecimento escolar, a distribuição dos conteúdos e a seleção das disciplinas. Embora as ações políticas se ampliem no sentido de hierarquizar e questionar as classificações será preciso considerar a importância complementar dos conhecimentos disciplinares e contextualizar com a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade articulando argumentos distintos no registro do discurso.

As políticas de currículo busca sempre o controle da interpretação, de como escrever os textos, ministrar as aulas, proferir palestras. De acordo com Laclau (2011). Significa conceber as articulações como não subordinadas a condicionantes históricos, corporativos, científicos, disciplinares ou a partidarismos políticos.

As comunicações giram em torno do controle dos sentidos, quase impossíveis à produção dos textos desviarem-se a essa influência discursiva, segundo Laclau (2011), é uma totalidade tecida por relações de significantes que detêm provisoriamente a significação de determinadas práticas articulado hegemonicamente, delimitando a formação discursiva. O regimento permeado de racionalidade tem como base fundamento epistemológico.

Isso implica ficarmos alerta para ideia, tão presente nas escolas, de que é preciso conscientizar politicamente as pessoas e atitude, que, a nossa ver muitas vezes nega a independência de condições e opções. Como defende Alves (2010)

As múltiplas produções textuais são interpretadas por textos e leituras políticas através de projetos educacionais. Condicionado aos sistemas centralizado de avaliação, organização curricular e as competências, bem como os significantes. A teoria de Derrida parte da discussão de Laclau, que assegura que “todo teoria de currículo conecta a uma decisão política”, porém não há decisões em espaços indefinidos, bem como, não há subjetivação definidas que se possam buscar formas.

As políticas de ensino recebem influências de vários segmentos, movimentos sociais, escolas, comunidades, partidos políticos, empresariado, associações, movimentos sociais. Se os projetos educacionais estão empenhados com a formação de construir possibilidades inesperadas, reporta a definição de leituras e coerências do conhecimento no currículo institucional disciplinar a serem escolhidos.

Partimos da concepção que o ensino precisa ser planejado, trabalhadas as experiências, os conteúdos e todos os processos de escolarização, mas a grande questão é a competência. Se recorrer aos PCNs, configura num retrocesso para o ensino da arte, os PCNs foram produzidos nos anos 90 e de lá para cá pouca coisa foi acrescentado, no entanto, o Brasil e o mundo passaram por muitas mudanças.

Relembrando a trajetória da educação brasileira precisamente no século XIX, reportamos a um recorte que reflete na contemporaneidade. Nesse período não se tinha a preocupação em sistematizar o ensino. As atividades tinham especificidades próprias e, portanto, abonava o conteúdo. Esses princípios foram adotados pelas escolas jesuítas ditas tradicionais.

No entanto, ocorreu uma virada nessa lógica com o início da industrialização americana e com surgimento da Escola Nova no Brasil. Adveio um olhar diferenciado nas compreensões do ensino brasileiro despertando-o para a necessidade de estudar os currículos com a preocupação dos conteúdos ensinados nas escolas, ou seja, o ensino precisava dar uma resposta útil à sociedade.

Nos anos 30, houve ampliação do aforismo liberal no Brasil, a escola ganha inovações e voltou-se para resoluções de problemas sociais incorporando as discussões econômicas da sociedade, propagando o ideário da escola novista com alusão aos direitos e oportunidades. A escola e o currículo passaram a ser fonte de controle social, pois pretendiam que a industrialização da sociedade acontecesse sem rupturas sociais.

O progressivíssimo ponderava sobre a elaboração curricular defendendo que as mudanças do currículo apoiavam-se sobre os conceitos e a inteligência. Para Dewey, o ambiente escolar apresentava problemas que as crianças iriam encontrar na sociedade e que deveriam ser compreendidos e resolvidos de forma democrática.

Atualmente muitas perguntas ainda são feitas sobre a utilidade do currículo, tais como: Favorável para quem? Como definir o que é útil? Lopes (2011) argumenta que, “de acordo com suas vivências; não tem sido fácil responder a essas indagações”, (Lopes e Macedo, 2011), citam algumas teorias que procuram responder ao mercado e a indústria.

O comportamentalismo na psicologia e o taylorismo na administração ganharam forças frente às necessidades que surgiram de socializar com os jovens norte-americanos aos parâmetros da sociedade industrial. De acordo com Lopes (2011), “O currículo é uma colcha de retalho tecida a várias mãos, construindo uma multiplicidade sentidos.” Assim como a história e as tradições que definem o currículo, podemos concluir de forma superficial o entendimento de que currículo é produção dos sentidos. Isso significa dizer que é uma prática de poder de ação, mas também de significações.

Em relação às políticas com base na teoria do discurso, defendemos que os textos das políticas de currículo são pensados como parte de uma articulação hegemônica que se insere no discurso tentando fixarem-se provisoriamente a determinadas significações, correndo o risco de apresentar se, a si próprio.

Aponta Laclau (1993) que: “isso não significa a impossibilidade de representa-

ções democrática, embora algumas tendências pós-modernas defendam.” Há necessidade de considerar a representação como um espaço precário, ou luta identitária constante. Politicamente pode ser considerada democracia, se pensarmos num alcance de um lugar do poder universal.

4- A BNCC Representa ou não Retrocesso na Políticas de Ensino?

O retrocesso fica aparente no documento quando transparece o paradoxo fazendo confusão entre objetivos e competências, pois cita os objetivos da aprendizagem no ensino das artes nos anos iniciais do ensino fundamental, mas na terceira versão baliza as competências específicas da arte. As competências confundem-se com os objetivos, em especial, no item em que a competência aponta para “Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e na cultura brasileiras as tradições e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte”. Brasil (2015).

Essa reelaboração é um problema, pois, induz questão da “releitura”. De um modo geral, as competências propostas são mais fechadas do que os objetivos da segunda versão, pois na medida em que se descreve demais uma competência se estabelece maior limitação. Assim, adotar competências e habilidades é desconsiderar toda a participação das Universidades, da Educação Básica e de todos que contribuíram com as discussões relatadas na segunda versão da BNCC e o ensino de Arte certamente perderá com isso.

A mobilização não chegou a todas as escolas nem a todos os professores do país acreditamos que seria impossível todos participarem das conferências, mas também não foi demandado grande esforço para esse fim. Durante a palestra da professora Roseane Dias, para alunos e professores da UERN, um professor chegou a dizer que nada tinha mudado durante os vinte anos, após os PCNS, afirmando que essa Base não diferenciava em nada dos outros documentos elaborados pelo MEC.

É recorrente ver professores com a sensação de que foram esquecidos e ressentidos com o descaso, pois não foram consultados. Inconcebível uma política séria que não escuta os que estão no contexto da prática. Desconfortável aceitar uma política educacional onde o lugar da fala parte de tecnocratas, banqueiros, que nada conhece de metodologia, objetivos, e avaliações, de sala de aula.

Fica a indagação. Como podemos ao mesmo tempo mensurar e produzir astutamente uma compreensão diferente das políticas fundacionais, estruturais, haja vista, que a sociedade sem lutas de classes e desorganizada é substituída por agendas contextuais, das quais as estruturas existentes não atendem a demanda, não só pelo empirismo, mas porque ainda não, se conseguiu meios de relacionar os contextos e identificar as fronteiras existentes.

Implantar a BNCC com pressuposto de sustentar a polivalência e atribuir ao professor de arte a responsabilidade de desenvolver atividades com as quatro linguagens artísticas é codificar e admitir a desvalorização e o descuido com o ensino da arte. Cada linguagem tem seus saberes específicos que dialogam, unem e separam, não dá para criar arranjos no ensino da arte. Isso não é possível.

O ensino da arte lida com desenvolvimento de habilidades, competências, produções e fruições. A arte é um veículo de aprendizagem com as especificidades de tocar as pessoas no que elas têm de mais sensível e humano. Produzir arte é aguçar os sentidos despertar para a criação do lúdico, facilitar a relação com outras matérias mostrar outras formas de relacionar matemática, português, biologia, física as ciências. Arte não se acomoda em caixas. A arte liberta.

Considerações finais

As discussões sobre a BNCC nos apontam diversos horizontes e dessa maneira, não vemos como políticas somente as ações que são visíveis como afirmou Ferraço (2017) e assim vai se propagando a Base como norma preponderante para o sistema educacional Nacional. As articulações vão ganhando forma de acordo com os aparatos técnicos e teórico político dos grupos sociais que se dividem entre os que defendem e os que rejeitam. Nesse ínterim se constroem discursos, lutas e resistências em torno da implantação da BASE.

Os discursos são formatados de acordo com o nível de leitura e consciência e relações políticas. Por fim, é importante perceber que entre o jogo ético, político-estético nos currículos, está o desempenho das instâncias governamentais e, também, muitas resistências.

Situa-se num campo das discussões de oposições face às necessidades de fortalecer o cotidiano das relações construídas no dia, no desempenhar das funções, nas ocupações dos espaços, que perpassa pelos planos de eminência e os fenômenos fronteiriços, pois de acordo com Deleuze (2011), “a vida brota como flor que nasce em meios a escombros.” Compreendendo que não existe princípio de regras incondicionais fora da aposta política dos currículos.

Os questionamentos levantados neste texto continuam em busca de respostas, são indagações que vão sendo respondidas durante o processo. Contudo, enfatizando que a busca por entender o que sustenta os discursos, está fundamentado numa instabilidade e nos aponta para olhares aguçados de outras possibilidades de pensar e operacionalizar a política curricular. Sempre haverá diferentes discursos sobre a qualidade do ensino querendo adequá-lo à globalização e os saberes universais, mas os conteúdos básicos, as lutas por igualdade, justiça social, aceitação as diferenças,

sempre será a tônica das reivindicações por significações imprevisíveis e demarcação do solo com o debate e o embate.

Referências:

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2010. _____ . Redesenhando o Desenho: educadores, política e história. São Paulo: Editora Cortez, 2015. _____ . (2016). Políticas públicas para o Ensino da Arte no Brasil: o perde e ganha das lutas. Disponível em. Acesso em: 30 fev. 2016.

LOPES, Alice Cassimiro, MACEDO, Elizabeth (org.) Disciplinas e integração curricular: historias e politicas. Rio de Janeiro: DP&A, P. 145- 176, (200b). Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino Médio, (204).

LACLAU, Ernesto. Emancipação e Diferença e tradução. Alice Cassimiro Lopes e Elizabete Macedo Rio de Janeiro: EDUERJ. 2012.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n.03 p. 1530-1555 out/dez 2014.

FERRAZ, Maria Heloísa C. De T.; FUSARI, Maria F. De Rezende. Arte na educação escolar. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2010. _____ . Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições. 2ed. São Paulo: Cortez, 2009.