NOTAS SOBRE O FAZER DOCENTE E O EXPERIENCIAR A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA EM ARTES VISUAIS

Jéssica Maria Freisleben[1]*

Milena Regina Duarte Corrêa[2]*

Resumo:

Este trabalho tem por objetivo apresentar como se construiu a história da formação docente, com ênfase na formação do professor de artes, assim como as habilidades e competências deste profissional. E, por conseguinte, o currículo e os desafios encontrados na experiência docente. Enfatiza-se a importância do professor de artes perante tantos percalços impostos pela sociedade e política vigente em nosso país. Na investigação foram utilizados como fonte de análise artigos científicos, livros didáticos, entrevistas de teóricos da educação e documentos que norteiam a educação nacional. Este estudo apresenta pistas que darão suporte a um estudo mais aprofundado sobre a formação docente em artes visuais, configura-se como o início de uma discussão muito potente aos interessados pelo ensino e educação brasileira.

Palavras-chave: Formação. Currículo. Docência. Artes Visuais.

1 Contexto histórico da formação dos formadores

A necessidade da formação docente não é uma questão atual. O primeiro estabelecimento de ensino destinado a formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres (DUARTE, 1986, p. 65-66). Mas a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular. É daí que decorre o processo de criação de Escolas Normais como instituições delegadas de preparar professores.

De acordo com estudos de Dermeval Saviani (2009), no Brasil a questão do preparo de professores surge de forma evidente após a independência, quando se conjetura a organização da instrução popular. A partir daí, examinando-se a questão pedagógica junto as modificações que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos, pode-se distinguir seis diferentes períodos na história da formação de professores no Brasil. O primeiro período denominado de Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890), que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias custas; estende-se até 1890 quando

* Universidade Federal de Santa Maria/RS. E-mail: jessicafreisleben@hotmail.com
* Universidade Federal de Santa Maria/RS. E-mail: milenadc27@gmail.com

prevalece o modelo das Escolas Normais. O segundo período refere-se ao estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932) cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo. O terceiro período diz respeito a organização dos Institutos de Educação (1932-1939) cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo em 1933. Durante o quarto período acontece a organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971). No quinto período substitui-se a Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996). O Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) integra o sexto período.

Ao fim dos últimos trinta anos do século XX no Brasil, além de mudanças políticas, também houve uma modernização muito peculiar no que diz respeito a educação. Mesmo com um período de ditadura militar vigente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional buscou modernizar a educação baseada em uma pedagogia diferente da tradicional e conservadora que estava em vigor. Evidentemente houve uma mobilização no currículo e em seus professores com alguma inspiração nas ideias de Paulo Freire e uma crença no potencial libertador da educação. Já nos anos oitenta a escola começou a cair em descrédito, houve um esforço para encontrar o que parecia oculto: o potencial da educação. E nessa corrente veio à tona certa descrença no fazer educação: não há saída, nem libertação. Progressivamente, a aprendizagem e o acesso ao conhecimento estavam perdidos entre demais atribuições. Dos anos noventa em diante os professores continuavam desorientados, imersos em uma política institucional de redução de salários, assim como da intelectualidade acadêmica estudando novos caminhos para profissão docente. Já com a promulgação da nova lei em 1996, que demorou cerca de dez anos para ser aprovada, novas estruturas curriculares mais flexíveis foram implementadas.

Posteriormente, na chegada do milênio, a educação acompanhou a característica "líquida"[3] e de "pressa" da sociedade. Imersa num cotidiano de alta velocidade, a escola estava carente por inovações e transformações. Para que isso fosse possível, não apenas a gestão da escola deveria acompanhar este ciclo, mas também os docentes. E nesta condição deveriam se mostrar dominantes da tecnologia, ávidos por inovações e,

[3] "Líquida" de acordo com Bauman, em "Modernidade Líquida", 2007.

consequentemente, cobrados, controlados e responsáveis por quaisquer “fracassos” dos educandos. O que era para formar um docente crítico, pesquisador e reflexivo, passou a ser uma busca incessante por um profissional com múltiplas capacidades e inteligências.

De forma breve e resumida passamos por alguns períodos importantes na história da formação de professores no Brasil, que em suma seguiu os passos e modelos europeus, com raros respiros tupiniquins.

2 A formação do professor em Artes Visuais

A trajetória profissional do educador em arte vem desde a chegada de uma equipe de artistas vinda da Europa, chamada Missão Artística Francesa que chegou em 1816. Com a chegada desses artistas surgiram as primeiras escolas de Belas-Artes. Na época se trabalhava o desenho e a cópia de modelos. Entretanto, nesse ensino tradicional teoria e prática não tinham nenhuma relação, apenas a técnica era valorizada. Durante a década de 50/60 a livre expressão reinava, abandonaram a mera cópia por ideais escolanovistas.

Em 1971 com a Lei nº 5.692/71, ficou determinado que a disciplina de Educação Artística abordasse conteúdos de música, teatro, dança e artes plásticas, nos cursos de 1° e 2° graus, onde a figura do professor único deveria dominar todas essas linguagens de forma competente. No entanto, muitas vezes, eram formados em cursos de curta duração (2 anos), o que dificultaria que a máxima competência fosse atingida.

Todavia, a formação do profissional professor no Brasil ainda é recente, tornando sua discussão atualizada, diante de um campo vasto de possibilidades em termos de descobertas e contribuições. Aspectos que permeiam a profissionalização docente como: carreira, formação inicial e continuada e os desafios que a categoria enfrenta na sua trajetória, precisam de grande atenção devido à sua relevância. No campo específico sobre a formação do professor para o ensino de artes na escola, uma diversificada linha de atuação vem se formatando através de estudos realizados sobre a história e os fundamentos da Arte/Educação, o que vem permitindo uma base teórica e conceitual para a formação desses professores no Brasil. Uma forte referência na área é o nome de Ana Mae Barbosa, que desde a década de 70 vem se dedicando à Arte/Educação.

O Processo de Formação dos Professores para o Ensino da Arte não está atrelada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 5.692/71, a qual estabelece a obrigatoriedade do ensino da Arte nas escolas e colégios de I e II Graus mesmo com a criação dos Cursos de Licenciatura Curta em Educação Artística em 1970.

Anteriormente afirmamos que a formação é algo recente no Brasil, porém a formação de professores de Arte é uma iniciativa ainda mais recente na história do país. Vindo a acontecer somente a partir dos avanços pedagógicos ocorridos através da Escola Nova, no inicio do século passado trazida pelos educadores Nereu Sampaio e Anísio Teixeira, inspirados no pensamento do filósofo americano John Dewey. Há também forte relação com os movimentos das Escolinhas de Arte no Brasil. Em 1948, Augusto Rodrigues, Margaret Spencer e Lucia Valentim fundaram no Rio de Janeiro a Escolinha de Arte do Brasil – EAB, que, posteriormente, seria transformada no Movimento de Escolinhas de Arte – MEA, um conjunto de 140 escolinhas espalhadas por todo o território nacional e se expandindo para as cidades de Assunção/Paraguai, Lisboa/Portugal e Buenos Aires e Rosário/Argentina. (AZEVEDO, 2000, p. 25). O MEA tinha a proposta de educar através da arte.

De acordo com Varela (1986) e Barbosa (1984), no Brasil a formação dos professores para o ensino de arte ocorreu de forma sistemática a partir da década de 1950, abrangendo os professores de 1º grau através de cursos de formação inicial e continuada. Em 1960 foi criado o Curso Intensivo de Arte na Educação – CIAE, coordenado pela Professora Noêmia de Araújo Varela. Foi um curso de orientação modernista, durando 20 anos (1961/1981) e formando cerca de 1.200 professores de arte de diversas regiões do país. No início da década de 1980, a Professora Ana Mae Barbosa realizou o primeiro Curso de Formação Continuada em Campos do Jordão/SP em parceria com diferentes instituições culturais, na perspectiva da abordagem pós-modernista de arte-educação. Esse curso formou 6.500 professores de arte em São Paulo. Desde então, diferentes iniciativas vêm se intensificando em âmbito nacional no que se refere a necessidade de formação de professores para o ensino de arte. A obrigatoriedade do ensino de artes enquanto disciplina do currículo escolar foi conquistada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 de 20 de Dezembro de 1996, em seu Artigo 22 - § 2º "O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". Como forma de nortear as bases curriculares dessa modalidade de ensino, o Ministério da Educação e Cultura – MEC organizou e divulgou largamente os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte – PCN (1997) que já em sua introdução dá ênfase ao papel e lugar da disciplina ao dizer: (...) "Arte tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino aprendizagem. A área de Arte está relacionada com as demais áreas e tem

suas especificidades”. Porém, diante de tal menção percebe-se que a arte em plena década de 90 ainda não era vista e tida como disciplina importante ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

No ano 2000, o MEC lançou a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior e, no que diz respeito a formação do professor de arte refere que:

> Há ainda a necessidade de se discutir a formação de professores para algumas áreas de conhecimento desenvolvidas no ensino fundamental, como Ciências Naturais ou Artes, que pressupõem uma abordagem equilibrada e articulada de diferentes disciplinas (Biologia, Física, Química, Astronomia, Geologia,etc, no caso de Ciências Naturais) e diferentes linguagens (da Música, da Dança, das Artes Visuais, do Teatro, no caso de Arte), que, atualmente, são ministradas por professores preparados para ensinar apenas uma dessas disciplinas ou linguagens. (BRASIL, 2000, p. 34).

A disciplina de Arte, como a própria arte, é uma área intrinsecamente complexa por sua natureza epistemológica, com linguagens especificas e diversificadas, como as artes visuais, o teatro, a dança e a música (conteúdos propostos para a disciplina).

3 Sobre o currículo: característica e competência

As Diretrizes da Política Educacional estabeleceram novas orientações que redesenharam a proposta curricular da legislação anterior, porém Romanelli (1997, p. 181) afirma que, "na prática, as escolas acabaram compondo o seu currículo de acordo com os recursos materiais e humanos de que já dispunham, ou seja, continuaram mantendo o mesmo currículo de antes", cabe enfatizar que houve a “liberdade” para que os estabelecimentos de ensino dessem abertura para a inclusão de disciplinas optativas no currículo mínimo, tendo-se então uma modificação significativa na educação.

A definição da disciplina de Educação Artística entra no currículo escolar na década de 70, onde as linguagens que a integram são contempladas como ensino da Arte ampliando o campo da criatividade tanto na música, como no teatro, nas artes plásticas e também na dança. Assim é oportunizada ao aluno a possibilidade de ter o seu desenvolvimento expressivo de acordo com as suas aptidões, aqui cabe observar que antes não era sob esse olhar que o ensino da Arte era defendido. Na medida em que o ensino da Arte esteja atento ao que propõe o projeto político pedagógico e também atenda a ansiedade do aluno, o professor deve e merece suporte didático para a concretização dos objetivos pautados, reconhecendo a importância dessa disciplina no contexto social, cultural e humano.

Os professores de desenho, música, trabalhos manuais, canto coral e artes aplicadas, que vinham atuando segundo os conhecimentos específicos de suas linguagens, viram esses saberes repentinamente transformados em "meras atividades artísticas". (...) O Parecer nº 540/77: "não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses" (FUSARI e FERRAZ, 1992, p. 37-38), neste momento a arte fora reduzida a meras atividades.

De acordo com Ana Mae Barbosa,

> Como a matemática, a história e as ciências, a arte tem domínio, uma linguagem e uma história. Se constitui, portanto, num campo de estudos específicos e não apenas em meia atividade [...] A arte-educação é epistemologia da arte e, portanto, é a investigação dos modos como se aprende arte na escola de 1º grau, 2º grau, na universidade e na intimidade dos ateliers. Talvez seja necessário pra vencer o preconceito, sacrificamos a própria expressão arte-educação que serviu para identificar uma posição e vanguarda do ensino da arte contra o oficialismo da educação artística dos anos setenta e oitenta. Eliminemos a designação arte-educação e passemos a falar diretamente de ensino da arte e aprendizagem da arte sem eufemismos, ensino que tem que ser conceitualmente revisto na escola fundamental, nas universidades, nas escolas profissionalizantes, nos museus, nos centros culturais a ser previsto nos projetos de politécnica que se anunciam. (BARBOSA, 2002, p.6-7)

De fato, o objetivo dos cursos de formação de professores tem como prioridade as características mapeadas acima. Algumas licenciaturas - por exemplo a do curso de Artes Visuais detalhada a seguir- tem em sua grade mais disciplinas com enfoque a formação docente do que o próprio conteúdo que os alunos serão habilitados a lecionar. E mesmo assim, a carência de experienciar a docência e a pesquisa ainda prevalecem.

Como exemplo: que situações de formação pedagógica para além das disciplinas obrigatórias foram ofertadas? (sejam monitorias, especializações, estágios, oficinas) Quais práticas de formação direcionada para área de atuação foram sugeridas? Quais oportunidades de ingresso em grupos de pesquisa e extensão que vinculem alvos além da academia, práticas com diferentes faixas etárias?

Aqui encontramos um dos dilemas mencionados por Saviani, onde analisa aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro já no início da história da formação docente,

> Dilema é, como registram os dicionários, uma “situação embaraçosa com duas saídas igualmente difíceis”; é exatamente essa a situação da formação de professores diante do confronto entre os dois modelos: aquele centrado nos conteúdos culturais-cognitivos e aquele referido ao aspecto pedagógico-didático.(SAVIANI, 2009, p.150-151)

Diferente das ideias de uma formação humanista, instaura-se uma prática competitiva, onde mais importante é o valor que se tem e como atingir o melhor objetivo. Nessa perspectiva a versatilidade diz respeito a capacidade de adaptação a inesperadas mudanças e, sobretudo, responder aos desafios que tais mudanças provocam.

É notório que diante dessa "necessidade de ser o melhor onde estiver", em uma sociedade que o domínio é o mercado e ele define as ações, a educação está atrelada a lógica capitalista que estabelece novos horizontes e vem a interferir em seus modos de operação.

> [A educação] vê então fortemente diluídas as suas dimensões propriamente educativas, para ceder protagonismo a modalidades de formação e de aprendizagem ao serviço exclusivo, ou dominante, do ajustamento econômico, transformando-se em programas de "qualificação", de "capacitação" e de "gestão de recursos humanos" onde, com frequência, se torna difícil descobrir algum projeto substantivamente educativo. (LIMA, 2007, p. 86)

Diante dos atuais desafios da construção da docência, um deles seria estimular a construção de estratégias/projetos que venham a instigar o professor a assumir o compromisso com sua construção pessoal. As dificuldades se mostram em muitos âmbitos desse fazer. Na universidade, por exemplo, espera-se total competência para administrar todas as situações de aprendizagem, já que a academia tem grande responsabilidade na construção de seus estudantes. O exemplo é um de seus principais componentes: como incentivar seus estudantes a continuarem os estudos ao decorrer da vida se eles não o fazem? A transmissão de conteúdo já não é mais o suficiente. A sociedade acadêmica está exigindo que seus professores estejam disponíveis para um constante aprendizado, renovação de suas pesquisas e embasamento teórico. "Um professor destituído de pesquisa, incapaz de elaboração própria é figura ultrapassada, uma espécie de sobra que reproduz sobras. Uma instituição universitária que não sinaliza, desenha e provoca o futuro encalhou no passado" (DEMO, 1994, p. 27). Dentre outros fatores, a habilitação para troca de conhecimentos e experiências é tão importante quanto estabelecer outras maneiras para o proceder do encontro. E, sobretudo, saber articular a teoria com a prática. Já que de acordo com Vasconcelos (1995, p.19) a teoria de que dispõe, de modo geral é abstrata, desvinculada da prática e, por sua vez, a abordagem que faz da prática é superficial, imediatista e não crítica.

Se não proceder, ou, pelo menos, mobilizar-se para esses objetivos, infelizmente os professores vão desempenhar o papel de meros fornecedores de diploma, que habilitam para determinado cargo, entretanto, não para seu desempenho.

Segundo o PCN de Arte: Ao fazer e conhecer o aluno percorre trajetos de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolve potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem alicerçar a consciência do seu lugar no mundo e também contribuem inegavelmente para a sua apreensão significativa dos conteúdos das outras disciplinas do currículo. (BRASIL, 1997, p. 44). Os PCN de Arte orientam como conteúdos gerais de Arte: Artes Visuais, Música, Teatro e a Dança num conjunto que promova a formação artística e estética do aluno. O documento não define quais modalidades artísticas devam ser trabalhadas a cada ciclo de ensino, apenas oferece condições – orientações didáticas para que as escolas definam seus projetos curriculares.

> (...) os conteúdos da área de Arte devem estar relacionados de tal maneira que possam sedimentar a aprendizagem artística dos alunos do ensino fundamental. Tal aprendizagem diz respeito à possibilidade de os alunos desenvolverem um processo contínuo e cada vez mais complexo no domínio do conhecimento artístico e estético, seja no exercício do seu próprio processo criador, por meio das formas artísticas, seja no contato com obras de arte e com outras formas presentes nas culturas ou na natureza. (BRASIL, 1997, p.55).

Nos últimos anos vêm se debatendo sobre a Base Nacional Curricular Comum – BNCC[4] - é um documento que visa sistematizar o que é ensinado nas escolas do Brasil inteiro, englobando todas as fases da educação básica, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio, que pretende orientar a organização do currículo escolar. Apesar de ter sido colocada em pauta apenas recentemente, a ideia de uma base curricular comum às escolas de todo o Brasil já existe desde a promulgação da Constituição de 1988, cujo artigo 210 prevê a criação de uma grade de conteúdos fixos a serem estudados no ensino fundamental. Os Parâmetros Curriculares Nacionais não eram tão detalhados ou tampouco tão objetivos quanto almeja ser a BNCC, que tem como objetivo final regulamentar o ensino em todo o país e, assim, eliminar as desigualdades existentes entre diferentes regiões do território nacional, garantindo o direito a uma

[4] A Base Nacional Comum Curricular é uma das estratégias estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para melhorar a educação básica, que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o médio. Em setembro, de 2016, o Ministério da Educação apresentou a proposta preliminar que vem sendo discutida por meio de sistema virtual, permitindo a participação da comunidade escolar e da sociedade civil, que podem oferecer contribuições ao texto.

educação de qualidade a todos. A BNCC podia ser consultada e estava aberta a sugestões, para tanto os professores eram convidados a estuda-la e colaborar na elaboração.

Podendo obter contornos próprios, cada Estado poderia delimitar seus conteúdos de acordo com a especificidade de sua região: como estudar a geografia de sua região ou a história de seus povos. Ainda aguardamos resultados, uma vez que a BNCC ainda está em debate, podendo ser homologada em 2017 e a educação brasileira caminha a passos lentos.

Porém, engana-se quem acredita que a educação só tende a melhorar. Vejamos a disciplina de artes, de início passou por momentos difíceis onde profissionais da área ou simpatizantes tiveram que demonstrar sua importância no desenvolvimento dos educandos. Passado um tempo conseguiu assegurar seu lugar no currículo escolar, porém a qualificação profissional ainda não foi o foco das discussões. Após décadas de tantas reformulações e atualizações chegamos ao século XXI, estamos vivenciando mais uma. A medida provisória da reforma do ensino médio[5] vem gerando discussões entusiasmadas. A proposta prevê que língua portuguesa e matemática são disciplinas obrigatórias nos três anos de ensino médio independente da área de aprofundamento que o estudante escolher. A disciplina de Artes, que antes era obrigatória para todos os níveis do Ensino Básico, passa a não ser mais obrigatória para o Ensino Médio. O componente curricular é considerado agora como "Estudos e práticas de Artes". E o destino das disciplinas de artes e educação física não possui rumos definidos. O que isso significa, afinal?

Desde que a MP foi proposta, em setembro de 2016, a não obrigatoriedade das artes e da educação física foi um ponto muito polêmico. Mesmo depois de despertar diversas manifestações que defendiam a importância da arte no currículo escolar, a medida provisória manteve as alterações no currículo.

Isso tudo nos confirma a urgência de discussões e atualizações em prol da educação pública. Precisamos reunir esforços que nos permitam estreitar a interlocução

---

[5] A reforma do ensino médio é um instrumento fundamental para a melhoria da educação no país. Trata-se de uma mudança na estrutura do sistema atual do ensino médio. Ao propor a flexibilização da grade curricular, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível. Com isso, o ensino médio aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes a luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho. E, sobretudo, permitirá que cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho.

com as forças da sociedade brasileira comprometidas com a escola pública e a democracia no Brasil.

4 Considerações finais

Diante do exposto, entende-se que complexidade da área requer profissionais formados em arte e em educação, capacitados a construir e implantar propostas sistemáticas, plurais, complexas e dinâmicas, integrando os conteúdos escolares e a arte de forma multidisciplinar. Consolidando, assim, equipes de trabalho para desenhar seu fazer cotidiano. Faz-se necessário também que esse professor busque "descobrir quais são os interesses, vivências, linguagens, modos de conhecimento de arte e práticas de vida de seus alunos" (FUSARI e FERRAZ, 1993, p. 73). Associar os conhecimentos próprios da arte com as experiências dos alunos é uma possibilidade de tornar mais acessível o seu ensino. Na contemporaneidade, há uma busca por diálogos relacionados a aprendizagem dos conhecimentos artísticos, a partir da inter-relação entre o fazer, o ler e o contextualizar arte.

Referências:

AZEVEDO, J. M .L.de. A educação como política pública. São Paulo: Cortez, 1997.

BARBOSA, A. M. Arte-Educação: conflitos e acertos. São Paulo: Max Limond,1984.

_____(Org.) *Inquietações e mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2002. 184p.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB Lei nº. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Proposta de diretrizes para a formação de professores da Educação Básica em Nível Superior. Brasília, maio de 2000.

DEMO, Pedro. Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DUARTE, Sérgio Guerra. Dicionário brasileiro de educação. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.

FUSARI, Maria F.R.; FERRAZ, Maria H.C.T. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Metodologia do ensino de arte. 2ª ed. São Paulo:Cortez, 1993.

LIMA, Licínio C. Educação ao longo da Vida. São Paulo: Cortez Editora, 2007

PEREIRA, M. V. “Estética da professoralidade: análise de dispositivos de produção de subjetividade de professores”. Pelotas: FaE/UFPel. (Relatório de Pesquisa), 2000.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação v. 14, 2009.

ROMANELLI, Otaiza O. História da educação no Brasil (1930-1973). Petrópolis: Vozes,1997.

VASCONCELLOS, C.S. Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertat, 1995.