

Planejamento Pedagógico e Ensino de Artes Visuais

Carmen Lúcia Capra

Resumo: Este texto propõe-se pensar a respeito do planejamento pedagógico de Arte na escola, especificamente quanto às artes visuais, buscando motivar um fazer pedagógico que permita o trânsito entre os temas escolares e o conhecimento artístico sem negligenciar ou sobrepor um ao outro. Abordam-se diferentes perspectivas como: o papel da compreensão na educação e na prática docente, o currículo contemporâneo de arte, interterritorialidade, mestiçagem, transpedagogia, a/r/tografia, entre outros, de modo a incentivar a criação de processos de conhecimento que sejam menos restritivos e reprodutores por caracterizarem-se por sua fluidez, energia e autoria.

Palavras-chave: Ensino de Artes Visuais, Planejamento Pedagógico, Projetos Escolares.

Há algum tempo venho pensando sobre o planejamento pedagógico em Arte, especificamente no ensino de artes visuais, e, neste caso, parto de dois pontos de vista: como professora do Ensino Fundamental e da Licenciatura em Artes Visuais. Como tratar este componente curricular, nos projetos desenvolvidos na escola, aliando, e não desconsiderando, o conhecimento artístico aos temas escolares?

Sabemos da existência de assuntos frequentes na pauta escolar, que, com algumas variações, giram em torno de ecologia, violência, drogas, mídia e algumas datas relevantes (como o Dia da Consciência Negra, por exemplo), que se justificam pela busca de melhorias na convivência escolar, social e na aprendizagem. Cada professor tem a tarefa de encontrar uma relação entre a sua disciplina e o tema geral, selecionando, em procedimento que não é novidade para quem é atuante em escola, os conhecimentos a serem desenvolvidos.

O problema reside em efetivamente ensinar arte, sem sucumbir à força do tema do projeto, ou seja, aprender e pensar profundamente a respeito: o que é do campo da arte e o que é da vida. Todavia, cito um exemplo que conheço, pois não é fácil ou explícita a relação entre violência doméstica e artes visuais, mas fazer desenhos com foco neste tema não é desenvolver conhecimento, nem sobre desenho, nem sobre aquele tipo de violência. Acredito que o conhecimento acerca da arte, seja ele de ordem da prática, de interpretação ou do contexto de sua produção, desenvolve a inteligência e promove a capacidade de encontrar outras possibilidades de ser e estar no mundo. É nisto que precisamos investir – e sobretudo acreditar –, enquanto professores, no desenvolvimento do saber sobre arte e no desejo pela sua presença na vida. Com vistas a aprofundar o pensamento a respeito do planejamento de Arte na escola, exponho as ideias que se seguem, em

que procuro encontrar pistas, trajetórias possíveis para o debate em questão.

A dimensão prática do ensino, as metodologias e estratégias empregadas pelo professor, em suas aulas, são caminhos para promover a aprendizagem, mas também se configuram como produtos de uma variedade de noções de mundo, de sociedade, de ser humano. O fazer docente é, conscientemente ou não, a evidência de uma dimensão particular moldada pelo conjunto de posturas, ideias e políticas a que o professor esteve exposto.

Antonio Nóvoa, parte de uma afirmação conhecida¹, em que lança uma provocação ao fazer docente: quem sabe, faz; quem não sabe, ensina. Esta frase é considerada um insulto, pois alimenta a suposta inferioridade dos professores em relação ao profissional que lida com os saberes puros, científicos, sejam eles teóricos ou práticos. Ora, o senso comum repete facilmente que o indivíduo que sabe mesmo algo, faz aquilo e pronto! Porém, não nos satisfazemos com a rápida e restritiva solução e precisamos seguir adiante, a fim de perguntar: de que o professor deveria dar conta, do saber, do fazer ou do ensinar?

O professor pertence a um complexo e regrado sistema de educação e cabe a ele seguir a lei externa e interna da escola. Em suma, ele precisa: participar da elaboração do plano pedagógico da escola, do planejamento e das atividades; dominar o seu saber de origem, ter uma visão apurada de sua proposta frente aos diferentes alunos e ainda saber como desenvolvê-la junto as demais áreas; deve conhecer as particularidades dos alunos e indicar encaminhamentos necessários para a sua aprendizagem. Do professor, ainda se espera um olhar profundo sobre seu trabalho e sobre os sistemas em que está inscrito, a fim de evitar repetições ou simplificações, em meio ao processo educativo, transformando-o e transformando-se.

É necessário buscar, dentro dos sistemas educacionais, lugares de transformação. Ao serem descobertos por um olhar apurado, é por esses lugares que se pode ter contato com outras possibilidades de ensino e de aprendizagem, com o objetivo de demonstrar que quem sabe faz, mas quem *compreende* ensina, pois o professor também procura entender, discutir e inventar maneiras de ensinar e de aprender.

Um professor de artes visuais, no entanto, além de conhecê-las, ainda

1 A frase foi dita por Bernard Shaw há cerca de um século (Nóvoa, 2009).

necessita de uma tal compreensão a ponto de reorganizá-las de diferentes maneiras. Precisa perguntar-se: como os conhecimentos em arte foram construídos? Em que condições se reproduziram? Qual é o sentido de certas produções artísticas e seus contextos? Por que certos conhecimentos estão sendo ensinados? Que relações existem entre as artes e as demais áreas do conhecimento? Como ensinar e aprender arte? Entende-se que a realidade exige que o professor não apenas empregue técnicas ou cumpra leis de ensino, mas que possa criar e avaliar os mesmos. Neste processo, a compreensão é uma habilidade fundamental.

A educação formal tem se fundado na ideia de disciplina como campo do saber organizado. Desta perspectiva nasce a crença de que a escola é o centro do verdadeiro saber, fator que alimenta a mentalidade de pais, alunos, professores, gestores. Estes, muitas vezes, acabam reproduzindo o pesado estatuto “do legítimo saber”, no momento em que discutem a organização escolar, a forma de avaliação e de progressão e as metodologias de ensino. Porém, terminam por perpetuar o que existe.

É necessário repensar o ensino que se encontra normatizado, preso, que se tem limitado apenas a reproduzir os conhecimentos hierarquizados da “árvore do conhecimento”. A metáfora da árvore implica na hierarquização do saber, como forma de regular o fluxo de informações pela estrutura arbórea. Gallo explica: “o paradigma arborescente representa uma concepção mecânica do conhecimento e da realidade, reproduzindo a fragmentação cartesiana do saber, resultado das concepções científicas modernas.” (2007, p. 5). De outra forma, poderíamos buscar um saber descentralizado e horizontal que, por sua estrutura não hierárquica e acêntrica, permitisse diversas ligações entre conteúdos a serem criadas pelos agentes da educação. Neste caso, lidaríamos não com níveis e sequências, mas com conexões, heterogeneidades, multiplicidades, enfim, na ruptura das hierarquias. Ao praticar a invenção e a exploração se daria oportunidade a processos educativos que permitem a formação de novas formas de pensar e existir.

Professores e estudantes compartilham do mesmo ambiente, mesma matéria e momento, mas partem de pontos diferentes em sua cultura, conhecimento e subjetividades. Se a educação se fizesse em situações de invenção, eles estariam construindo saberes da experiência, conjuntamente, e poderiam reverter o ensino reprodutivo, de acerto e erro, para outro que incentivasse a diferença, a particularidade e a relativização. Direcionar um olhar filosófico à educação, segundo

Gallo (2008), requer uma outra atuação do professor, na qual ele passa de adaptador a criador de relações, de cumpridor a construtor de possibilidades, de profeta a militante de conhecimentos coletivamente construídos.

A disciplinarização da escola tem levado a um excessivo desmembramento dos conhecimentos, a ponto de descaracterizar os motivos que justificam o ensino. Por que determinado conteúdo é ensinado? Quem ou o que promovem? Através de Lyotard (2000), podemos pensar a respeito das metanarrativas presentes na educação. Os discursos metanarrativos têm em vista a realização de um projeto universal (o projeto da modernidade). No entanto, a universalidade almejada só pode ocorrer pela adoção de uns enunciados e não de outros e, ao final da batalha pela legitimação, os grandes relatos se efetivam na voz de quem ganhou o jogo, são a fala que permaneceu. Fazem parte das metanarrativas, por exemplo, o discurso científico, a história e a própria história da arte, que conta com um acervo que negligencia a arte feita pelas mulheres, pelos negros e por tantas outras culturas ditas menores.

Se é que existem verdades, elas não podem ser adotadas incondicionalmente nos dias de hoje. As ideias universais perderam validade na medida em que os sujeitos se constituem de maneira híbrida e muito mais abrangente do que no passado. As novas tecnologias de produção e disseminação do conhecimento vêm atuando na heterogeneização das identidades, dos saberes e das práticas culturais, ao ponto de questionar a homogeneização de modos de ser. Ademais, as “verdades universais” são perspectivas datadas, localizadas e, por isto, são sempre parciais.

Ao tratar do currículo, os temas de estudo podem ser eleitos por outro critério, com vistas a trazer os *pequenos relatos* aos processos de aprendizagem. Pequenos não em valor ou verdade, que seriam também ideais universais, mas pequenos em contextos. A abordagem educativa que leve em conta as pequenas narrativas possibilitaria conhecer outras criações ou outros feitos que não foram “oficialmente” reconhecidos, mas que atuaram na constituição do ser humano de um dado contexto. Os pequenos relatos trazem a importância das ocorrências locais e culturais que tendem, pelos inerentes jogos de poder presentes no currículo, a serem substituídos por temas exteriores e desvinculados dos aprendizes.

Mas de que se constitui o currículo de artes visuais? Ao final do ano letivo, o que foi ensinado e apreendido? Os resultados de pesquisas de alunos estagiários e os relatos de professores, em cursos de atualização, revelam que quando existe arte

na aula – pois a disciplina ainda é usada como recurso para introduzir ou fixar noções de outras disciplinas escolares, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental –, com frequência, ela é ocidental e vinculada ao código hegemônico e universalista das artes europeias ou norte-americanas. Nestes modelos, se afirma que a pintura abstrata e modernista é a linguagem exemplar da melhor arte. Mesmo ao se revestir por uma aparência epistemologicamente contemporânea, que propõe a produção, a leitura e o conhecimento do contexto da obra aos alunos, o que se tem ensinado, “sem dizer”, por esses currículos, no mínimo, é que existem artes e artistas mais verdadeiros do que outros, e que as artes visuais são produzidas em alguns lugares, mas não em todos.

Autores como Efland, Freedman e Stuhr (2003), no intento de pensar se o currículo de artes é capaz de promover um pensamento sobre as multiplicidades e as contradições da nossa época, sugerem uma análise fundamentada na adoção de teorias da pós-modernidade². Para eles, uma *postura desconstrucionista*, em relação ao discurso curricular, tornaria evidente do que ele é constituído, assim como as ideias que promoveu ou negligenciou. A inserção dos *pequenos relatos* no currículo revisaria o estatuto dos discursos impostos ou convencionados e aproximaria os saberes de cada local e realidade. Considerar o peso das *relações de poder* na arte é imprescindível para se obter aprendizagens mais profundas e questionadoras sobre o sistema das artes.

Sabemos que, na escola, a educação ocorre através de processos intencionais de ensino. No entanto, a educação acontece ao longo da vida e, intencionalmente ou não, se torna evidente que ela é a instância em que ocorre a educação, mas não a única. Se o aprender inscreve-se na vida, e a escola faz parte dela, não há justificativas para que a aprendizagem se dê através do determinismo das matérias escolares, cujas consequências geram conflitos conhecidos por todos. O afastamento do jovem em relação aos estudos, e a desmotivação dos professores são resultados desta prática. Na tentativa de recuperar o significado do ensino e da aprendizagem, se procura promover a integração entre as disciplinas, mas isto, muitas vezes, não chega a recuperar o interesse e a motivação em aprender e ensinar.

Fernando Hernández, Michael Parsons e Edgard Morin tratam de defender a

2 Para tal, os autores fundamentam-se em Lyotard, Foucault, Derrida e Jencks.

principal tarefa da escola: educar para a compreensão. Para Hernández (2000), o objetivo da educação para a compreensão é saber transferir o que se aprendeu para outras situações e problemas. A compreensão possibilita o enriquecimento da realidade atual, o desenvolvimento da identidade do estudante, o questionamento da visão etnocêntrica e egocêntrica de outros tempos e espaços. Ao dirigir-se especificamente à vasta cultura visual produzida pelas mídias, o autor alerta sobre a importância de promover “a compreensão, a interpretação e avaliação das produções artísticas e das manifestações simbólicas de caráter visual das diferentes épocas e culturas” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 56).

Parsons (2005) propõe que se trabalhe integrando arte, currículo e cognição, a fim de compreender, ensinando e aprendendo, determinados tipos de ideias e conceitos, com as quais nenhuma disciplina é capaz de lidar sozinha. Em um currículo integrado, as ideias – e não os conteúdos – sugerem muitas perguntas, pois são complexas e incentivam diferentes pontos de vista. Como exemplo, Parsons cita um projeto realizado a partir do conceito de herói (Ibidem, p. 297). Pensemos como se estivéssemos realizando este planejamento: como o “herói” aparece nas artes visuais? De que heroísmo falamos? Quais, quando, por que razões e em quais linguagens? Na pesquisa sugerida, o que levaria a pensar sobre herói na localidade em que vivemos? Quais heróis seriam representados nos trabalhos artísticos e através de quais linguagens?

Para o autor, a adoção de um currículo integrado justifica-se por três razões. A primeira, de ordem social, é o fato de os problemas das comunidades serem maiores do que as disciplinas isoladas são capazes de lidar. Construir conceitos, neste caso, seria uma aproximação ao tipo de pensamento necessário para refletir sobre a sociedade. Sob o ponto de vista psicológico, se conseguirmos tratar de questões realmente relacionadas aos estudantes, contribuiremos para a integração do *self*, ao promover reflexões sobre estereótipos e “sugerindo difíceis questões em vez de fáceis respostas” (PARSONS, 2005, p. 305). Finalizando, por uma perspectiva epistemológica, o currículo integrado traz benefícios pelo fato de que arte se relaciona com qualquer parte da vida, tipo de problema, profundidade, nuance ou grau de complexidade que o estudante puder lidar; isto se torna evidente em seu constante movimento de criação de linguagem e significado.

Morin (2003), ao tratar dos saberes necessários à educação do futuro, nos apresenta dois tipos de compreensão: uma intelectual ou objetiva, e outra humana

ou intersubjetiva. A compreensão objetiva se dá através da inteligibilidade e da explicação, mas é insuficiente para se pensar a compreensão humana como um todo. Neste aspecto, ela ocorre para além da intelectualidade, porque comporta um conhecimento de sujeito a sujeito e pede abertura, simpatia e generosidade, não pode ser explicada de antemão. A tarefa da educação é a de promover a compreensão das e entre as culturas, dos seus valores, da sua ética e filosofia. É inegável que existam obstáculos intrínsecos às duas compreensões: a indiferença, o egocentrismo, o etnocentrismo e o sociocentrismo e o espírito redutor, que tem em comum o fato de se localizarem no centro do mundo e, por sua vez, “considerar como secundário, insignificante ou hostil tudo o que é estranho ou distante” (MORIN, 2003, p. 96).

Com vistas a promover novas e adequadas leituras sobre os acontecimentos do mundo contemporâneo, se faz cada vez mais necessário uma união entre áreas do conhecimento a partir de uma atitude interdisciplinar, que, sem dúvida, é mais complexa do que a sua integração. A interdisciplinaridade pressupõe uma interatividade entre as disciplinas, ou seja, que elas influenciem e se deixem influenciar umas pelas outras, em um “processo no qual se pode generalizar e aplicar métodos e técnicas entre disciplinas diferentes. E ainda, principalmente, um processo pelo qual se possa restabelecer a unidade do conhecimento, religando as fronteiras impostas pelo positivismo” (AIRES, 2011, p. 218).

Ideias semelhantes ao conceito de interdisciplinaridade são encontradas em outros estudos, que foram desenvolvidos com o propósito de desencadear e compreender diferentes formas de produção de conhecimentos. A *interterritorialidade*, proposta por Barbosa e Amaral (2010), parte da incorporação de espaços e tempos, de passagens, de cartografias e de imaginários, entre diferentes territórios ou áreas do conhecimento, em acordo com a *intemet*, a *interculturalidade*, a *interdisciplinaridade*. As produções interterritoriais na arte envolvem dança, poesia, performance, música, imagem e demonstram como o avanço através de suas fronteiras pode gerar novas produções, linguagens e sentidos.

Da arte contemporânea podemos trazer o conceito de *mestiçagem* (CATTANI, 2007), que tem origem na palavra grega *mêtis*: inteligência prática, astuciosa, arguta, transversal. O seu conceito se aplica à heterogeneidade, à transgressão e ao informe, uma vez que a construção de sua definição se deu pela aproximação de ideias de diferentes áreas das ciências humanas. Uma rede que se apresenta sem

centro, margens ou hierarquias, pois se apresenta aberta “ao devir que acompanha a arte existente e aquela que se elabora sob os nossos olhos, nas contradições, nas lutas e nos encontros do presente” (Ibidem, p. 33).

Por fim, pensemos sobre um campo expandido da pedagogia em arte, em que a prática da educação não é mais restrita as suas atividades tradicionais de ensino, conhecimento e interpretação. Isto é o que nos propõe Helguera (2011, p. 12), através da *transpedagogia*:

A pedagogia tradicional não reconhece três coisas: primeiro, a realização criativa do ato de educar; segundo, o fato de que a construção coletiva de um ambiente artístico, com obras de arte e ideias, é uma construção coletiva de conhecimento; e, terceiro, o fato de que o conhecimento sobre arte não termina no conhecimento da obra de arte, ele é uma ferramenta para compreender o mundo.

Transpedagogia é o processo de conhecer como obra de arte, isto é, significa usar os processos artísticos como veículo pedagógico. Na *transpedagogia*, o distanciamento da arte e a falta de limites entre as áreas do conhecimento apontam para o emprego da arte como um processo de troca social e não como um fim em si mesma. Para Helguera, essa é uma nova visão positiva e poderosa da educação “que só pode acontecer na arte, pois depende de padrões únicos da arte como realização, experiência e exploração da ambiguidade.” (2011, p. 12).

Ao trazer esses conceitos ao ensino de artes visuais, procura-se salientar que eles são potentes elementos para desencadear processos de conhecimento que sejam fluidos, acêntricos, mestiços, transterritoriais, semelhante ao que ocorre nos processos de criação artística. Por requerer energia e vitalidade, o processo artístico tem sido objeto de pesquisa em educação com a intenção de torná-lo mais autoral, feito por sujeitos e não por assujeitados. Ao empregar métodos artísticos para a investigação em educação se procura desvelar aspectos que não seriam observados através do objetivismo do modelo científico ou da disciplina.

Hernández (2008) indica o aumento de pesquisas acadêmicas em forma de narrativa, autobiografia, prática etnográfica, questionamento poético, estudo de si mesmo, entre outras, que buscam desencadear um questionamento criativo. Pesquisas deste viés artístico tem a intenção de abarcar as necessidades de pesquisadores que buscam um meio de ampliar a compreensão sobre ideias e ações. De forma semelhante, um grupo canadense de artistas, pesquisadores e professores implementam uma prática mestiça, que tem sido nominada como

a/r/tografia³.

Na A/r/tografia, conforme Irwin (2008), emprega-se regras que dizem respeito a três tipos do pensamento artístico: teoria, prática e criação. Assim, produzir arte é trazer à existência coisas que são sujeitas à posição de ser ou não ser e dependem conseqüentemente da ação do artista. O trabalho artístico vem a ser um dos pilares da a/r/tografia, que é fundamentado na ideia de *arte como experiência*.

Este conceito, proposto por John Dewey, parte do pressuposto de que existem experiências singulares e experiências comuns. A experiência comum é dispersa e fragmentada, enquanto que na singular as partes da experiência são únicas, mas entretecidas. Vivenciada até a sua consecução, uma experiência singular se caracteriza pela existência de emoção, pela unidade do processo e pelo acontecimento de um desfecho. Advém disso a sua dimensão estética, à semelhança do que ocorre na experiência artística, pois a arte, “em sua forma, une as mesmas relações de fazer e padecer, a energia de ida e vinda, que faz com que uma experiência seja uma experiência” (DEWEY, 1980, p. 99).

O artista-pesquisador-professor associa teoria/pesquisa, ensino/aprendizagem e arte/produção, a fim de integrá-las como entidades que se fazem sempre presentes em seu trabalho. Pretende, assim, fazer com que os conceitos vibrem constante e ativamente, obtendo uma visão multifacetada que encoraja a existência de um espaço “no meio”, entre e dentre as suas categorias fundadoras (IRWIN, 2008). “Artistas-pesquisadores-professores são habitantes de fronteiras mestiças ao re-criarem, re-pesquisarem e re-aprenderem modos de compreensão, apreciação e representação do mundo” (Ibidem, p. 91).

Na Artografia, a mestiçagem é um ato de interdisciplinaridade. Ela cria pontes e outras formas de contato que oferecem espaço para explorar e compreender maneiras mais profundas de construção de significado. A/r/t então é “uma metáfora poderosa porque ajuda na experimentação e na compreensão da arte, da pesquisa e do ensino, um campo através do outro” (Idem, p. 92).

No momento em que os professores refletem sobre como têm ensinado e como os métodos tradicionais são desprovidos de vida, Irwin entende que, nesta ação, podem estar manifestando o desejo de se tornarem artistas-pesquisadores-professores. Se assim for, a prática a/r/tográfica lhes exigirá uma imersão e estesia

3 O termo vem das iniciais de artista-pesquisador-professor em inglês: artist, research, teacher. Ver Irwin, 2008.

com a finalidade de produzir análises e profundas reflexões sobre imagens, teorias, pesquisas e fazeres docentes. Todavia, é preciso atentar: os que não se dispuserem à imersão ou estiverem por demais anestesiados, permanecerão atuando na superficialidade. Por adotarem práticas mestiças, os artistas-pesquisadores-professores realizam o que pode ser entendido como uma pedagogia de fronteira.

Ao finalizar esta incursão teórica, percebe-se tanto uma recorrência de termos, quanto uma semelhança entre as propostas teóricas. Definir conceitos é um tema central para a promoção de compreensões, pois não podemos mais aceitar uma educação que aconteça sem uma reflexão profunda sobre as práticas pedagógicas. Os trânsitos, rebaixamento de fronteiras, processo artístico, criação, heterogeneidade são estímulos sugeridos com vistas a promover uma ação educativa ou mudanças de atitude. Parece-nos que é num “golpe de atitude” – interdisciplinar, interterritorial, autoral, audacioso –, que se encontra o movimento necessário para promover a criação docente em meio ao planejamento pedagógico de artes visuais e, sobretudo, que tenha continuidade (modificação, ampliação, transformação) junto aos estudantes.

Retomo a questão inicial, ao pensar através de um exemplo: em um planejamento escolar em que trate do tema lixo, o que é recorrente, como ensinar artes visuais, efetivamente, sem permanecer num nível de superficialidade em relação à arte e ao assunto “lixo”? Primeiramente, a ideia precisa ser pensada: lixo, descarte; inutilidade, refugo, resto; sujeira, feio; banalidade, ausência de sentido; apagado, deletado. Quando, de que maneira e com que propósito as artes visuais se utilizaram ou se utilizam de tais conceitos (ou ações)? Em quais contextos sociais, históricos, políticos? Que conexões podem ser traçadas com outros conhecimentos? Ao unir conceito e conexões, que visualidade produzir para expressar o que se construiu? Se imergirmos numa prática pedagógica motivada por alguma das linhas teóricas apontadas neste artigo não estaremos abrindo mão dos temas escolares, sequer das teorias e particularidades das artes visuais. A diferença se dá na abertura à quantidade infinita de formas de abordagem dos temas sugeridos para aprendizagem em sala de aula.

Referências:

AIRES, Joanez A. Integração Curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos? In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 215-230, jan./abr., 2011.

Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em 10 jul. 2012.

BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (Orgs.) *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: SENAC São Paulo, 2008.

CATTANI, Icleia Borsa. *Mestiçagens na arte contemporânea*. Porto Alegre: UFRGS, 2007

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo, Martins Fontes, 2010.

_____. *Experiência e natureza; Lógica - a teoria da investigação; A arte como experiência; Vida e educação; Teoria da vida moral*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

EFLAND, Arthur. D.; FREEDMAN, Kerry; STUHR, Patricia. *La Educación en el Arte Posmoderno*. Tradução de Lucas Vermal. Barcelona: Paidós, 2003.

GALLO, Sílvio. *Deleuze & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. *Conhecimento, transversalidade e currículo*. Coleção Canto Libertário. 2007.

Disponível em: <www.cedap.assis.unesp.br/cantolibertario/textos/0119.html>. Acesso em 10 jul. 2012.

HELGUERA, Pablo. Transpedagogia. In: ____; HOFF, Mônica (Orgs.). *Pedagogia no campo expandido*. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. *La investigación basada en las artes: propuestas para repensar la investigación en educación*. *Educatio Siglo XXI*, n.º 26, pp. 85-118. 2008. Disponível em <<http://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>>. Acesso em 10 jul. 2012.

IRWIN, Rita L. A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (Orgs.). *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

NÓVOA, Antonio. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

_____. Entrevista concedida ao Centro de Referência em Educação Mario Covas. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=012>. Acesso em: 20 mai. 2012.

PARSONS, Michael. Currículo, arte e cognição integrados. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.