

A DISPERSÃO DO COMPONENTE CURRICULAR ARTE NO ORDENAMENTO DA BNCC

*LA DISPERSIÓN DEL COMPONENTE CURRICULAR
ARTE EN LA ORGANIZACIÓN DE LA BNCC*

Guilherme Panho / UFPB-UFPE

Maria Emilia Sardelich / UFPB

RESUMO

Este artigo analisa o processo de dispersão pelo qual o componente curricular Arte passou ao longo da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre os anos de 2015 a 2017. Por meio da análise de conteúdo, observamos o enunciado dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos nas duas primeiras versões do documento que, a posteriori, foram desviados para a pedagogia das competências, ausente das versões anteriores. Na análise dos objetivos da área de Linguagens e do componente curricular Arte, das duas primeiras versões do documento, constatamos uma ênfase nos processos coletivos que se dissipam no trânsito para a habilidade individual, proposta pela pedagogia das competências, a partir da terceira versão até a sua redação final homologada.

PALAVRAS-CHAVES

Componente curricular Arte; BNCC; Objetivos de aprendizagem; Competências; Habilidades.

RESUMEN

Este artículo analiza el proceso de dispersión que atravesó el componente curricular Arte durante la elaboración de la Base Curricular Común Nacional (BNCC), entre los años 2015 a 2017. A través del análisis de contenido, observamos la enunciación de los objetivos de aprendizaje y desarrollo propuestos en las dos primeras versiones del documento que, a posteriori, se desviaron para la pedagogía de las competencias, ausente de las versiones anteriores. En el análisis de los objetivos del área de Lenguajes y el componente curricular Arte, de las dos primeras versiones del documento, encontramos un énfasis en los procesos

colectivos que se disipan en el tránsito hacia la habilidad individual, propuesta por la pedagogía de las competencias, desde la tercera versión hasta la redacción final aprobada.

PALABRAS CLAVE

Componente curricular Arte; BNCC; Objetivos de aprendizaje y desarrollo; Competencias; Habilidades.

Introdução

Dentre os vários sentidos que o dicionário da língua portuguesa indica para o ato ou efeito de dispersar, encontramos o de fazer ir para diferentes partes, espalhar; dissipar, desfazer; desviar (FERREIRA, 1999). Como fenômeno óptico, a dispersão refere-se à separação da luz em diferentes cores ao ser refratada através de algum meio transparente. Em detalhada análise de conteúdo que realizamos no estudo sobre o processo de elaboração do documento denominado de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre os anos de 2015 e 2017, notamos o processo de dispersão pelo qual passou o componente curricular Arte que, por meio de deslocamentos, desarticulações e reordenamentos, foram propostos diferentes percursos formativos.

O processo de produção da BNCC foi iniciado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2015, que compôs um comitê assessor e uma equipe de especialistas, formada por professores universitários que atuavam em cursos de licenciatura, professores de escolas de Educação Básica (EB) e técnicos das Secretarias de Educação, indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Ao longo desse processo de elaboração, o documento transitou entre polos extremos, passando das consultas públicas ao sequestro, apresentando uma redação final alinhada à pedagogia das competências, ausente das versões anteriores, e aos organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

A versão preliminar da BNCC fundamentou-se nos “direitos de aprendizagem” (BRASIL, 2012) para definir os objetivos de aprendizagem das áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares. Sinalizando objetivos de aprendizagem com o acréscimo da expressão “e desenvolvimento”, a segunda versão inclui as contribuições e sistematizações dos dados obtidos pela consulta pública via internet. Com o golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016 (BRZEZINKI, 2018), o MEC passou a ser conduzido por uma coligação liberal-conservadora (FREITAS, 2017). A discussão e redação do documento foi sequestrada do comitê de assessores e especialistas, sendo entregue ao Movimento pela Base Nacional Comum¹, um grupo não governamental formado por diferentes fundações que “[...] atuam como um verdadeiro partido: com programa, metas, estruturas de sustentação, lideranças”

(SANTOS, 2016, s.p.). A partir deste episódio o documento passou a ser redigido por atores e grupos cuja legitimidade não havia sido discutida com a sociedade brasileira e a optar pela pedagogia das competências. A opção pela pedagogia das competências escancara a peculiar seletividade do Estado brasileiro, no qual “[...] os interesses burgueses encontram acolhida, enquanto há renitente bloqueio à admissão das reivindicações populares” (FONTES, 2017, p. 422).

Deste modo, analisamos os objetivos gerais da área de Linguagens, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do componente curricular Arte que, no decorrer da elaboração do documento, foram desviados para as habilidades da pedagogia das competências, a partir da terceira versão até a sua redação final homologada.

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

Desde a versão preliminar da BNCC, redigida pela equipe de especialistas designados pelo MEC, o componente curricular Arte está alocado na área de Linguagens, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Assim sendo, analisamos como as diferentes versões do documento referem-se aos objetivos gerais da área na qual o componente curricular está inserido, dada a compreensão de Arte como linguagem que está expressa na legislação indicada, além dos objetivos de aprendizagem específicos do componente.

Ordenada a partir da narrativa de objetivos, a versão preliminar da BNCC enfatiza na sua redação que, doze direitos de aprendizagem foram os princípios orientadores da criação das áreas de conhecimento e da definição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2015, p. 15). A redação da segunda versão esclarece que, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento devem orientar a elaboração das propostas curriculares das diferentes etapas da EB, a fim de garantir o acesso e condições a todos os estudantes por meio dos componentes curriculares que integram a BNCC (BRASIL, 2016, p. 24-25).

Organizadas em torno de objetivos de aprendizagem a versão preliminar e a segunda versão, apresentam uma variação na própria terminologia, pois esta última inclui a expressão “e desenvolvimento” aos objetivos de aprendizagem. Apesar de não fazer uso do complemento “e desenvolvimento” em relação aos objetivos de aprendizagem, a versão preliminar também faz uso da expressão completa em outros momentos da redação. Desse modo, tanto a versão preliminar quanto a segunda versão indicam claramente a finalidade do documento de acordo com a estratégia 7.1 do Plano Nacional de Educação 2014-2024, em estabelecer pacto interfederativo, através de diretrizes pedagógicas para a EB organizadas por direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, considerando a diversidade do contexto inserido (BRASIL, 2014, p. 60).

A versão preliminar apresentava seis objetivos gerais da área de Linguagens para a EB. Também especificou objetivos gerais da área de Linguagens para o Ensino Fundamental (EF), objetivos gerais do componente curricular Arte na EB e objetivos de aprendizagem para o EF. A partir desses enunciados, a análise de conteúdo priorizou os verbos indicados em cada um desses objetivos que, a partir da quantidade de vezes em que foram mencionados foi possível organizar a seguinte nuvem de palavras.



Figura 1. Nuvem de palavras dos objetivos da EB e EF da versão preliminar (BRASIL, 2015). Fonte: imagem dos autores

A partir da observação da Figura 1, as ações que se destacam no enunciado desses objetivos são as ações de reconhecer e compreender. Relacionamos esses objetivos com a Taxonomia de Bloom², um instrumento de classificação de objetivos de forma hierárquica, da ação mais simples à mais complexa. De acordo com essa Taxonomia, os objetivos gerais e de aprendizagem mais enunciados na primeira versão da BNCC para a área de Linguagens e o componente curricular Arte se relacionam às categorias do conhecimento e compreensão. Desde a idealização dessa Taxonomia, a categoria conhecimento relaciona-se ao conteúdo instrucional, à habilidade de “lembrar informações e conteúdos previamente abordados” (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 426). Na categoria da compreensão o verbo reconhecer, refere-se à “capacidade de entender a informação ou fato, de captar seu significado e de utilizá-la em contextos diferentes” (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 426). Portanto, o processo de acessar, de lembrar informação e captar seu significado, destaca-se nessa lista de objetivos.

Na segunda versão da BNCC, a expressão objetivos gerais de formação da área de Linguagens se apresentava subdividida em anos iniciais e finais do EF, acompanhados por eixos de formação³. Essa mesma subdivisão se mantém nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do componente curricular. A partir desses enunciados, foi possível organizar a seguinte nuvem de palavras.



Figura 2. Nuvem de palavras dos objetivos da EB e EF da segunda versão (BRASIL, 2016).

Fonte: imagem dos autores

Salientam-se na segunda versão os verbos conhecer e interagir. Os mesmos não foram identificados na Taxonomia de Bloom. Ferraz e Belhot (2010) destacam que uma das razões pelas quais essa taxonomia tornou-se tão importante deve-se ao fato de que antes da década de 1950 um dos grandes problemas da literatura educacional era a falta de consenso em relação aos verbos utilizados nos objetivos instrucionais, dentre eles, o verbo conhecer “utilizado com o sentido de ter consciência, saber da existência ou para expressar domínio de um determinado assunto” (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 423). Em relação ao verbo interagir, o Dicionário da Língua Portuguesa indica o agir mutuamente de dois ou mais objetos, duas ou mais coisas (FERREIRA, 1999). Desse modo, consideramos que essa lista de objetivos enfatiza o sentido da tomada de consciência e o agir mútuo.

Enquanto a redação da versão preliminar os objetivos gerais para o componente curricular Arte foram entendidos como transversais e pensados na efetivação de uma prática educativa que avançasse progressivamente, a redação da segunda versão relaciona objetivos de aprendizagem e desenvolvimento à temas integradores. Os temas integradores dizem respeito a questões que atravessam as experiências dos sujeitos de aprendizagem em seus contextos de vida. Esses temas integradores interferem nas interações dos sujeitos de aprendizagem com os demais e o ambiente em posicionamentos éticos e críticos. A segunda versão considera que são temas sociais contemporâneos que contemplam, para além da “[...] dimensão cognitiva, as dimensões política, ética e estética da formação dos sujeitos, na perspectiva de uma educação humana integral” (BRASIL, 2016, p. 47).

Competências e habilidades

Ambas organizadas por outra nomenclatura, a terceira versão e versão homologada, indicam na composição do texto competências e habilidades. A terceira versão, define que “os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2017a, p. 15). Ainda, destaca competência no sentido de “mobilização e aplicação de conhecimentos escolares”, e amplia essa noção referindo-se a valores e atitudes, onde o indivíduo é capaz de utilizar o conhecimento construído (BRASIL, 2017a, p. 16).

Palavras e práticas também têm sua história e refletem as concepções nas quais se forjam os significados que se arrastam pelos tempos, projetando-se em nossas ações e pensamentos. O conceito de competência emergiu no campo da Psicologia e da Sociologia do Trabalho, da Gestão da Formação Profissional. Na década de 1990 essa noção ganhou o campo da educação escolar e começou a despontar como um conceito possível para a reorganização dos currículos escolares em função das mudanças no mundo do trabalho. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), editados em 1997, já estavam inspirados na pedagogia das competências, porém foram textos de referência nas áreas de conhecimento e não se transformaram em Lei. Ramos (2001) observa que a pedagogia das competências alinha-se a corrente tecnicista da educação da década de 1970, inspirada na Teoria do Capital Humano, e retomada na década de 1990, com o denominado neotecnicismo e neopragmatismo.

O discurso da pedagogia das competências se articula com o “trabalho mundano do neoliberalismo” (BALL, 2014), o de mercantilizar o social e o domínio público por meio do discurso sobre o “novo”. É um discurso pedagógico que se constrói em torno de promessas, com supostas “novas” práticas formativas para que o indivíduo responda aos desafios do mercado de trabalho. Apesar da falta de consenso em torno da noção de competência e seus diversos usos, Ramos (2001) indica que há uma relativa conformidade sobre esta se articular em torno do trio dos “saberes”: conhecer - fazer - ser.

Em relação à habilidade, a terceira e a versão homologada da BNCC não indicam o entendimento da mesma. Segundo o Glossário de Terminologia Curricular da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), habilidade significa a capacidade de desempenhar tarefas e resolver problemas; destreza para desempenhar uma tarefa e mais amplamente inclui “comportamentos, atitudes e atributos pessoais que tornam indivíduos mais efetivos em determinados contextos” (UNESCO/IBE, 2016, p. 54).

A escrita da terceira versão propõe competências específicas para a área de Linguagens, e para o componente curricular Arte no EF. Para nossa surpresa, apesar do uso da nomenclatura competência, estar no sentido de uma mobilização, e que mobilizar se relaciona com movimento, percebemos que as competências também são expressas por ações muito próximas da Taxonomia de Bloom. Ao observar os verbos na redação das competências, chegamos à seguinte nuvem de palavras.



Figura 3. Nuvem de palavras das Competências Específicas para o EF da terceira versão (BRASIL, 2017a). Fonte: imagem dos autores

A partir da observação da Figura 3, podemos constatar que, apesar do discurso em torno das competências enfatizar o mobilizar e aplicar os conhecimentos escolares, os verbos utilizados para indicar essas capacidades são próximos aos indicados na versão preliminar da BNCC. Apesar de adotar a noção de competência e não objetivos de aprendizagem, a terceira versão da BNCC indica verbos relacionados as categorias de conhecimento e aplicação da Taxonomia de Bloom.

O verbo reconhecer está enfatizado na estruturação da Taxonomia de Bloom na dimensão processo cognitivo, e está ligado as categorias do conhecimento e da compreensão, como já indicado na figura 1. O verbo desenvolver aparece nas categorias da aplicação e síntese, ambos são definidos por “habilidade de usar informações, métodos e conteúdos aprendidos” e por “habilidade de agregar e juntar partes, para formar um todo” (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 426). O verbo respeitar não é identificado na estruturação da Taxonomia de Bloom, porém é possível situá-lo na articulação do “saber-ser” (RAMOS, 2001).

Entre a terceira versão do documento e a redação homologada há uma versão intermediária, divulgada em 27 de novembro de 2017, que apesar de ser analisada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) foi contestada publicamente por algumas Associações Cristãs e Evangélicas⁴ e posteriormente embargada pelo CNE. Acessamos a versão embargada e ao contrastá-la com a terceira foi possível observar que foram excluídos trechos relacionados ao combate à discriminação de gênero. As concepções de gênero e sexualidade passaram a integrar o componente curricular ensino religioso e, especificamente, foram alocadas no nono ano. As supressões mais acentuadas ocorreram nas linguagens da dança e teatro, pois os vocábulos gênero e corpo foram eliminados da redação do texto em relação à terceira versão. Os apagamentos dessa versão denominada de embargada foram os indicados na contestação das Associações Cristãs e Evangélicas.

Os dados quantitativos não passam despercebidos e são evidenciados a partir da versão homologada, que reduz o número de competências específicas tanto para a área de Linguagens quanto para o componente curricular Arte. A partir desses enunciados organizamos a nuvem de palavras a seguir.



Figura 4. Nuvem de palavras das Competências Específicas para o EF da versão homologada (BRASIL, 2017b). Fonte: imagem dos autores

Na redação da versão homologada destacam-se as ações de: utilizar e partilhar entre os demais verbos mencionados. Apesar de não estar indicado na Taxonomia de Bloom, compreendemos o verbo utilizar como usar, que se classifica na categoria de aplicação. Essa ênfase na categoria de aplicação coincide com a observação de Ramos (2001) ao advertir que a pedagogia das competências acentua a definição de objetivos de formação que atendam demandas específicas das empresas e o trato utilitário no tocante aos conteúdos de ensino, em relação direta à adaptação dos indivíduos ao ambiente de trabalho. Em relação ao verbo partilhar, este tampouco está indicado na Taxonomia de Bloom. Recorremos ao Dicionário da Língua que indica os sentidos de dividir em partes, repartir, como também o tomar parte em (FERREIRA, 1999).

Tanto os objetivos de aprendizagem do componente curricular Arte para o EF, anos iniciais e finais da versão preliminar e segunda versão, quanto as habilidades da terceira e versão homologada da BNCC, são apresentados acompanhados por um código alfanumérico. Essa codificação levantou uma série de objeções por parte de estudiosos, pois consideram que estes compõem uma matriz de habilidades para a avaliação sinalizando “a avaliação pautando o currículo, e não o contrário, as provas avaliando a qualidade do currículo” (CÓSSIO, 2014, p. 1582).

Por esse ponto de vista percebe-se que a ideia de avaliação sempre permeou o documento, isso evidencia que os mesmos podem ser utilizados como instrumento de controle e que serão testados pelas avaliações externas.

Conclusão

Este estudo identifica que o ponto de partida para a definição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento indicados para a redação da BNCC foram os direitos de aprendizagem. Na versão preliminar os objetivos de aprendizagem estão expressos em torno de dois grandes verbos: reconhecer e compreender, que se relacionam na Taxonomia de Bloom com as categorias conhecimento e compreensão. Na segunda versão os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento indicam os verbos conhecer e interagir, sendo que interagir não está indicado em nenhuma categoria da Taxonomia de Bloom, conhecer mantém-se na categoria do conhecimento.

Alinhada a pedagogia das competências e salientando que deve ser assegurado o desenvolvimento das competências, bem como das habilidades, os verbos destacados na terceira versão, reconhecer e respeitar, promovem o trazer à consciência a informação ou fato, enquanto o verbo respeitar, ao cumprir, observar. A versão homologada enfatiza o verbo utilizar, o trato utilitário em relação aos conteúdos de ensino e partilhar, no sentido de tomar parte em algo.

Por fim, observamos o processo de dispersão pelo qual o componente curricular Arte passou ao longo da elaboração da BNCC. A opção pelos objetivos remete ao que é válido para todos e não apenas para um indivíduo. Por outro lado, a competência refere-se à uma qualidade individual. Nesse sentido a expressão objetivo de aprendizagem e desenvolvimento projeta-se para ações consideradas válidas pela e para a coletividade envolvida no processo de aprendizagem, ao passo que a expressão competência e habilidade projeta-se para o indivíduo, para o indivíduo e não e não para o coletivo. Constatamos que os objetivos das duas primeiras versões enfatizam processos coletivos que se separam, se dispersam, se dissipam no trânsito para a habilidade individual, proposta pela pedagogia das competências, a partir da terceira versão até a sua redação final homologada.

Notas

¹ De acordo com a informação disponível no website desse movimento, o mesmo se apresenta como: "O Movimento pela Base Nacional Comum é um grupo não governamental de profissionais da educação que desde 2013 atua para facilitar a construção de uma Base de qualidade. O grupo promove debates, produz estudos e pesquisas com gestores, professores e alunos e investiga casos de sucesso em vários países". Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>

² Taxonomia de Bloom elabora objetivos que contemplam o desempenho - aquilo que se espera que o estudante possa fazer - a partir das condições - aquilo que se oferece ao estudante para que alcance o desempenho esperado - bem como os critérios que indiquem se o desempenho pode ser aceito como satisfatório. Essa taxonomia considera que as seis categorias - conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese, avaliação - estão associadas ao processo cognitivo (FERRAZ; BELHOT, 2010).

³ Função de articular a área de conhecimento e o componente curricular nas diferentes etapas da escolarização, bem como integrar domínios de conhecimento.

⁴ Em 5 de dezembro de 2017 a Associação Internacional de Escolas Cristãs (ACSI) a Associação Brasileira de Instituições de Ensino Evangélicas (ABIEE), a Associação de Escolas Cristãs de Educação por Princípios (AECEP) e a

Associação Nacional de Escolas Batistas (ANEB) em conjunto com a Associação Nacional de Juristas Evangélicos (ANAJURE) emitiram Nota Pública sobre a Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <https://www.anajure.org.br/nota-publica-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-em-apoio-a-sua-terceira-versao-junto-ao-cne/>

Referências

BALL, John Stephen. **Educação Global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – terceira versão.** Brasília: MEC, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – versão homologada.** Brasília: MEC, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – segunda versão.** Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – versão preliminar.** Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 - PNE 2014/2024.** Brasília: Senado Federal, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1,2,3 anos) do Ensino Fundamental.** Brasília: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 06 mar. 2019.

BRZEZINSKI, Iria. **LDB 1996 vinte anos depois:** projetos educacionais em disputa. São Paulo: Cortez, 2018.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1570 – 1590, out./dez. 2014.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos

ISSN 2175-8212 – Anais do 29º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. [recurso eletrônico]. RODRIGUES, Manoela dos Anjos Afonso; ROCHA, Cleomar (Orgs). Goiânia: Anpap, 2020.

instrucionais. **Gestão & Educação**, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/gp/v17n2/a15v17n2.pdf> Acesso em: 17 jul. 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Dicionário Aurélio Eletrônico – Século XXI**. Versão 3.0 Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira e Lexikon Informática, 1999.

FONTES, Virginia. Capitalismo, crises e conjuntura. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 130, p. 409-425, set./dez. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. BNCC: uma base para o gerencialismo-populista. **Blog do Freitas**, 07 abr. 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Marco Antônio. O "partido" das fundações empresariais que atuam na educação. **Observatório na Mídia**, 10 ago. 2016. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/observatorio-na-midia/passei-a-vida-toda-fugindo-de-politica-conta-lemann> Acesso em: 26 mai. 2018.

UNESCO/IBE, **Glossário de Terminologia Curricular**. França, pelo Bureau Internacional de Educação da UNESCO e pela Representação da UNESCO no Brasil, 2016.

Guilherme Panho

Mestre em Artes Visuais pelo Programa Associação de Pós-graduação em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal de Pernambuco (PPGAV UFPB/UFPE). Especialista em Arte-educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Licenciado em Artes pela UNOESC. Desde 2005 atua como Professor de Arte na Educação Básica na rede pública de ensino. Atualmente integra o Grupo de Pesquisa em Ensino de Artes Visuais (GPEAV), da UFPB. Contato: gpanho@yahoo.com

Maria Emilia Sardelich

Doutora em Educação, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora adjunta da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)). Pesquisadora permanente do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFPB e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Linha de pesquisa: Processos Educacionais em Artes Visuais. Atua na área de Didática e Ensino de Arte, cursos de Licenciatura, modalidades presencial e a distância. Contato: emisardelich@gmail.com