

# **FÓRUM TEMÁTICO**

**Dança na Educação  
Básica**

## A dança, a escola e seus diferentes espaços e tempos

Somos pobres de histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações.

*Walter Benjamin*

### Resumo

O presente ensaio objetivou uma reflexão sobre problemáticas entre teoria e práticas, no âmbito da dança e da escola. Questões, que envolvem conflitos entre teoria e prática, bem como, as dicotomias presentes no ambiente escolar e, principalmente, nas aulas de dança, ainda são necessárias e urgentes, merecendo ser rediscutidas e refletidas. Pode-se dizer que ainda há uma espécie de litígio entre a dança e os espaços escolares, o que alimenta tensões e dificulta muitas superações necessárias. Assim, um estudo bibliográfico e uma avaliação qualitativa e investigativa de experiências pessoais com a prática docente foram realizados, a fim de estabelecer subsídios teóricos que apontem para outros lugares e outras possibilidades.

**Palavras-chave:** dança, escola, arte-educação.

### Valéria Maria Chaves de Figueiredo

Professora Adjunta da Universidade Federal de Goiás, atua nos cursos de dança e teatro. Doutora em Educação pela Unicamp (2007) e mestre em Artes pelo Instituto de Artes da Unicamp (1997). Membro-fundadora do Fórum goiano de dança e do Núcleo de pesquisa interdisciplinar e experimental em Artes Cênicas (NUPIAC). Editora setorial das Revistas Pensar a Prática e Artes da Cena da UFG.  
Email: fig.valeria@gmail.com.

### Abstract

This paper aimed at a reflection on issues concerning theory and practices in the dance and school spheres. Matters, involving conflicts between theory and practice, as well as the dichotomies present in the school environment and especially in dance classes, are still necessary and urgent, deserving to be revisited and reflected. It can be said that there is still a kind of dispute between dance and school spaces, which raises tensions and complicates many necessary overcomes. Thus, a literature review and a qualitative and investigative self-assessment on personal experiences with teaching practices were carried out in order to establish theoretical elements that lead to other places and other possibilities.

**Keywords:** dance, school, art-education.

A experiência como professora de estágio curricular no curso de Licenciatura em Dança<sup>1</sup> tem me trazido novas incertezas e muitas reflexões, em relação ao que temos discutido e realizado no campo da dança e da educação básica, nos últimos anos.

No campo do ensino, estivemos acompanhando parte do cotidiano de uma escola estadual de ensino fundamental, primeira e segunda fase, que faz parte da história da cidade de Goiânia. Criada em 1956, hoje é uma unidade escolar que desde 1999 é inclusiva, ou seja, recebe alunos com necessidades educativas especiais entre deficiência auditiva, síndrome de Down, síndrome de West, dislexia, hiperatividade, deficiências mentais leves e outras. Contudo, o que chamou a atenção, de imediato, foram as inúmeras adversidades e realidades enfrentadas na escola como falta de espaços adequados, as políticas públicas imediatistas e subordinadas as “exigências” de “qualidade” dos projetos federais e estaduais, o desinteresse dos professores com o descaso da profissão e as dificuldades com a falta de programas para capacitação continuada, principalmente quando se trata de dança, são problemas antigos e ainda presentes em nossa realidade.

Muitas brechas foram buscadas pela equipe da escola<sup>2</sup> para lidar com a dura rotina como: a falta de equipamentos, espaços pequenos, quentes e inadequados para dança, a precariedade da profissão e de incentivos, mas principalmente a convivência difícil com as políticas públicas imediatistas e unilaterais que destitui projetos sólidos e constituídos coletivamente a longo prazo. Apesar da crueza das realidades, vimos que a dança buscou um lugar e encontrou o seu papel, mas, mesmo assim, antigos problemas não foram resolvidos e novas complexidades se tornaram mais reais.

O presente ensaio traz, portanto, uma reflexão sobre a problemática entre teoria e práticas, no âmbito da dança e da escola. Questões que envolvem estes conflitos reforçam dicotomias presentes no ambiente escolar e, principalmente, nas aulas de dança, portanto são necessárias e urgentes de serem problematizadas, merecendo novas discussões e reflexões. Pode-se dizer que ainda há uma espécie de litígio entre a dança e os espaços escolares, que alimenta tensões e dificulta muitas superações necessárias. Assim, realizamos um estudo bibliográfico e uma avaliação qualitativa e investigativa das experiências pessoais em campo com a prática docente, a fim de estabelecer subsídios teóricos que apontem para outros lugares e outras possibilidades de atuação da dança na escola, de forma integrativa e crítica.

As oposições entre teoria e práticas resultaram, de fato, em inúmeros avanços no campo da dança e da escola, nas últimas décadas, mas faltam, ainda, conquistas que superem os conservadorismos históricos presentes

1 O curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Goiás iniciou suas atividades em 2010. Seu projeto pedagógico privilegia a formação humanística e artística e está voltado para formação de professores.

2 A equipe referida é formada por uma professora de dança que atende a todas as turmas, os outros professores, coordenação pedagógica, direção, merendeiras, faxineiras, assistentes pedagógicos e de acompanhamento especializado visto que esta é uma das poucas escolas que atende alunos portadores de necessidades educativas especiais. Possui um projeto pedagógico diferenciado e segundo relatos, mesmo com as dificuldades de gestão é grande o reconhecimento da comunidade local.

na área e que são amenizados apenas por projetos localizados e, por vezes, muito bem sucedidos.

Buscar compreender a dança no âmbito da escola implica em um exercício de “re-fletir”<sup>3</sup>, repensar sempre, voltar atrás e, consciente de si mesmo, fazer tentativas de ampliar as leituras do mundo, na perspectiva da humanização, da condição humana e da compreensão das realidades. Existem princípios importantes que norteiam o ambiente educacional e refletir sobre a constituição do campo de conhecimento denominado dança e suas relações com o ambiente escolar é falar primeiro de suas características identificatórias, ou seja, aquilo que constitui a área e que está relacionado aos muitos saberes artísticos, científicos, filosóficos, culturais e sociais, que também incluem todas as práticas profissionais que ocorrem fora da escola.

A entrada da dança na escola e a institucionalização dos cursos de formação superior de licenciatura em dança, que está voltada para a atuação na escola básica e pública, trouxeram novas possibilidades e também novos campos de atuação, alargando os horizontes da prática docente na área. A escola nos incentivou a buscar respostas para nossas incertezas. Participar e debater tornou-se urgente, assim como sair das zonas de conforto e ir à procura de reconhecimento e se envolver política e conscientemente com a sociedade. Consolidamos, assim, em meu entender, a área como um lugar de saber humano e formativo da sociedade.

A ideia da abordagem educativa em arte foi bastante estudada por teóricos como John Dewey, Hebert Read, Viktor Lowenfeld e Elliot Einser, e, partindo de seus estudos, foi possível compreender, historicamente, a constituição do campo da arte-educação, a partir do século XX, com suas diferenças e particularidades. O que se verifica, ao longo das últimas décadas, é a ampliação e a relevância do ensino de arte para a escola, que deixa de ser prática meramente técnica e vai se constituindo como conhecimento fundamental na formação humana. De acordo com Osinski (2001), o século XX descobre a criança como ser autônomo e valoriza, principalmente, a criatividade e a individualidade. Mas o flagrante descompasso entre os estudos realizados cientificamente e o ensino vigente marca ainda a necessidade de outras investigações que deem conta de uma educação mais criativa, transformadora e crítica e que se contraponha ao sistema unilateral de mera transmissão de conhecimentos técnicos e instrumentais.

Assim, a partir dos primeiros movimentos de educação artística na educação formal, no início do século XIX, até as primeiras ideias da arte-educação, a partir dos anos 1970, configuram-se importantes batalhas para que a arte na escola desempenhe, de fato, o papel de formadora. De acordo com

3 “Re-fletir” vem do verbo “reflectere”, que significa voltar atrás. É um repensar, um pensamento em segundo grau. Um pensamento consciente de si mesmo, capaz de verificar o grau de adequação que mantém com os mesmos dados objetivos da realidade. Ver: SAVIANI (1989).

Ferraz e Fusari (2010), nos últimos anos, o movimento da arte-educação esteve preocupado com a educação escolar, observando e contribuindo para efetivar a presença da arte na lei de diretrizes e bases da educação. Vale lembrar que a lei brasileira n. 9394 de 1996 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de arte na educação básica, modificando, finalmente, a relação da arte com a escola pública.

O movimento de arte-educação se iniciou fora da escola, mas esteve ancorado às ideias da “escola nova”<sup>4</sup> e da “educação através da arte”.<sup>5</sup> Ferraz e Fusari (2010) apontaram que, enquanto o movimento de educação artística esteve preocupado apenas com a expressividade individual e as técnicas, provocando uma lacuna no conhecimento mais aprofundado da arte como lugar formativo, o movimento da arte-educação buscou novas metodologias de ensino, revalorizando o professor e sua área de conhecimento e re-dimensionando o seu trabalho na escola, incluindo a importância da ação política e sua atuação profissional na sociedade.

De fato, a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a dança vem sendo garantida como disciplina regular no campo da Arte e também, aparece como parte dos conteúdos da Educação Física, mas as garantias desta atuação nas escolas ainda são conquistas em andamento. Tramita no congresso a PL 7032/2010<sup>6</sup> que altera parte da lei 9394 instituindo que as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular obrigatório.

Quando pensamos na dança enquanto área de conhecimento e atuante na educação básica, vemos que, de fato, ela está presente nas escolas praticamente durante todo o século XX, claro que entre brechas e resistências. Mas vemos também que velhos problemas permanecem, pois ainda ela representa o lugar das atividades meramente recreativas e/ou das festividades furtivas, a produção artística é encarada como um lugar de divertimento apenas, e não como uma ação educativa, a disciplina de arte, em sua maioria, não contempla dança e a falta de professores formados aumentam estas distâncias e conflitos com as escolas.

No cenário educacional regional, no estado de Goiás, a dança, hoje, vem ocupando o seu lugar entre as propostas curriculares das escolas públicas e particulares nas disciplinas de Artes e nos projetos extracurriculares. Isto se deu após longo processo de debates e conquistas, entre vários agentes responsáveis e atuantes na área e ainda em construção. É importante ressaltar que, nos últimos quinze anos, tivemos avanços significativos, como a oferta de concursos públicos para a área de dança, valorizando a formação

4 John Dewey (1859-1952) foi um filósofo norte-americano que influenciou educadores de várias partes do mundo e inspirou o movimento da Escola Nova no Brasil, liderado por Anísio Teixeira, ao colocar a atividade prática e a democracia como importantes ingredientes da educação. Ver: Barbosa (2002).

5 Baseado nos estudos de Herbert Read, especialmente em sua obra sobre a *Educação através da Arte*. Ver: Read (1982).

6 PL de autoria do deputado Raul Henry.

específica; abertura de duas licenciaturas, uma na Universidade Federal de Goiás, em 2010, em Goiânia, e outra no Instituto Federal de Goiás, em 2013, na cidade de Aparecida de Goiânia; curso de nível técnico oferecido pelo Centro de Educação Profissional em Artes Basileu França - Escola de Arte Veiga Valle; Centro Cultural Gustav Ritter uma unidade da Secretaria de Estado da Cultura ligado à Superintendência de Patrimônio Histórico e Artístico onde funcionam as Escolas de Dança e Música e a Orquestra de Violeiros; Centro Livre de Artes, unidade da Secretaria Municipal de Cultura; realização de duas pós-graduações (*lato sensu*) em pedagogias da dança, oferecidas em parceria Centro de Estudos Avançados e Pontifícia Universidade Católica de Goiás (CEAFI e PUC-GO) voltadas para a qualificação de professores de escolas que não tiveram oportunidades de formação superior na área da dança; editais públicos para dança, tanto no município como no Estado, com destinação de verba abrangendo as especificidades e as diversidades da produção artística; organização política e civil, por meio do Fórum de Dança de Goiânia e várias outras instâncias organizativas já constituídas na cidade; consolidação de representações específicas para dança em conselhos de cultura estadual e municipal; dentre outras importantes e relevantes conquistas sedimentadas nos últimos dez anos, mas fruto de ações coletivas e que se construíram a partir de lutas históricas da classe artística na capital iniciada por muitos desde a constituição da capital.

Pensar sobre a dança e suas possibilidades no campo da escola é nossa prioridade, e premissas dicotômicas entre o fazer e o pensar, entre a prática e a teoria, entre a técnica e a livre expressão sugerem uma educação conservadora e, muitas vezes, desconectada da realidade das crianças e dos jovens. Ao considerarmos a dança como prática inclusiva, interdisciplinar e humanizadora, percebemos a importância de se trazer abordagens e metodologias mais significativas, críticas e transformadoras das realidades dos alunos.

Refletir sobre a atualidade e suas dimensões sociais não é tarefa fácil, e é preciso ir além das aparências e das abordagens unilaterais. Um princípio, no meu entender, é pensar na dança e no campo da escola como um lugar de múltiplas tessituras, polilógicas redes de comunicação e espaços dialógicos para processos de investigação e com ampla possibilidade de rede entre os saberes. A multiplicidade dos corpos dançantes se dá onde o corpo é expressão e lugar de aprendizagem e de conhecimento.

Já nos anos 1960, o pedagogo Paulo Freire (1987) trazia a educação para o campo da humanização, contrapondo a ideia de instrumentalizar as pessoas para o mercado, mas sim valorizando as questões da própria vida e da condição humana. Arroyo (2000) aponta que educar é humanizar e

acrescenta que lutar pela humanização, fazer-nos humano, é a grande tarefa da humanidade e da escola. Este é o sentido do fazer educativo, já que a desumanização é uma realidade histórica. Arroyo (2000) diz também que a sensibilidade de Paulo Freire para enxergar o sujeito, o professor, como alguém que procura, investiga e indaga, desencadeou mudanças importantes nos processos brutais e desumanizantes presentes na educação brasileira, até então. Dentre as suas prioridades, encontra-se a tarefa de ir além da instrumentalização.

## Diferentes lugares e princípios

Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.

*Cora Coralina*

Quando se fala de dança, logo vem à nossa mente a ideia de que estamos tratando de um conteúdo objetivado eminentemente no fazer, em uma ação corporal e eminentemente prática. Esta perspectiva não deixa de ter a sua verdade, mas, certamente, quando interpretada como única dimensão, provocará, no imaginário social e cultural, as ideias que enquadram a dança como lugar de divertimento apenas, ou da exclusão, seja por questões de gênero, religião ou biótipo, entre outras. São muitas tensões estruturadas nas relações de poder e que valorizam, principalmente, determinados saberes e/ou mercados de consumo e modismos.

É necessário que a arte e a educação assumam a responsabilidade de estruturar trabalhos e projetos integrados e transdisciplinares na escola. Uma proposta inicial é possibilitar diálogos com a realidade social e cultural, valorizando as produções artísticas de cada região e grupos, e, ainda, poder experimentar as relações sociais e culturais a partir das experiências com o corpo e o movimento, compreendendo este corpo enquanto fenômeno histórico, cultural e artístico.

A educação e a escola devem ser integrantes da totalidade social e não meras produções e/ou reproduções da cultura, e cabe à dança desenvolver metodologias, conteúdos e abordagens pedagógicas conectados com a diversidade das realidades sociais e a atualidade. Portanto, fica evidente a importância e a necessidade de um diálogo urgente, nos contextos educacionais, em prol do ensino de uma dança comprometida com a formação humana, de forma crítica e sensível, e que garanta aos alunos conhecer e vivenciar os aspectos das técnicas, das expressividades, percepções, sensibilidades,

criatividade, a história, a memória, as novas tecnologias, as possibilidades interartísticas e as muitas interações que emergem do fazer artístico.

Portanto, as dicotomias entre práticas e teoria, como as técnicas instrumentalizadoras e funcionais presentes ainda nas aulas de dança, principalmente na escola, intranquilizam e reduzem a possibilidade de superação e transformação. Ações inovadoras para o campo da escola, bem como discutir, pesquisar e refletir sobre as resultantes de sua intervenção social, são fundamentais, pois, assim, poderemos constituir saberes que atendam às complexas realidades das escolas brasileiras. Hoje, mais do que em outro momento, observa-se que os saberes constitutivos da escola integram as dimensões históricas, culturais, estéticas e sociais, e a própria escolha dos conhecimentos a serem ensinados perpassam interesses, conflitos, buscas de legitimidade, disputas, etc.

As nossas atuações precisam ir além do “fazer pelo fazer”, rompendo com posturas e representações enraizadas na dança como mero exercício físico, recreação ou de livre expressão. A dimensão do brincar, do jogo, do divertir na escola, por exemplo, devem interagir com os planejamentos e as tarefas pedagógicas expressivas, estéticas e corporais. É preciso compreender que componentes culturais ligados ao dançar carregam inúmeros significados e valores, no contexto da formação da criança e do jovem.

O universo escolar parece ser o local do aprendizado apenas “formal”, ou do conhecimento “sistematizado”, mas, certamente, é um dos ambientes mais importantes de interação humana, e a dança deve ser considerada conhecimento integrador neste ambiente, bem como mediador entre os diferentes saberes, não sendo uma expressão apenas teórica ou prática, ou executora de técnicas. Desta forma, surgem possibilidades de estruturação de trabalhos transdisciplinares e que circulem qualitativamente entre e com outros saberes.

Embora a dança, seja vista, muitas vezes, ainda, apenas como possibilitadora da criatividade e da expressão, com ênfase nas suas qualidades didáticas e/ou nas condutas morais e de valores, esta perspectiva reduz o seu real significado no contexto educacional, pensar e refletir sobre a arte na nossa realidade, com certeza, deve permitir justamente as muitas interpretações e sentidos para as subjetividades. Este é um dos papéis da arte e da educação: levar o aluno a construir significados e percepções junto as muitas realidades, dilatando a noção de cultura e a sua visão de mundo, sendo, assim, uma maneira de o sujeito situar-se como indivíduo e ser atuante em sua própria história, mas, constituída dos outros.



Sabemos que a arte integra a cultura e que está em constante estado de ebulição, conflitos e superações. Isto possibilita a ampliação da produção e da ressignificação do conhecimento. Por isto, o desenvolvimento das ações artísticas integradas e construídas coletivamente, via projeto pedagógico de uma escola, é primordial para uma formação global, consistente, coletiva, democrática e que vise todas as áreas dos saberes. A contextualização dada pelos projetos pedagógicos é muito relevante no processo de construção do conhecimento e a falta deste provoca a permanência de distâncias, às vezes insuperáveis, entre a arte os contextos educacionais, em lugar de haver possibilidade e cooperação, prevalece os distanciamentos e as praticas individualistas.

Para Veiga (2001), a questão dos projetos pedagógicos é um ponto de partida fundamental na educação, representa desafios em busca de novos caminhos para as escolas e estrutura os princípios e pressupostos a serem desenvolvidos, entre eles as questões entre a teoria, a prática e seus modos de fazer. A autora destaca duas concepções e dimensões de projetos. A primeira expressa-se sob o ponto de vista estratégico e empresarial, que assume uma perspectiva autoritária, na qual a busca por qualidade e excelência está voltada para o mercado de trabalho apenas, tendo como palavras de ordem a eficiência e o custo.

A outra concepção, na tentativa de superar uma visão conservadora, é o projeto emancipatório, que aspira a uma gestão democrática, que é inclusiva, combate o descaso, a despolitização e a exclusão, desencadeia reflexões coletivas das realidades, as resultantes nascem dos conflitos apresentados, articula família, escola e comunidade, em busca de consciência crítica e transformadora, na esperança de uma escola melhor e para todos. Estas dimensões são fundamentais na construção das identidades dos sujeitos, nos processos educativos, e a dança deve ser parte, de fato, atuante, desta complexa engrenagem no campo da escola, estando conectada aos diversos modos e caminhos que possibilitem o conhecimento, a aprendizagem, uma participação ativa e transformadora das realidades.

## Finalizando

A arte é educadora enquanto arte e não enquanto arte educadora.

*Walter Benjamin*

Os territórios de intervenção da dança são inúmeros, e não podemos nos “desresponsabilizar” de escolhas e decisões criteriosas. Uma mudança, de fato, não pode ser fatalista ou imediatista. Importam, sim, os projetos pedagógicos e sua dimensão na constituição de identidades, a importância da formação, as melhorias na qualidade de trabalho, a discussão da valorização da área, a participação qualitativa e ativa nos processos da escola, as equidades entre os saberes, o entendimento dos lugares formativos, as diferentes interfaces entre escola e comunidade, as políticas educacionais, os currículos, os processos de avaliação, comunicação e interação nos ambientes educativos, enfim, são muitos os desafios que emergem a partir da escola e nos conectam com as realidades e suas problemáticas.

Sonia Kramer (1998) pergunta: “O que é básico na educação básica?” e enfatiza que a escola básica deve se comprometer, principalmente com a cidadania e a democracia, e, para tal, a formação cultural é um dos elementos básicos: “se falei de água para falar de cidadania, quero falar de cultura como do ar que respiramos”. (KRAMER, 1998, p. 14) Também usa a metáfora do fogo como a paixão pelo conhecimento e a força de sustentação:

Defendo a ideia de que é básico que a escola, as crianças, os jovens e os adultos recuperem, aprendam, descubram a paixão pelo conhecimento, porque só o ser humano pode conhecer e, neste processo – de construção de conhecimento –, o papel do outro e da coletividade é fundamental. (KRAMER, 1998, p. 20)

Por fim, a escola básica é elemento fundamental na vida cultural, social e política das pessoas. Assim, os saberes científicos e artísticos são direitos de todos, são conhecimentos a serem apropriados e incorporados à vida, e a articulação dos saberes são experiências a se constituírem na formação humana. Vale acentuar que a dança deve, por mais pesado e difícil que seja o cotidiano das escolas na realidade brasileira, conquistar responsabilidades via formação qualificada, produção de conhecimentos e reflexões sistemáticas e críticas da área.

Na escola onde acompanhamos a disciplina Dança, nossa relação com a professora regente trouxeram importantes problematizações para se

compreender sustentações teóricas e práticas e suas relações ao projeto pedagógico, durante o estágio, ficaram evidentes a constituição das diversas relações da dança com a escola e a comunidade, bem como, a enorme complexidade para atender aos princípios da inclusão, dentre elas: o não apagamento das diferenças e das diversidades sociais e culturais dos alunos; valorização das singularidades que emergiram junto com as pluralidades técnicas e metodológicas propostas pela professora; vários modos de ensinar, como fundamento para o ensino da dança na escola, o que lhe garantiu distender e rever as dicotomias entre práticas e teoria e atender as diferentes necessidades educativas dos alunos. O não empobrecimento dos conteúdos, por distanciamentos do projeto pedagógico, com valiosa percepção de circularidade e aberturas para as áreas disciplinares, bem como as que não são disciplinares, priorizando a ideia de uma não neutralidade, assim como se distanciando da ideia de transmissão de conhecimento instrumental e unilateral, tão presentes ainda na escola e no campo da arte.

A formação deste aluno crítico, criativo, consciente, cidadão, participativo e sujeito devem fortemente ser confrontados com a ideia de um professor de dança alienado, passivo, ocioso, despolitizado e tecnicista. O “ofício de mestre”, em síntese, enfrenta as tensões e os muitos conflitos do mundo que nos cerca, e não há como fugir, mas, como destacou Arroyo (2000, p. 83), nossa docência será sempre uma *humana docência* e o professor de dança deve ser parte deste sentido, onde o educar é, acima de tudo, humanizar.

## Referências

- ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagem*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- Paulo Freire. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FERRAZ, Maria Heloisa Correa; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. *Arte na educação escolar*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FIGUEIREDO, Marcio. *A corporeidade na escola: análise de brincadeiras, jogos e desenhos de crianças*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.
- KRAMER, Sonia. *Infância e produção cultural*. Campinas: Papyrus, 1998.
- OSINSKI, Dulce. *Arte, história e ensino: uma trajetória*. São Paulo: Cortez, 2001.
- READ, H. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1989.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *As dimensões do projeto político-pedagógico*. São Paulo: Papirus, 2001.