

unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

MARTA REGINA SENE

**AULAS DE ARTE: Reflexões sobre Currículo,
Docência, Criatividade e a Escola Inclusiva.**



ARARAQUARA – S.P.
2016

MARTA REGINA SENE

AULAS DE ARTE: Reflexões sobre Currículo, Docência, Criatividade e a Escola Inclusiva.

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas

Orientador: Leandro Osni Zaniolo

Co-orientadora: Maria Júlia Canazza Dal'Acqua

Bolsa: Programa Mestrado & Doutorado – SEE/SP

**ARARAQUARA – S.P.
2016**

Sene, Marta Regina

AULAS DE ARTE: Reflexões sobre Currículo, Docência,
Criatividade e a Escola Inclusiva / Marta Regina Sene. –

2016

291 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”,

Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara)

Orientador: Leandro Osni Zaniolo

Coorientador: Maria Júlia Canazza Dal’Acqua

1 Currículo. 2. Arte. 3. Criatividade. 4. Educação Inclusiva.

5. Docência. I. Título

Marta Regina Sene

AULAS DE ARTE: Reflexões sobre Currículo, Docência, Criatividade e a Escola Inclusiva.

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas

Orientador: Leandro Osni Zaniolo

Co-orientadora: Maria Júlia Canazza Dal'Acqua

Bolsa: Programa Bolsa Mestrado/ Doutorado SEE - SP

Data da Defesa: 27/07/2016

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: **Prof.^a Dr.^a Maria Júlia Canazza Dall'Acqua**
UNESP – *Campus* Araraquara

Membro Titular: **Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo**
UNESP – *Campus* Araraquara

Membro Titular: **Prof.^a Dr.^a Relma Urel Carbone Carneiro**
UNESP – *Campus* Araraquara

Membro Titular: **Prof.^a Dr.^a Maria Helena Bimbatti Moreira**
UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Membro Titular: **Prof.^a Dr.^a Cássia Geciauskas Sofiato**
USP – Universidade de São Paulo

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico esse trabalho...

A Deus e a todos que acreditaram em mim, mais do que eu mesma e me incentivaram a ser resiliente diante dos problemas, das perdas, do cansaço, do desânimo decorrente de todas as batalhas travadas durante esses anos de doutorado.

Ao meu filho Matheus, razão máxima da minha luta e perseverança.

Ao meu marido Vandir companheiro e incentivador da minha luta e fé.

A minha querida família que sempre foi meu esteio e exemplo de vida.

Aos meus amados parentes que jamais lerão esse trabalho, pois durante meu percurso deixaram de ser, mas que ainda estão e constituem a essência daquilo que sou.

A todos os alunos, especialmente aos PAEE que cotidianamente me ensinam a ser melhor, a amar a simplicidade, a Arte, a superar velhos e novos desafios em busca do conhecimento.

Agradecimento Especial

À Júlia...

*Trouxe-me de volta do devaneio
Quando me perdi
Foi esteio.*

*Quando ultrapassei
Mesmo que não vi
Foi o freio.*

*Nem começo
Nem fim
Ponte que permeio
Entremeio...*

*E... nas minhas desilusões
Jamais se esqueceu
Que decepções
Mostram o melhor de mim.*

*E agora...
Mesmo rumo ao fim
Já nas conclusões
Não me esquecerei
De recomeçar
Com suas lições
E no que farei
Estará enfim...
Devo tanto a você.*

AGRADECIMENTOS

Graças se dão
Aos descendentes de Adão
Pelo ato
Que gera cada grão. (SENE, 2016)

A Deus que ama a todos indistintamente e que me concedeu a dádiva de ser, estar, permanecer e conviver na presença de pessoas maravilhosas e inspiradoras que me agradam cotidianamente com novos aprendizados na prática da tolerância, do bem e sobretudo do amor, tarefa nada fácil, mas a qual tenho me empenhado em realizar a cada dia.

Aos meus pais, que na minha infância encantavam abelhas para tornar os dias mais doces e me ensinaram ao longo da vida as mais preciosas lições, jamais aprendidas nos bancos escolares, à maestria do amor.

À minha coorientadora Prof^a Dr^a Júlia, pela confiança, competência e carinho que me incluiu entre os seus pupilos e diante dos entraves mediou minha aproximação com os conhecimentos ampliando a potencialidade dos meus saberes. Grata por essa rica parceria.

Ao meu orientador Prof^o Dr^o Leandro por confiar em mim e me oferecer a grandiosa oportunidade de ingresso no doutorado.

Ao meu filho Matheus, por compreender minhas ausências, e por manter as lamparinas da minha busca acesas, minha razão e causa de todas as buscas, meu grande AMOR.

Ao meu marido Vadir, companheiro nesse período de doutorado, compreensivo nas minhas ausências e sempre alimentando a minha sede de conhecimento.

A toda minha família, essência da qual sou fruto e o esteio de todas as horas. O meu elo com a Arte, o belo, o verdadeiro, o bom, o sublime e, sobretudo com o amor de Deus.

À Neusa e Nilza, dupla dinâmica que conheci no mestrado, minhas amigas e confidentes de sempre, grata pela ajuda durante esse percurso: Best Friends forever.

À Marinara e Alessandra, minhas ex-alunas que se tornaram amigas e que me acompanham nessa trajetória, torcendo, vibrando e dando o apoio necessário, vínculo de eterna amizade.

À querida amiga Neia, irmã de ideal e espelho onde reflito parte daquilo que sou e que tento espelhar em outros olhares, agradecida por seu olhar sensível.

À Diretoria de Ensino da Região de Araraquara pela autorização e acesso às escolas para realização dessa pesquisa. E especialmente a PCNP Aline que com competência e carinho sempre me atendeu, esclareceu dúvidas, e disponibilizou dados referentes às matrículas de alunos PAEE.

Às escolas e gestores que se dispuseram a abrir as portas para o desenvolvimento dessa pesquisa, caso contrário nada seria possível.

Aos professores participantes do estudo que com paciência contribuíram para o enriquecimento dessa pesquisa e aos seus alunos.

Aos Docentes do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar e que com suas discussões e indicações literárias ampliaram meu repertório e contribuíram para a minha formação teórica.

A todos os funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar que colaboraram com o meu aprendizado e sempre foram solícitos as minhas necessidades.

Aos funcionários da biblioteca pelos esclarecimentos sobre a formatação da pesquisa. Em especial à Sandra pelo carinho, prontidão e disposição com que me ajudou deveras.

Aos meus colegas professores, atuantes na mesma UE, que tem acompanhado minha busca. Especialmente a Maria Lúcia, Maria Cristina e Silvana que carinhosamente sempre foram solícitas aos meus pedidos de ajuda, as duas primeiras no esclarecimento das dúvidas das leituras em língua estrangeira, e a última na organização e apresentação dos dados numéricos.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) pela análise do processo e autorização dessa pesquisa,

À Secretaria Estadual de Educação através do Programa Bolsa Mestrado/ Doutorado que me proporcionou esteio para os estudos.

À Prof.^a Dr.^a Silvia e à Prof.^a Dr.^a Relma, artistas da pesquisa que com olhares competentes e primorosos contribuíram valiosamente na Qualificação compondo um trabalho mais harmônico. E que novamente aceitaram o convite para Defesa para agradecer ainda mais essa pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a Maria Helena e à Prof.^a Dr.^a Cássia por aceitarem o convite para Defesa. Com certeza suas opiniões serão valiosas.

À Prof.^a Dr.^a Maria Jesus, à Prof.^a Dr.^a Ilza e à Prof.^a Dr.^a Márcia por comporem a organização da Banca como suplentes.

Ao Interlocutor de Libras Marcos Rogério pelas trocas valiosas durante as aulas e os ATPCs partilhando o mesmo ideal de dar acesso ao conhecimento em Arte para todos, em especial para o Rafael.

Ao meu professor de música Alexandre Pilon da Strauss por trilhar comigo buscas de como tornar às aulas de música do Currículo possíveis para todos.

Ao Shamusco e a Skol, meus estimados mascotes e fiéis companheiros na madrugada, que só buscavam um quinhão da minha presença.

À Arte que aproxima daquilo que é mais sublime: Deus. Que torna o coração mais sensível, grato e iluminado pela candeia divina, que permite vivências e trajetórias unificadoras das relações humanas. Essa força tamanha que é a criação artística.

A função da arte é dar asas a imaginação
Dar pernas a quem não está são
Falar para quem emudeceu
Sonhar por quem adormeceu
É ver pelo lado oculto
Que se revela no silêncio bruto
E que desvela novos olhares
Ao navegar por velhos mares
Trazer de volta os filhos pródigos
Nascidos num encontro híbrido
Acessar novos códigos
Romper com o antes rígido
Tornar presente a sensibilidade
Conhecer e exprimir em qualquer idade
É adentrar por fissuras
Compreender a obra por múltiplas leituras
Exercício de mobilidade
Fruto do desejo de fruição que invade
É um movimento dialético
Entre o racional e o estético
É um relacionamento criativo
Humaniza e torna o ser ativo
É um encontro com o agora
que ficou no passado e se perdeu na hora
Moldar a existência de acordo com a exigência
Produzir reflexos sem nexos
Condenar Narciso como inexpressivo
Estranhar é preciso para sentir-se vivo
Entranhar é necessário para não ser otário
Tramar é importante para todo errante
Amar faz parte de toda arte
A fissura da imaginação, o silêncio dos mares.
Encontros com olhares, rigidez da existência.
Leituras dos códigos, reflexos no oculto,
As horas, o ser, o não ser e o vir a ser.
Eterno encontrar-se e se perder
Só para se procurar de novo
E se refazer novamente. Dar formas sempre.
Desejo de criação dos eternos filhos de Adão.

(SENE, 2016) ¹

¹ Todas as epígrafes constantes desse trabalho foram escritas pela pesquisadora durante o desenvolvimento da investigação e, portanto, não foram publicadas, por isso não há número de páginas e tampouco constam das referências.

RESUMO

O Currículo de Arte do Estado de São Paulo trouxe inquietações acerca da prática educativa perante as exigências dos conteúdos focados na contemporaneidade e nas quatro linguagens (Música, Dança, Teatro e Artes Visuais). Atender a todos os alunos indistintamente com o mesmo conteúdo e suas especificidades constitui um desafio ao professor. Qual a percepção de professores de Arte sobre o fazer docente com vistas ao Currículo e os desafios da escola para todos na contemporaneidade? O estudo objetiva descrever e analisar as percepções de professores de Arte da rede estadual paulista de uma cidade do interior sobre o fazer docente vinculado ao Currículo oficial e os seus desdobramentos (Caderno do Professor e Caderno do Aluno). A pesquisa configura-se numa abordagem quanti/qualitativa que consiste no estudo de caso do Currículo do Estado de São Paulo. A base teórica fundamenta-se nos pressupostos do campo da Educação, Educação Especial, da Arte-educação, do Currículo e da Teoria da Criatividade. Considera Hargreaves, Earl e Ryan que mencionam uma crise atual na educação e uma crise do Currículo e a concepção de Klimenko de que a Criatividade é o caminho possível para contornar as dificuldades da contemporaneidade e atender a todos. O Município pesquisado situa-se no interior do Estado de São Paulo tendo 148 Unidades Escolares, das quais 57 são públicas estaduais: Os participantes foram nove professores de Arte de sete escolas selecionadas por atender Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM) e ter mais matrículas de alunos Público Alvo da Educação Especial - PAEE. O instrumento principal foi a investigação por questionário e ocorreu análise documental do Currículo e seus desdobramentos (Cadernos do Professor e do Aluno). Para apreciação dos dados adotou-se a análise de conteúdo de Bardin. Dentre os resultados, verificou-se que o documento orienta para a gestão do Currículo e contempla informações específicas aos professores, voltadas ao uso dos cadernos do Professor e do Aluno. Constatou-se que o fazer docente é híbrido, cada professor usa o currículo de um modo distinto que depende da sua formação docente e dos seus interesses e repertórios. Constatou-se que a formação exigida para atuação docente é mais ampla do que a recebida ao longo das graduações, que a postura tradicional se sobrepõe nas avaliações e dificulta a inclusão dos alunos PAEE. E verificou-se ainda, que há insegurança em relação aos conhecimentos das áreas não contempladas pela formação universitária, reforçada quando se depara com os desafios da prática docente, no contexto da diversidade, com o intuito de dominar múltiplas linguagens para atuar com diversos públicos, como é o caso dos alunos PAEE. Assim, o professor domina mais a linguagem de formação que é na maioria, Artes Visuais, embora o contexto exija dele que transite por todas as quatro linguagens da Arte. Desse modo, concluiu-se que o caminho para contornar ou suprir essa lacuna está em uma postura investigativa, criativa diante dos desafios do conhecimento. Reconhecendo as limitações do presente estudo e acreditando no potencial da temática para pesquisas futuras, recomenda-se uma análise do presente Currículo composta pela releitura do material pensando no PAEE, ou seja, na diversidade.

Palavras-chave: Currículo. Arte. Criatividade. Escola Inclusiva. Docência.

ABSTRACT

The Art Curriculum of São Paulo State has raised concerns regarding the educational practice in face of content demands focused on contemporaneity and on the four languages (Music, Dance, Theater and Visual Arts). Assisting all students indistinctly with the same content and its specificities represents a challenge to the teacher. What is the perception of Art teachers regarding the teaching practice focused on the Curriculum and on challenges of school for everyone in contemporaneity? The study aims to describe and analyze the perception of Art teachers who work in São Paulo State's educational network in an inland city regarding the teaching practice bound to the official Curriculum and its developments (Teacher's Notebook and Student's Notebook). The research is defined as a quantitative/qualitative approach consisting in a case study of São Paulo State's Curriculum. The theoretical basis is founded on assumptions from the Education, Special Education, Arts Education, Curriculum and Creativity Theory fields. It considers Hargreaves, Earl and Ryan, who mention a current crisis in education and a Curriculum crisis, besides Klimenko's conception of Creativity as the possible way to address difficulties of contemporaneity and to assist everyone. The City researched is located in the inland of São Paulo State and has 148 School Units, 57 of which are public (belonging to São Paulo State). The participants were nine Art teachers from seven schools that were selected because they offer Primary and Secondary teaching and also for having more enrollments of students who are the target-audience of Special Education (PAEE). The main instrument used was inquiry by questionnaire besides a document analysis of the Curriculum and its developments (Teacher's and Student's Notebook). Bardin's content analysis was adopted for data evaluation. Among the results, it was found that the document directs to Curriculum management and includes specific information for teachers focused on the usage of both Teacher's and Student's Notebooks. It was found that teaching is hybrid. Each teacher uses the curriculum in a different way, which depends on their own teaching education, interests and backgrounds. It was found that the education required to work as a teacher is broader than that of graduation and that traditional stance imposes itself on evaluations and makes the inclusion of PAEE students much more difficult. It was also found that there is insecurity regarding knowledge of areas that are included in university education, which is reinforced when one is faced with the challenges of teaching in a diversity context, with the intention of mastering multiple languages in order to work with multiple audiences, as with PAEE students. Thus the teacher masters mainly their education language, which, in most cases, is Visual Arts, although the context requires that they transit through all the four languages of Art. Therefore, we conclude that the way to overcome or solve this gap is found in an investigative stance, creative in the face of knowledge challenges. Recognizing the limitations of this study and believing in the potential of the theme for future research, we recommend an analysis of the current Curriculum based on the re-reading of the material with PAEE in mind. In other words, with diversity in mind.

Keywords: Curriculum. Art. Creativity. Inclusive School. Teaching.

RESUMEN

El Currículo de Arte del Estado de São Paulo trajo inquietudes sobre la práctica educativa delante las exigencias de los contenidos vueltos a la contemporaneidad y los cuatro lenguajes (Música, Baile, Teatro y Artes Visuales). Atender a todos los alumnos indistintamente con lo mismo contenido y sus especificidades constituye un desafío al profesor. Cual la percepción de profesores de Arte sobre el hacer docente con vistas al Currículo y los desafíos de la escuela para todos en la contemporaneidad? El estudio objetiva describir y analizar las percepciones de profesores de Arte de la red estadual paulista de una ciudad del interior sobre el hacer docente vinculado al Currículo oficial y sus desdoblamientos (Cuaderno del Profesor y Cuaderno del Alumno). La investigación tiene un abordaje cuanti/cualitativa que consiste en el estudio de caso del Currículo del Estado de São Paulo. La base teórica se fundamenta en los presupuestos del campo de la Educación, Educación Especial, del Arte-educación, del Currículo y de la Teoría de la Creatividad. Considera Hargreaves, Earl y Ryan que mencionan una crisis actual en la educación y una crisis del Currículo y la concepción de Klimenko de que la Creatividad es el camino posible para contornar las dificultades de la contemporaneidad y atender a todos. El Municipio investigado está ubicado en el interior del Estado de São Paulo teniendo 148 Unidades Escolares, de las cuales 57 son públicas estaduais: Los participantes fueron nueve profesores de Arte de siete escuelas seleccionadas por atender Enseñanza Primaria (EP) y Enseñanza Secundaria (ES) y tener más matrículas de alumnos Público Blanco de la Educación Especial - PBEE. El instrumento principal fue la investigación por cuestionario y ocurrió análisis documental del Currículo y sus desdoblamientos (Cuadernos del Profesor y del Alumno). Para apreciación de los datos se adoptó el análisis de contenido de Bardin. De entre los resultados, se verificó que el documento orienta para la gestión del Currículo y contempla informaciones específicas a los profesores, vueltas al uso de los cuadernos del Profesor y del Alumno. Constató que el hacer docente es híbrido, cada profesor usa el currículo de una manera distinta que depende de su formación docente y de sus intereses y repertorios. Constató que la formación exigida para actuación docente es más amplia de que la recibida a lo largo de los grados, que la postura tradicional se sobrepone en las evaluaciones y dificulta la inclusión de los alumnos PBEE. Y se verificó aún, que hay inseguridad en relación a los conocimientos de las áreas no contempladas por la formación universitaria, reforzada cuando se depara con los desafíos de la práctica docente, en el contexto de la diversidad, con el intuito de dominar múltiples lenguajes para actuar con diversos públicos, como es el caso de los alumnos PBEE. Así, el profesor domina más el lenguaje de formación que es en la mayoría, Artes Visuales, aunque el contexto exija de él que transite por todos los cuatro lenguajes del Arte. De ese modo, se concluyó que el camino para contornar o suplir esa laguna está en una postura investigativa, creativa delante los desafíos del conocimiento. Reconociendo las limitaciones del presente estudio y creyendo en el potencial de la temática para investigaciones futuras, se recomienda un análisis del presente Currículo compuesta por la relectura del material pensando en el PBEE, o sea, en la diversidad.

Palabras-clave: Currículo. Arte. Creatividad. Escuela Inclusiva. Docencia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Rede de Escolas e matrículas no Município estudado por instâncias administrativas	100
Figura 2	Perfil da Diretoria de Ensino	101
Figura 3	Distribuição das Matrículas na DE	102
Figura 4	Os três componentes constituintes da criatividade conforme Amabile (1998)	144
Figura 5	As linguagens de origem e os seus desdobramentos	156
Figura 6	Estudo Para Superfície e Linha. Instalação no Centro Cultural Banco do Brasil (Rio de Janeiro, RJ). Policarbonato e Aço Inox, 4,2 x 30 x 10,6 m, 2005. Foto Sérgio Araújo.	176
Figura 7	Mapa dos “Territórios da Arte”	177
Figura 8	Detalhe dos Conhecimentos Priorizados no Vol. 1 do Caderno do Professor – 5ª série / 6º ano	178
Figura 9	Detalhe dos Conhecimentos Priorizados nos Vol. 2 do Caderno do Professor – 5ª série / 6º ano	178
Figura 10	Detalhe dos Conhecimentos Priorizados no Vol. 1 Cadernos do Professor – 6ª série/ 7º ano	181
Figura 11	Detalhe dos Conhecimentos Priorizados no Vol. 2 Caderno do Professor– 6ª série/ 7º ano	181
Figura 12	Detalhe dos Conhecimentos Priorizados no Vol. 1 Caderno do Professor – 7ª Série / 8º Ano	183
Figura 13	Detalhe dos Conhecimentos Priorizados no Vol. 2 Caderno do Professor – 7ª Série / 8º Ano	183
Figura 14	Detalhe dos Conhecimentos Priorizados no Vol. 1 Caderno do Professor – 8ª série/ 9º ano	185
Figura 15	Detalhe dos Conhecimentos Priorizados no Vol. 2 Caderno do Professor – 8ª série/ 9º ano.	185
Figura 16	Detalhe dos Conhecimentos Priorizados no Vol. 1 Caderno do Professor – 1ª Série EM	187
Figura 17	Detalhe dos Conhecimentos Priorizados no Vol. 2 Caderno do Professor – 1ª Série EM	188

Figura 18	Detalhe dos Conhecimentos Priorizados no Vol. 1 Caderno do Professor – 2ª série EM	190
Figura 19	Detalhe dos Conhecimentos Priorizados no Vol. 2 Caderno do Professor – 2ª série EM	190
Figura 20	Sondagem Inicial de repertório – Apreciação de imagens	218
Figura 21	Agrupamento de imagens referentes à Apreciação – Sondagem de Repertório.	218
Figura 22	Brincando à Cebra-cega – Fotografia de Egven Bavcar	220
Figura 23	Exemplo de Jogo da Situação de Aprendizagem 1 – Música	221
Figura 24	Situação de Aprendizagem 2 – Música, proposta de apreciação - Escuta da Paisagem Sonora	223
Figura 25	Continuação da Situação de Aprendizagem 2 – Música	223
Figura 26	Agrupamento das Afirmções de Shafer (2012)	225

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Demanda dos professores de Arte e Alunos em Processo de Inclusão nas escolas selecionadas para a coleta de dados e totais dos alunos PAEE na DE	96
Quadro 02	Caracterização das escolas e distribuição dos participantes da pesquisa	104
Quadro 03	Caracterização das escolas pelas suas instalações e demanda de atendimento	106
Quadro 04	Atuação Profissional e Situação Funcional dos professores Participantes	111
Quadro 05	Síntese da formação dos professores participantes	112
Quadro 06	Considerações sobre a formação recebida na Graduação	122
Quadro 07	Atividades de formação complementar das quais os professores de Arte participaram	124
Quadro 08	Capacitações voltadas ao Currículo de Arte do Estado de São Paulo	133
Quadro 09	Participação e descrição das reuniões de ATPC na escola onde atua	135
Quadro 10	Notas atribuídas aos itens relacionados ao trabalho docente e respectivas frequências	138
Quadro 11	Avaliando procedimentos, recursos e expectativas dos professores de Arte	142
Quadro 12	Linguagem da Arte com a qual há mais afinidade para o trabalho em sala de aula	146
Quadro 13	Itens elencados para caracterizar a formação dos alunos em Arte	149
Quadro 14	Principais atribuições como professor de Arte	152
Quadro 15	Recursos Materiais e Pedagógicos de base e apoio ao trabalho docente em Arte	160
Quadro 16	Fatores considerados para elaboração das avaliações	168
Quadro 17	CrITÉrios considerados pelos participantes para avaliar os alunos	172
Quadro 18	Julgamento dos professores acerca da participação e desempenho dos alunos nas aulas de Arte	174
Quadro 19	Conteúdos de Arte e a frequência que foram ministrados na 5ª série/6º ano	179

Quadro 20	Conteúdos de Arte e a frequência que foram ministrados na 6ª série/7º ano	182
Quadro 21	Conteúdos de Arte e a frequência que foram ministrados na 7ª Série/8º Ano	184
Quadro 22	Conteúdos de Arte e a frequência que foram ministrados na 8ª série/9º ano	186
Quadro 23	Conteúdos de Arte e a frequência que foram ministrados na 1ª Série – EM	188
Quadro 24	Conteúdos de Arte e a frequência que foram ministrados na 2ª Série – EM	191
Quadro 25	Conteúdos de Arte e a frequência que foram ministrados na 3ª Série - EM.	192
Quadro 26	Tendência do participante Cubista no trato dos conteúdos ao longo das séries/anos.	193
Quadro 27	Tendência do participante Fauvista no trato dos conteúdos ao longo das séries/anos.	193
Quadro 28	Tendência do participante Impressionista no trato dos conteúdos ao longo das séries/anos.	194
Quadro 29	Tendência do participante Modernista no trato dos conteúdos da 3ª série EM.	194
Quadro 30	Tendência do participante Futurista no trato dos conteúdos ao longo das séries/anos.	195
Quadro 31	Tendência do participante Dadaísta no trato dos conteúdos ao longo das séries/anos.	195
Quadro 32	Tendência do participante Abstracionista no trato dos conteúdos ao longo das séries/anos.	195
Quadro 33	Tendência do participante Surrealista no trato dos conteúdos ao longo das séries/anos.	196
Quadro 34	Tendência do participante Expressionista no trato dos conteúdos ao longo das séries/anos.	196
Quadro 35	Acesso inicial e conhecimento sobre as diretrizes curriculares de Arte	197
Quadro 36	Apoio pedagógico destinado ao trabalho com o Currículo	199

Quadro 37	Frequência e implicações para o uso do Currículo de Arte	201
Quadro 38	O fazer docente com as Situações de aprendizagem curriculares	202
Quadro 39	A prática docente com as atividades do Caderno do Aluno	203
Quadro 40	Opinião sobre o Caderno do Aluno no auxílio às aulas de Arte	204
Quadro 41	Concepções acerca dos Cadernos do Professor e do Aluno como recurso para as aulas de Arte	206
Quadro 42	Concepções sobre o aprendizado de Arte contemporânea presente no Caderno do Aluno	207
Quadro 43	Aspectos positivos e negativos do Currículo e seus desdobramentos	209
Quadro 44	Apontamentos sobre o Caderno do Aluno	210
Quadro 45	Apreciações sobre o Currículo de Arte	211
Quadro 46	O fazer docente e a educação inclusiva	213

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Caracterização dos Participantes do Estudo por idade e gênero	109
Gráfico 2	Frequência dos professores participantes a eventos	118
Gráfico 3	Eventos preferidos citados e as atividades de lazer praticadas pelos professores de Arte	120
Gráfico 4	Capacitações Oferecidas pela SEE ao Professor de Arte	125
Gráfico 5	Participação em capacitações em EaD oferecidas pela Secretaria Estadual da Educação	130
Gráfico 6	Linguagens da Arte trabalhadas pelos professores	155
Gráfico 7	Recursos pedagógicos que oferecem ideias para o professor de Arte	157
Gráfico 8	Elementos considerados para a escolha dos conteúdos das Aulas de Arte	163
Gráfico 9	Formas de avaliação que o professor de Arte utilizou no decorrer das aulas	165

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Comparativa dos Resultados do IDESP 2014 – EF e EM no Estado e DE, nas escolas públicas estaduais e municipais	107
Tabela 2	Número de alunos avaliados no EF e EM para cálculo do IDESP 2014 e o ICM alcançado	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAP	Avaliação de Aprendizagem em Processo
ABS	Abstracionista
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH	Altas Habilidades
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
B	Bimestralmente
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEL	Centro de Estudos de Línguas
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CUB	Cubista
DA	Deficiência Auditiva
DAD	Dadaísta
DE	Diretoria de Ensino
DF	Deficiência Física
DI	Deficiência Intelectual
DMU	Deficiências Múltiplas
EaD	Educação à Distância
EF	Ensino Fundamental
EFAP	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
EXP	Expressionista
FAU	Fauvista
FME	Fórum Mundial de Educação
FUT	Futurista
HQ	História em Quadrinhos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICM	Índice de Cumprimento de Metas

IDEA	Individuals With Disabilities Education Act
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo
IMP	Impressionista
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
M	Mensalmente
MEC	Ministério da Educação
MOD	Modernista
N	Nunca
NCC	Nível de Competência Curricular
NR	Não Respondeu
ODAs	Objetos Digitais de Aprendizagem
OFA	Ocupante de Função Atividade
ONG	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNP	Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
PNE	Plano Nacional da Educação
REDEFOR	Rede São Paulo de Formação Docente
S	Semanalmente
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
SUR	Surrealista
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TID	Transtorno Invasivo de Desenvolvimento
VSN	Visão Subnormal
UE	Unidade Escolar
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

TRILHANDO PERCURSOS, PINCELANDO MINHA TRAJETÓRIA	23
1 MOTIVAÇÕES DA PESQUISA	25
2 CONTORNOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	28
2.1 Espiando o Movimento de Inclusão em Outros Países	40
2.2 Entrançamentos entre a Inclusão e a Arte	45
3 CRIATIVIDADE E CURRÍCULO DE ARTE	62
4 OBJETIVOS DA PESQUISA	90
4.1 Objetivo Geral	90
4.2 Objetivos Específicos	90
5 MÉTODO	91
5.1 Procedimentos preparatórios para a pesquisa	91
5.1.1 Localização das escolas e dos participantes	94
5.1.2 Procedimentos Éticos	98
5.1.3 O contato com as instituições	98
5.1.4 O convite aos participantes	98
5.2 O Contexto do Estudo	99
5.2.1 O Perfil das Escolas	104
5.3 Participantes	109
5.4 Materiais, equipamentos e instrumentos	113
5.5 A Pesquisa de Campo	113
a) Procedimentos para definição de instrumentos para a Coleta de Dados	113
b) Procedimentos para análise dos dados	115
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	117
6.1 Dados dos Professores participantes do Estudo	117
Tema 1 – INVESTIMENTO NA FORMAÇÃO	117
Tema 2 – AUTOVALORIZAÇÃO	137
Tema 3 – VALORIZAÇÃO DA DISCIPLINA	145
Tema 4 – TRABALHO DOCENTE	151
Tema 5 – CURRÍCULO	176
Tema 6 – CONSIDERAÇÕES DAS DIFERENÇAS INDIVIDUAIS ENTRE OS ALUNOS – PAEE	212
EXEMPLOS EXTRAÍDOS DO CADERNO DO ALUNO DE ARTE – A Escola para Todos ou a Escola para Alguns?	217

6.2 Emoldurando a obra: apontamentos sobre os resultados	228
7 CONCLUSÃO	244
REFERÊNCIAS	252
APÊNDICES	271
APÊNDICE A – TCLE PROFESSORES	272
APÊNDICE B – QUADRO DE FUNCIONÁRIOS NAS ESCOLAS	275
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PROFESSOR DE ARTE	276
ANEXOS	286
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA DIRETORIA DE ENSINO	287
ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA – CEP	289

TRILHANDO PERCURSOS, PINCELANDO MINHA TRAJETÓRIA.

A função da Arte é não existência
Deixou de existir pela sua essência.
Desmaterializou-se para criar conceitos
Contemporaneamente desvela preconceitos. (SENE, 2016)

A história acontece todos os dias. Segundo a parteira, nasci olhuda, olhos grandes para enxergar o mundo. Era um ano de crises econômicas e políticas herdadas da Segunda Guerra. Na Arte surgia o Hiper-realismo americano.

Ano do primeiro ano de aniversário do Curso de Educação Artística Licenciatura em Artes Plásticas. Na Copa do Mundo tinha uma laranja no caminho... O Brasil perde para Holanda. Apesar de olhuda ainda não entendia nada ao meu redor, mas meus grandes olhos sentiam a alma das coisas.

Na infância estudei em escola rural e depois fui concluir meus estudos na cidade. Nunca ganhei nenhum concurso de desenho feito pelo professor de Arte. Ainda assim, fugi à regra e fui cursar Educação Artística na UNESP de Bauru. Com a universidade pude fruir pela primeira vez diante de uma obra de Arte.

Olhar Portinari

Ver o Nordeste

Me ver, em cada olhar

Em cada veste...

No curso de Arte ampliei o olhar em relação ao mundo e a mim. Quando concluí o curso logo me efetivei no Estado e dali um tempo veio a graça da maternidade... meus olhos grandes se tornaram enormes e a existência ganhou novo sentido.

Admiráveis olhos que passaram a tecer novas buscas e a duvidar do que achava que já conhecia. Passei por momentos difíceis e pesarosos ao longo dessa trajetória. Enfrentei perdas significativas que ficaram marcadas em minha alma para me humanizar e sensibilizar ainda mais. Momento em que meu olhar se cobriu de névoa e mesmo enorme permaneceu fechado para o mundo... mas, como alguém disse sonhos não morrem, ficam adormecidos em nossa alma para despertar no momento certo. Então reabri meus olhos para conhecer tudo...

Meus grandes olhos sabem que alguns caminhos não são fáceis de trilhar... ainda sonho e sonharei sempre. Nos últimos anos foram criadas muitas linhas de pesquisa em ensino de Arte e devagar o cenário tem mudado. Mesmo assim, o número de vagas nas pós-

graduações é insuficiente. Razão pela qual percebo que tenho sido muito sortuda desde o nascimento.

Sinto necessidade de aperfeiçoamento profissional e maior aproximação dos conhecimentos referentes às teorias da criatividade. E que há lacunas em minha formação referentes às linguagens da música e da dança. Abri os olhos a essa lacuna quando o Currículo de Arte foi introduzido e passei a tentar diminuí-las.

Meus olhos abriram para as pessoas com deficiência quando comecei a dar aulas de Arte. Desde então, vivo dificuldades para adaptar as aulas para os alunos com deficiência matriculados em escolas regulares, momento em que me sinto excluída e compreendo o quanto é difícil para eles não se fazerem entender. A incomunicabilidade que se estabelece entre nós, através do véu que se cria do não entendimento, forma um muro frágil, mas que, ainda assim, é um muro e que nem sempre atravessamos de todo. Apenas espiamos do outro lado. Conhecendo a necessidade de complementar meus conhecimentos referentes à inclusão arregalei meus enormes olhos para isso e passei a questionar sobre os outros professores de Arte e como estavam trabalhando com o Currículo com vistas à Educação Inclusiva?

Quero conhecer melhor sobre as formas de aproximação da Arte Contemporânea que é o foco central dos Cadernos do Aluno, e como seu ensino pode contemplar todos os alunos, nas quatro linguagens da Arte, inclusive os alunos Público Alvo da Educação Especial - PAEE. Preciso seguir buscando, aprendendo e conhecendo sempre, pois a sociedade e a cultura estão em constante transformação e produção de conhecimento também.

Se fosse borboleta teria os olhos nas asas, seria uma do tipo coruja. Não seria... Sou, e tenho passado por grandes metamorfoses, cada instante me diz coisas novas e me impele para novas buscas. Tenho olhos imensos porque tenho um tesouro para guardar!

Meus olhos têm espelhado o mundo desde o início... Algumas vezes arrisco refletir novas realidades... Assim, pincele histórias e crio verdades. Feliz aquele que acredita nelas!

1 MOTIVAÇÕES DA PESQUISA

Ação. Vai...
Com motivo ou não
Torna o ser ativo
Com opinião
Ativa o artista
Cava ovação.
(SENE, 2016)

Pesquisar e compreender melhor a respeito do ensino de Arte tem sido uma busca constante, desde a graduação quando a pesquisa por mim realizada teve foco na Teoria da Criatividade por meio da realização de oficinas, em caráter voluntário, que compreendiam oportunidades de vivências artísticas voltadas para alunos semi-internos da Casa do Garoto de Bauru e atreladas a movimentos artísticos da História da Arte.

Exerço a função de professora efetiva de Arte na Rede Pública Estadual desde o ano dois mil (2000), além da função de arte educadora na educação básica e, por um período, também atuava aos finais de semana no Programa Escola da Família, na extinta função de Educador Profissional. Nessa função, cabia orientar os Educadores Universitários e os Voluntários que atuavam no Programa trabalhando com o público com atividades dos Eixos: Esporte, Saúde, Cultura e Educação para o Trabalho. Hoje, nas escolas que ainda mantêm o Programa Escola da Família, a função do Educador Profissional não possui mais essa denominação e foi transferida para um professor temporário que atua em projetos. Deixando o Programa Escola da Família em dois mil e cinco (2005) passei a cursar o mestrado em Educação Escolar como aluna regular do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Campus de Araraquara, SP.

No Mestrado, os fundamentos da já referida Teoria da Criatividade novamente serviram de base para o entendimento do processo de troca de conhecimentos nas atividades artísticas do Programa Escola da Família.

Depois de um tempo ocorreu o acúmulo do cargo na Rede Pública Estadual e surgiu a oportunidade de lecionar no Ensino Fundamental Ciclo I em uma das escolas e na outra no Ensino Fundamental Ciclo II (EF) e no Ensino Médio (EM). Assim sendo, do cargo do Ensino Fundamental Ciclo I exonerei-me em dois mil e doze (2012) quando do ingresso no doutorado da mesma instituição.

Durante esse percurso de atuação docente, tanto voluntária como em caráter de ensino informal e formal, surgiram situações em que, por vezes, se fez presente a dificuldade de

contemplar a todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem da Arte, principalmente em se tratando de Alunos Público Alvo da Educação Especial que, muitas vezes, requerem apoio pedagógico e atenção diferenciados.

Nesse sentido, a referida dificuldade levantou questões e fez pensar se o arte educador, ao compreender melhor as concepções e tendências formativas em Arte planejará com mais propriedade situações de aprendizagem no sentido de exercer um ensino extensivo para todos os alunos, equacionando problemas que foram potencializados com a implantação do Currículo de Arte do Estado de São Paulo (SÃO PAULO (Estado), 2010) e as requisições do trabalho docente decorrente dele.

Recentemente, no Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização para Docentes em Arte, ofertado pela Secretaria Estadual da Educação de São Paulo em parceria com a UNESP o foco de estudo incorreu sobre as concepções do Currículo nos Cadernos do Professor e Aluno da 1ª série do Ensino Médio. De todos esses anseios, surgiu o desejo de dar prosseguimento à pesquisa científica e, para tanto, concorri a uma vaga no doutorado, onde o meu olhar se debruça sobre o Currículo de Arte na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Desta feita, as motivações da pesquisa surgiram em razão de atuação docente em sala de aula como professora de Arte da educação básica na Rede Pública Estadual e, como pesquisadora do ensino de arte, surgiu o interesse em investigar sobre o Currículo de Arte do Estado de São Paulo (SÃO PAULO (Estado), 2010) na perspectiva da Educação Inclusiva, por conta dos questionamentos acerca da prática educativa em detrimento da formação docente, principalmente, diante das novas exigências de implantação do Currículo focado na contemporaneidade dentro das linguagens Artísticas (Música, Dança, Teatro e Artes Visuais), sobretudo, pela dificuldade de atender a todos os alunos diante das suas necessidades especiais e de suas diferenças em compreender o mesmo conteúdo específico determinado pelo currículo, focado no ensino da Arte Contemporânea, para ser trabalhado em sala de aula, referente a cada uma das linguagens da Arte e suas especificidades.

Esse tema permite muitas indagações que carecem de respostas e foi com essa intenção que surgiu a presente pesquisa que visa conhecer: Quais as percepções de professores e alunos de arte sobre o processo de ensino aprendizagem com base no Currículo Oficial do Estado de São Paulo e nas propostas de educação inclusiva?

Para delimitar o escopo deste trabalho a investigação pautou-se no levantamento do conhecimento produzido sobre o foco de investigação. Para contemplar a discussão sobre ensino de Arte voltado para O Currículo de Arte do Estado de São Paulo e a Escola para Todos foram dois itens, o primeiro esboça contornos da educação inclusiva e apresenta

aspectos que abordam as considerações sobre o ensino aprendizagem da Arte no contexto da diversidade e suas contribuições para o aluno PAEE, já o segundo aborda o desenvolvimento da criatividade, trata de algumas definições de Currículo e oferece informações sobre o Currículo do Estado de São Paulo - Arte.

Nas seções seguintes estão apresentados os objetivos da pesquisa e, em seguida, as opções metodológicas do estudo que se configura numa pesquisa quanti-qualitativa, os participantes e o local da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados. Nos procedimentos para realização do estudo, ressaltam-se os aspectos éticos e a forma como os mesmos serão analisados, assim como os dados iniciais que delimitaram a escolha do universo a ser pesquisado. Os resultados e discussões referentes à análise dos dados estão no item 4, no qual são mostrados os dados relativos ao “Questionário do Professor de Arte” e, por fim, alguns exemplos de Situações de Aprendizagem extraídas dos Cadernos do Professor e do Aluno que deixaram de considerar os alunos PAEE.

Conclui-se com considerações acerca do hibridismo presente no fazer docente em Arte, em virtude da formação, dos interesses e repertórios de cada professor, que o professor de Arte domina mais a linguagem de formação que é, na maioria, Artes Visuais, apesar da ampla exigência de formação que demanda dele o trato das quatro linguagens da Arte (Música, Dança, Teatro e Artes Visuais), domínio que requer polivalência não contemplada nas graduações, dadas as especificidades de cada uma delas e o tempo de formação que é insuficiente para proporcionar tantas habilitações. Considerar ainda que a postura tradicional sobrepõe-se nas avaliações e dificulta a inclusão dos alunos PAEE. Que há insegurança em relação aos conhecimentos das áreas não contempladas pela formação universitária é reforçada quando se depara com a diversidade, como é o caso dos alunos PAEE. Desse modo, concluiu-se que o caminho para contornar ou suprir essa lacuna está na formação permanente e continuada, numa postura investigativa, criativa, diante dos desafios do conhecimento.

2 CONTORNOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

É coisa que se visa
Palavra incisiva
Alusiva à união
É fruto da educação.

Não será traçado nessa pesquisa um panorama histórico sobre o movimento de inclusão, em nosso país, que outros estudos já realizaram com sucesso. Jannuzzi (2006), por exemplo, demonstra em seu estudo como se deu a história da educação do deficiente no Brasil desde os primórdios até o início do Século XXI, enfocando as relações educacionais do deficiente como reflexo da sociedade nos diversos períodos estudados. Mendes (2010) igualmente apresenta em seu livro um capítulo bastante elucidativo dedicado ao histórico do movimento pela inclusão escolar e Mazzotta (2001) também traça em seu livro um rico panorama da história da educação especial no Brasil.

Portanto, na presente pesquisa, pretendeu-se adentrar o tema para, a seguir, passar às relações entre a Arte e inclusão, à teoria da criatividade e ao Currículo de Arte.

Conforme Cury (2005) a palavra “Incluir” deriva do latim “*includere*” e tem como significado “colocar algo ou alguém dentro de outro espaço/lugar”. De acordo com o autor esse verbo latino é a síntese do prefixo *in* com o verbo *cludo*, *cludere*, que significa “fechar, encerrar”. E a palavra claustro em português participa da origem desse verbo.

Nesse sentido, há uma dialética entre a inclusão (o de dentro) e a exclusão (o de fora) como termos relacionais em que um não existe sem o outro. Excluir é tanto a ação de afastar como a de não deixar entrar. No entanto, não se pode deixar de dizer que o preso, excluído do convívio social, é também um incluído nas grades prisionais. Falar em políticas inclusivas supõe, pois, retomar o tema da igualdade e conseqüentemente o da diferença. As políticas inclusivas, assim, podem ser entendidas como estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais. (CURY, 2005, p. 14)

De acordo com o autor, a palavra inclusão carrega o sentido da igualdade, mas também, o da diferença, pois ao mesmo tempo em que se busca a igualdade de direitos, é por meio da identificação da diferença que se caracteriza a necessidade de alguma atenção especial ou privilégio.

Desse modo, para a inclusão faz-se necessário considerar igualdade e também diferença, a primeira no sentido de equidade ou reconhecimento de que todos têm direitos iguais e a segunda, a diferença, porque embora o direito seja o mesmo, nem sempre as

condições são idênticas de um indivíduo para o outro e isso é o que os diferencia, fragiliza e dá condição especial para alcançá-los por meio da lei, que existe para garantia de acesso, permanência e efetivação do bem/direito.

Esse ideal de inclusão é reiterado no excerto de Oliveira (2012) conforme demonstrado a seguir:

Compreendemos que a inclusão nega qualquer tipo de segregação, pois tem como propósito oferecer a todos os aprendizes os mesmos direitos de aprender juntos, conviver, sem nenhum tipo de discriminação. Neste sentido os aprendizes têm o direito de desenvolver-se nos espaços escolares com todos, respeitando os comprometimentos, limitações e principalmente potencialidades de cada um” (OLIVEIRA, 2012, p. 1826).

De acordo com Oliveira (2012) a inclusão passa pela concessão de direitos iguais e oportunidades para todos, na medida em que nessa concessão sejam consideradas as diferenças necessárias para que o desenvolvimento se torne possível.

Nesse sentido Mendes (2010) comenta que o movimento de inclusão social está vinculado à ideia de construir uma sociedade democrática, na qual a diversidade e as diferenças são respeitadas e reconhecidas, no seu direito aos recursos e serviços da sociedade. Desse modo, a Educação Inclusiva é parte essencial do processo de desenvolvimento e manutenção de um estado democrático. De acordo com a autora:

O termo ‘educação inclusiva’ foi uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado ‘Inclusão social’, que é proposto como um novo paradigma, que implicaria na construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (MENDES, E., 2010, p. 22)

Embora todos os autores concordem com as definições sobre a inclusão, que passam pelo atendimento de qualidade para todos, há também concordância no fato de que a educação ainda não conseguiu o ideal proposto na “educação para todos”, compromisso ratificado em Jomtien (UNESCO, 1990), reiterado em Dakar (UNESCO, 2000) e reafirmado em Incheon (UNESCO, 2015).

A dificuldade resulta no fato de para que se efetive, por completo, há necessidade da mobilização de todos, daí a inclusão ser comparada com o caleidoscópio como menciona Carvalho (2010) em razão do mecanismo que necessita da junção de todos os elementos, sem exceção, para composição das imagens, o todo constituído pelas partes, de forma que assim todos têm papel importante na composição desse ideal de educação.

Quanto à inclusão, cuja metáfora é a do caleidoscópio, afirma-se que qualquer aprendiz, sem exceção, deve participar da vida acadêmica, em escolas comuns e nas classes regulares, nas quais deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico que sirva a todos, indiscriminadamente. (CARVALHO, 2010, p. 28)

Ferreira (2015) parece de acordo com essa dificuldade de efetivação da inclusão. Segundo ela, a “educação para todos” está em crise e não apresenta mudanças significativas embora os índices educacionais oficiais demonstrem o contrário do que mostra a face da realidade nas escolas. Mudanças educacionais e culturais demoram a se estabelecer e ainda há uma distância para atingir a escola para todos, ainda predomina a cultura da segregação porque algumas concepções estão cauterizadas e, para se romperem, implicam-se profundas mudanças em nível de crenças, concepções pedagógicas e atitudes comportamentais.

A autora menciona que no debate sobre a inclusão de pessoas com deficiência precisam ser considerados cinco fatores. A Saber: 1- Entender a inclusão educacional como um direito incondicional; 2- enxergar a atual política de inclusão como um retrocesso em relação a esse direito, pela ausência de condições de igualdade na vida escolar; 3- Reconhecer o espaço da Sala de AEE como um espaço escolar de exclusão; 4- Compreender que a política de inclusão volta seu foco ao aluno e não ao ambiente escolar; 5- Ter claro que o governo federal se isentou da responsabilidade de assegurar a inclusão de alunos com deficiência. O conjunto dessas ideias foram sintetizadas a seguir.

- A inclusão educacional é direito de todas as pessoas, incluindo as com deficiência e a luta por esse direito é necessária e se dá com base nas políticas de direitos humanos e nas legislações existentes.

- A política de inclusão institui a prática da exclusão e estigmatização do aluno com deficiência, na medida em que define um público alvo para atender: alunos com deficiência intelectual, motora ou física, auditiva e visual, aqueles com transtorno global de desenvolvimento (autismo e espectro) e altas habilidades/ Superdotação.

A autora entende que, ao restringir a população atendida nas Salas de AEE, ocorre a segregação a “todos os estudantes que podem, em algum momento de sua escolarização, encontrar barreiras para aprender” (FERREIRA, 2015, p. 97).

- Paradoxalmente o foco da inclusão é na deficiência e não nas barreiras existentes no entorno (físicas, atitudinais, comunicativas, informacionais e curriculares pedagógicas).

- O governo federal isentou-se de assegurar a inclusão aos alunos com deficiência, delegando o embate às disputas entre grupos organizados da educação especial e da educação

inclusiva, a exemplo do que já vem ocorrendo também em vários outros países. De acordo com a pesquisadora há uma divergência ideológica que coloca de um lado os que advogam a favor da inclusão total e do outro, os que manifestam qualquer espécie de resistência ou cautela a essa proposta.

Comenta que também no Brasil essas disputas desviam a atenção do real problema: a falta de uma política de financiamento efetiva para promover a inclusão de crianças, jovens e adultos com deficiência em qualquer escola.

Portanto, é tempo de desvelar o que está por trás do fechamento abrupto da Secretaria de Educação Especial e da redução dos recursos para apoiar a política de inclusão. É tempo de refletir e debater sobre as razões subjacentes a uma orientação política que, paradoxalmente ao discurso oficial, está fortalecendo novamente o modelo médico da deficiência, em um momento histórico em que o modelo social é considerado baseado nos direitos humanos. (FERREIRA, 2015, p. 101)

A autora compreende que os governos, aproveitando-se dessas tensões da área de Educação Especial entre os que querem mudança radical e os mais cautelosos, acabam isentando-se, mostrando o descompromisso com a área perante a vulnerabilidade desses grupos, que deveriam constituir um único grupo voltado ao ideal comum.

Para Derderian (2015) a inclusão é expressa no atendimento do direito à educação de todos, mobilizando os esforços necessários para que isso ocorra em benefício da criança, como fica evidente no seguinte excerto:

A inclusão é um termo que expressa a garantia de educar cada criança até o limite máximo apropriado, na escola e na sala de aula em que ele ou ela, de outra forma, irá participar. Trata-se de trazer os serviços de apoio à criança, em vez de mover a criança aos serviços de forma que a criança se beneficie de estar na classe. (DERDERIAN, 2015, p. 412).²

Derderian (2015) destaca três considerações de aprendizagem, a saber: diversidade, equidade e segurança. Equidade significa proporcionar igualdade de oportunidades para todos os alunos. Diversidade concentra-se nas necessidades especiais dos alunos que afetam sua capacidade de aprendizagem, tais como deficiências físicas ou como dificuldades de aprendizagem e na adaptação do processo de ensino/aprendizagem. O conceito de segurança enfatiza que todos os alunos devem sentir-se seguros na escola e assuntos distintos requerem diferentes padrões de segurança que os currículos especializados devem considerar.

² Citação correspondente à tradução feita a partir do texto original em inglês.

Também de acordo com Jorgensen (1999) uma escola só é inclusiva quando voltada a todos e se o Currículo considerar a atenção aos alunos com deficiências e prover seu aprendizado com as adaptações necessárias.

Uma escola só é realmente inclusiva se cada aluno, incluindo aqueles com deficiências importantes, puder participar da aprendizagem e se esforçar para atingir resultados desafiadores. Com relação aos alunos com deficiências importantes, a estrutura de planejamento do currículo deve considerar suas necessidades de aprendizagem individual, concentrando a atenção dos professores no apoio e nas adaptações necessárias para cada aluno participar plenamente da unidade e atingir seus objetivos de aprendizagem. (JORGENSEN,1999, p.262).

Como obter esses resultados desafiadores expressos pelo autor? A Teoria da Criatividade parece constituir um caminho possível para a resolução desses e de outros problemas no que diz respeito ao apoio ao trabalho docente com as adaptações necessárias ao Currículo. Esse assunto será discutido, oportunamente, no transcurso desse estudo.

Outros pesquisadores como Cury (2002, 2005, 2008) e Carvalho (2010) também tratam da escola inclusiva como uma escola que é voltada para todos, o que implica no reconhecimento das diferenças e necessidades individuais, fator benéfico para todos os alunos com ou sem dificuldades de aprendizagem.

No entanto, de acordo com Carneiro e Dall' Acqua (2014) para que a escola se torne inclusiva, como de fato tem sido tão almejada, será necessário que se reinvente, ressignificando o seu papel e oferecendo as condições devidas para tanto, conforme depreende-se do excerto a seguir:

A escola para ser inclusiva para todos terá que ressignificar seu papel e no caso dos alunos com deficiência oferecer condições efetivas de desenvolvimento acadêmico. O 'especial' desse grupo não está ligado às suas diferenças sejam elas sensoriais, físicas ou intelectuais, e sim, à necessidade de mudança da escola que extrapole os aspectos comuns a todos os outros grupos excluídos e considere suas especificidades. (CARNEIRO; DALL'ACQUA, 2014, p. 12)

Sobre uma atenção especial para o atendimento as especificidades de cada aluno Sebastian Heredero (2013), em comunicação oral durante o Curso Internacional oferecido no VII Encontro de Educação Especial e Inclusão: Mudanças para escola e sociedade, comenta que na escola inclusiva é preciso que o olhar recaia especialmente sobre as crianças com dificuldades permanentes para aprender e também naquelas que têm dificuldades transitórias ou temporárias para instruir-se.

Segundo o pesquisador, uma das características da escola inclusiva é que ela deve estar preparada para atender todos os alunos e se adaptar a eles, não eles a ela. É necessário o entendimento de que todos os conteúdos são adaptáveis ao nível que a criança possa aprender. Nessa direção, os elementos do currículo e sua posição podem ser modificados sem alterar os objetivos, o que implica em pensar no que é melhor para o aluno naquele momento e em determinar qual o seu Nível de Competência Curricular (NCC), ou seja, o que está apto a aprender naquele momento ou não.

Para Sebastian Heredero (2011) a organização por nível de competência curricular centra-se na busca do desenvolvimento máximo dos estudantes e na orientação geral aos professores para atender a alunos com deficiência.

A identificação do Nível de Competência Curricular do aluno tem a função de evitar a segregação. De acordo com Sebastian Heredero (In: MIRANDA et. al. 2013, p. 73) “O objetivo único é a importância do desenvolvimento pessoal e social do aluno, para que se sinta parte de um grupo, não como alguém permanentemente segregado por causa de seu nível de competência curricular.” Sendo assim, identificar o NCC do aluno através de uma avaliação diagnóstica, implica em identificar suas reais dificuldades para poder ajudá-lo em seu aprendizado, através da proposição de adaptações curriculares.

A adaptação curricular consta da LDB nº 9394 (BRASIL, 1996) quando menciona que currículos e métodos devem ser adequados para atender às necessidades dos alunos PAEE. Assim, o conceito de adaptação curricular consiste em estratégias e critérios de atuação docente, oportunizando o atendimento a diversidade. De acordo com Sebastian Heredero (2010) as adaptações curriculares são ajustamentos do currículo em situações mais individualizadas, para oferecer ao aluno PAEE oportunidade de formação. Para maior compreensão dos documentos que tratam das adaptações curriculares leia a dissertação de Valera (2015).

De acordo com Sebastian Heredero (2011) não há um modelo claro de adaptações curriculares, ainda que se afirme que se deva fazer algo para nortear o trabalho do aluno, as SEE estão fazendo esforços nessa direção, abordando temas das metodologias específicas e mudanças na forma de trabalhar buscando a interação dos alunos com deficiência com outros alunos.

Nos PCNs (BRASIL, 1998) os tipos de adaptações Propostas são: **Organizativas** - que englobam agrupamento de alunos, organização didática da aula (conteúdos e objetivos de interesse do estudante ou diversificados), organização do espaço sala de aula, de materiais didáticos e flexibilização do tempo. **Objetivos e Conteúdos** - definem prioridade de áreas e

conteúdos de acordo com as capacidades e habilidades dos alunos, possibilitando o trabalho gradual com os conteúdos, do mais simples para o mais complexo; prevendo o reforço de aprendizagem; e a seleção de conteúdos básicos e essenciais em detrimento de conteúdos secundários e menos relevantes. **Avaliativas** – que consistem na seleção de técnicas e instrumentos de acordo com a identificação das necessidades e dificuldades dos alunos.

Assim, As adaptações curriculares são procedimentos didáticos e atividades de ensino-aprendizagem que remetem à alteração e seleção de métodos, como o uso de atividades complementares, alternativas aos recursos de apoio ao Currículo, permitindo a alteração dos níveis de complexidade da tarefa, bem como, a seleção e adaptação de material e a flexibilização do tempo destinado à realização de determinado objetivo e conteúdo. De acordo com o referido documento as adaptações curriculares instituem alternativas educacionais para aprendizagem dos alunos que possibilitam um currículo mais dinâmico e que atenda a todos os alunos.

Dando sequência ao postulado por Sebastian Heredero (2013), na escola inclusiva, o aluno não deveria sair da sala de aula para receber atendimento do professor da Educação Especial, este é que deveria entrar na sala de aula e atuar junto aos demais professores. Desse modo, o autor compreende que para atender as demandas da escola inclusiva a formação em ação é a melhor possibilidade que há na escola para a formação dos profissionais que atuam com a pessoa com deficiência, ou seja, no contexto da diversidade.

Ferreira (2015) também está de acordo que uma escola para todos/as, deve inseri-los sem discriminação, na sociedade da informação, criando oportunidades de alfabetização digital, que garantam chances para a vida adulta. E de acordo com ela, é por isso que esse novo milênio teve início com palavras fortes e significativas como: “justiça social, igualdade de direitos, combate à pobreza, equidade entre gêneros, educação para todos (as), educação inclusiva, educação digital, diversidade humana e respeito às diferenças.” (FERREIRA, 2015, p. 91)

As palavras fortes anunciadas por Ferreira (2015) revestem-se de uma postura atitudinal que envolve os sistemas político-administrativos e pedagógicos, adotando expressões que visam traduzir uma postura inclusiva, atitude postural que, segundo Carvalho (2010) modifica o comportamento das pessoas e das práticas educativas. Conforme o seguinte fragmento: “No Brasil, adotou-se a expressão educação inclusiva para traduzir a orientação política proposta e que acarreta inúmeras mudanças nas atitudes das pessoas e nas práticas educativas das organizações de ensino-aprendizagem”. (CARVALHO, 2010, p. 45):

As políticas inclusivas visam reduzir a desigualdade social a partir de conceitos de igualdade e de universalização, tal como apresenta Cury (2005), mas garante que em determinados casos deve-se considerar o direito à diferença, em que se mesclam as questões de gênero, com as de etnia, idade, origem, religião, deficiência, entre outras. Casos nos quais universalizar é insuficiente, pois deixa de considerar algumas circunstâncias, surgindo a necessidade de focalizar especificidades para realizar as compensações necessárias. De acordo com Cury (2005):

[...] a educação básica deve ser objeto de uma política educacional de igualdade concreta e que faça jus à educação como o primeiro dos direitos sociais inscrito em nossa Constituição, como direito civil inalienável dos direitos humanos e como direito político da cidadania.” (CURY, 2005, p. 29)

Na garantia desse direito Cury (2005, p. 29 - 30) anuncia que há limites que impedem uma política social mais ampla, perpassam a escola, “estão nela, mas não são dela”, como a desigual distribuição da renda, a dependência de recursos legais, decorrentes da administração política. E há problemas que “estão nela e são dela” como é o caso da formação dos docentes, sua valorização no exercício profissional por meio de um plano de carreira atraente, salários condignos e competitivos e abertura para a formação continuada.

De acordo com o autor, é na escola, mas não só nela, que as mentalidades preconceituosas e discriminadoras podem ser desconstruídas. “Nisso o múnus³ do professor é insubstituível, no sentido de estar preparado para enfrentar a questão da alteridade na diferença”. (CURY, 2005, p. 30). Conforme o autor, o compromisso do professor na sua tarefa é essencial para a efetividade da escola inclusiva.

Essa missão discutida por Abramowicz (2001) que, pensando sobre o direito à diferença comenta:

Talvez a escola pudesse estar a serviço de uma modalidade de pensamento, privilegiando as inventividades, as criações, as produções das diferenças, as novas formas de pensamento. Precisamos dar condições para que todas as vozes, principalmente as sussurrantes falem e ecoem para que também, possamos escutar todas as vozes que emudeceram. (ABRAMOWICZ, 2001, p. 8)

³ Refere-se as funções, encargos ou deveres que deve ser cumprido pelo indivíduo.

A referida autora aponta a urgência de produzir diferenças. Segundo a autora, a educação só será inclusiva quando se prestar a exterioridade, isto é, se as pessoas que apresentam essas diferenças a modificarem, onde não cabe a mera tolerância.

De acordo com Abramowicz (2001, p. 21) “O substrato da inclusão são as diferenças” e há três aspectos essenciais na luta por uma educação inclusiva: Compreender a noção de inclusão e suas implicações, entender qual é esta escola que pretende incluir as crianças e pensar sobre o que significam as diferenças. “É preciso que as diferenças sejam o mote da ação pedagógica, produzir diferenças, não tolerá-las ou apenas aceitá-las.” (ABRAMOWICZ, 2001, p. 8)

Também Teixeira-Machado (2012) apresenta perspectivas para o que se constitui numa educação inclusiva e numa inclusão social.

Pensar numa política educacional que visa não apenas a inclusão, mas a participação ativa da pessoa com deficiência em sua sociedade é crucial para a concretização da razão de ser do sujeito deficiente. Para tanto são necessárias ações não somente no âmbito da educação escolar, mas também daquela que se dá fora dos muros da escola, em diversos espaços de compartilhamento dos saberes culturais de determinado grupo. É preciso que se abram perspectivas para que o deficiente se encontre na sociedade. (TEIXEIRA-MACHADO, 2012, p. 3-4)

De acordo com a autora a escola é um agente de socialização que promove competências para a vida cultural em sociedade, na qual a inclusão extrapola os muros escolares e ganha espaço no convívio social e no ato de compartilhar os saberes culturais.

Em relação ao proposto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o documento mostra a importância das escolas atenderem as diferenças, ressaltando que as políticas educacionais implementadas, mesmo com a adoção dessa perspectiva conceitual transformadora, ainda “[...] não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos.” (BRASIL, 2008, p.15).

O documento salienta ainda, que na perspectiva da Educação Inclusiva:

[...] a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL, 2008, p.15)

A Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola e definir seu público-alvo. Sendo assim, pode-se entender que as intenções e ações definidas, na medida em que, define um público-alvo específico e não contempla todos indistintamente, já é um meio de segregar e segue a direção contrária do que deveria se constituir a inclusão escolar e social.

Apesar da própria política não contemplar a todos, segue-se buscando realizar a tão almejada inclusão de todos. Nessa busca, as adaptações curriculares são importantes meios para a efetivação da inclusão e, por isso mesmo, Rodrigues e Fernandes (2012) realizaram pesquisa com 40 professores da Pedagogia e de outras diversas licenciaturas entre 2010 e 2011, com o intuito de identificar concepções sobre o uso dessas adaptações curriculares no ensino regular em escolas públicas e privadas do Rio de Janeiro. Segundo os autores, as referidas adaptações possibilitam o acesso aos conteúdos, atendendo os critérios de acessibilidade previstos em documentos que tratam da inclusão quando: se modifica o currículo com o apoio adequado, quando há recursos especializados e adaptações necessárias para um ensino mais eficiente e extensivo a todos e por meio de novas formas de acesso ao currículo e ao conhecimento.

Dentre os resultados obtidos os pesquisadores destacam a fragilidade na formação dos professores frente à educação inclusiva, mas sinalizam que, apesar disso, encontraram professores favoráveis à inclusão. Observaram também que, embora alguns professores compreendam a importância do uso das adaptações curriculares, não as utilizam, justificando falta de preparação para o recurso ou até de interesse nele.

Os autores entendem que é possível a formação profissional para a educação especial na perspectiva da inclusão, entretanto compreendem que, para isso, é necessário que o professor vivencie experiências com os alunos em processo de inclusão para construir, criativamente, frente às dificuldades, seus métodos de ensino e de acesso ao conhecimento a todos os alunos. Daí a importância de uma formação inicial consistente e da formação continuada para o constante aperfeiçoamento dos métodos de ensino.

Também Sebastian Heredero (2007) fala da importância das adaptações curriculares e da necessidade da formação do professor para conseguir realizá-las. Comenta que há adaptações curriculares extraordinárias, significativas ou de grande porte e adaptações curriculares ordinárias, não significativas ou de pequeno porte. Detém-se nas adaptações curriculares de pequeno porte que, de acordo com ele, podem consistir em:

- Adequar os objetivos, conteúdos ou critérios de avaliação.
- Priorizar determinados objetivos, conteúdos ou critérios de avaliação.

- Alterar o calendário dos objetivos e critérios de avaliação, protelando ou adiando conforme a dificuldade de aprendizagem dos alunos.

- Introduzir conteúdos, objetivos ou critérios de avaliação.

- Realizar todas as alterações necessárias na metodologia.

Essas adaptações ordinárias devem começar, por exemplo, por realizar mudanças nas avaliações, diversificando as estratégias e formas de avaliar, na organização e disposição física da classe e das carteiras, nos agrupamentos dos alunos, no uso de outros espaços escolares (biblioteca, sala de vídeo entre outros), na temporização (dedicar mais tempo a um conteúdo, facilitar tempo extra em um exame), nos agrupamentos dos alunos (trabalhos individuais, em dupla, em grupos).

De acordo com o PCN – Adaptações Curriculares (BRASIL, 1998):

A escola que se espera para o século XXI tem compromisso não apenas com a produção e a difusão do saber culturalmente construído, mas com a formação do cidadão crítico, participativo e criativo para fazer face às demandas cada vez mais complexas da sociedade moderna. (BRASIL, 1998, p. 15)

Atender essa demanda passa pela compreensão e reconhecimento de que as dificuldades de aprendizagem requerem respostas adequadas e o uso de outras metodologias e estratégias de ensino, que podem ser expressas nas adaptações curriculares. E pressupõe adaptações do currículo, quando preciso, para atender a diversidade e os alunos PAEE. “Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos.” (BRASIL, 1998, p. 33)

Essas adaptações curriculares podem ser significativas ou não significativas: com foco no projeto pedagógico (currículo escolar); no currículo desenvolvido na sala de aula; no nível individual do aluno.

Também a cartilha do MEC – Adaptações de Grande Porte (BRASIL, 2000) fala sobre o papel das adaptações como estratégias de acesso ao Currículo. Segundo o documento:

Algumas dessas estratégias compreendem ações que são da competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores, já que exigem modificações que envolvem ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática, etc. A essas, denomina-se **Adaptações Curriculares de Grande Porte**.

Outras, compreendem modificações menores, de competência específica do professor. Elas constituem pequenos ajustes nas ações planejadas a serem desenvolvidas no contexto da sala de aula. A essas, então, se denomina **Adaptações Curriculares de Pequeno Porte**. (BRASIL, 2000, p. 8, grifos do autor)

Dentre as Adaptações Curriculares de Grande Porte de Acesso ao Currículo esboçadas na cartilha do MEC, que são de responsabilidade das instâncias político-administrativas, destacam-se a adaptação de materiais de uso comum em sala de aula; a capacitação continuada dos professores e demais profissionais da educação; a efetivação de ações que garantam a interdisciplinaridade e a transtorialidade.

Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) realizaram pesquisa com estudantes do mestrado em Educação Especial que avaliaram o seu curso de formação e, em seu artigo, discutem algumas concepções teóricas sobre formação de professores (nomeadamente o isomorfismo e a inclusão, considerando que os estudantes devem ser formados passando por estratégias e metodologias semelhantes àquelas que eles usarão como profissionais) e quatro aspectos centrais da formação de professores para a Inclusão: conteúdos, estratégias de ensino-aprendizagem, relação teoria-prática e impacto na vida profissional. Segundo os autores:

Adotar o princípio do 'isomorfismo', citado acima, implica assumir, por exemplo, que os ambientes criativos são os mais adequados quando se quer ensinar futuros professores a promover a criatividade nos seus futuros alunos. Ser ensinado através de estratégias, de metodologias, de climas de aprendizagem e de técnicas, em tudo semelhantes às que a profissão vai exigir, é um instrumento eficaz para a formação de professores. (RODRIGUES, LIMA-RODRIGUES, 2011, Pag. 53).

Dando continuidade ao esclarecimento da formação com princípio de Isomorfismo os autores explicam que: “Assim, o isomorfismo significa que os cursos de formação de professores devem ser concebidos de forma a ensinar os seus estudantes, usando estratégias e experiências semelhantes àquelas que se espera que eles venham a usar como profissionais.” (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011, p. 53)

A partir, dessa necessidade de formação apresentada pelos autores, concluem suas discussões mencionando que é necessário operar uma reforma aprofundada nos cursos de formação de professores para que as pessoas que neles são formadas possam ser agentes de mudança na escola.

Entende-se assim que a maior procura para a formação do professor para a inclusão é que ele encontre com situações reais que vá vivenciar no seio da escola em relação ao ensino inclusivo. Somente oferecendo experiências de isomorfismo com situações próximas à realidade é que o professor pode potencializar a sua formação de maneira significativa.

Arsênio (2007) realizou investigação a partir do levantamento de teses e dissertações que tratam do tema da inclusão escolar, que se configurou em identificar e refletir a partir da literatura científica, quais os obstáculos apontados para a inclusão do PAEE na escola. O

recorte incorreu sobre as teses e dissertações produzidas nas principais universidades paulistas nos anos de 2002 e 2005 que versam sobre o tema já referido. Dentre os obstáculos identificados, a inclusão escolar dos alunos PAEE que, segundo a autora, comprometem a educação como um todo, destaca: a ausência de intervenção escolar que efetive o acesso à leitura e à escrita, salas de aula numerosas, a necessidade de maior investimento na escola para melhorar as condições de trabalho docente e com conteúdos que não possibilitam aos professores perceber o aluno como indivíduo que constrói o seu conhecimento. A pesquisa de Arsênio (2007) menciona a formação distanciada da realidade, que vai ao encontro das ideias de Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) sobre a necessidade de formação pelo isomorfismo.

Sendo assim, vale a pena conhecer as iniciativas de outros países rumo a esse movimento de inclusão.

2.1 Espiando o Movimento de Inclusão em Outros Países

Ao mesmo tempo em que fazemos o movimento de inclusão no Brasil, outros países também estão fazendo movimentos nesse sentido, alguns com sucesso e já próximos ao ideal de inclusão, outros afastados dele, e ainda mais distantes do que nós de alcançá-lo, conforme fica claro na pesquisa de Kritzer (2014) que compara os serviços de educação especial oferecidos aos alunos com deficiência dos Estados Unidos da América do Norte (EUA), com outros prestados por nações em desenvolvimento como a China, Índia e Tailândia.

A pesquisa comparou o apoio recebido nesses países e concluiu que poucos sistemas de educação especial são tão abrangentes e uniformes quanto o dos EUA, seguido pela Tailândia que também apresenta serviços em desenvolvimento em suas escolas. Já a China e Índia têm poucas iniciativas para ajudar estudantes com dificuldades em suas salas de aula altamente povoadas.

O fato dos EUA apresentar o serviço mais abrangente decorre da seriedade e uniformidade do processo de inclusão, desde a identificação da deficiência até a qualificação para os serviços de educação especial onde, independente da deficiência apresentada, garante-se à criança o direito a uma educação adequada ao seu progresso. Essa forma de organização de serviços já vem de longa data, desde 1975, regida pelo *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA). (SKIRTIC, 2014, p. 173)

Já na China não há coerência em relação ao atendimento ao aluno com deficiência, embora a lei tenha avançado e o país tente fazer mais pela educação das crianças com deficiência, ainda que não reconheça todas as deficiências, como outros países fazem. Como

parte da economia baseia-se na agricultura, muitas pessoas com deficiência nas áreas rurais e remotas deixam de estudar, pois praticamente inexitem escolas nessas áreas e as poucas que mantêm atividades obrigariam os alunos a grandes e demorados deslocamentos, o que certamente é mais um fator a criar dificuldades. De acordo com o autor, embora por lei as crianças com deficiência sejam bem-vindas nas salas de aula de educação geral, os serviços são inconsistentes. No momento, três tipos de deficiência estão sendo atendidas no ambiente de ensino regular: deficientes visuais, deficientes auditivos e deficiência intelectual.

Diferentemente dos EUA, na China há problemas no diagnóstico pela falta de tecnologias específicas de diagnóstico e ausência de profissionais. Também há problemas no acesso ao transporte adequado e no modelo educacional excessivamente tradicional, eficiente para preparação de vestibulandos, mas ineficaz para o ensino das diversidades.

O autor entende que a China tem grandes obstáculos a superar, tais como diminuir a superlotação das turmas com classes entre 40 e 75 alunos para conseguir individualizar a instrução dos alunos e, principalmente, oferecer formação em educação especial para os professores pois, muitos nunca a tiveram, razões da segregação dos estudantes com deficiência ignorados na sala de aula sem as instruções adequadas.

Conforme o autor, por sua vez na Índia, considerada a maior democracia do mundo, também há o movimento para a inclusão, mas os governos estaduais interpretam as leis existentes de forma diferente e podem ainda praticá-las de maneira desconforme. A educação inclusiva é recente no sistema de ensino, ocasionada pela pressão do governo, dos pais de alunos com deficiências e pela visão de mercado das escolas privadas. A implantação da educação inclusiva é esporádica e não padronizada em todo o sistema escolar e há muito a ser feito pois, embora existam leis para abordar a educação especial, há muitas inconsistências na forma como são interpretadas.

De acordo com Kritzer (2014) na Tailândia, historicamente, os serviços educacionais para crianças com deficiência eram oferecidos por organizações não governamentais (ONGs) mas, na década de 1990 do século passado, o crescente número de crianças com deficiências educacionais levou o governo à criação da primeira lei tailandesa especialmente direcionada para proporcionar uma maior participação e igualdade das pessoas com deficiência. Assim, as crianças com deficiência têm o mesmo direito à educação que as sem deficiência, incluindo o acesso a materiais educativos, instalações, dispositivos de assistência e educação em casa, sem nenhum custo aos pais.

A principal organização para garantia da educação fornecida para todas as crianças na Tailândia é o Ministério da Educação que, desde 2004, com o reconhecimento da ideia da

inclusão forneceu vários tipos de escolas para atender crianças com deficiência como: as escolas especiais, as escolas primárias e secundárias integradas regulares, além de Centros de Educação Especial (SEC) em todas as províncias da Tailândia.

A princípio Kritzer (2014) pretendia comparar os sistemas de educação especial dos países em estudo, tarefa que se revelou difícil pelo fato dos EUA ser o único país com um sistema altamente consistente e regulamentado. China, Índia e Tailândia esboçaram um sistema de educação especial progressivo mas que, mesmo assim não apresentava uniformidade de cidade para cidade, nas zonas urbanas ou para as regiões rurais. Assim, o pesquisador se ateve em verificar qual o apoio recebido pelos professores nos seus esforços para ensinar os alunos com deficiência, nestes vários países.

E se, estruturalmente esse seja um problema considerável, no que diz respeito às diferentes maneiras como os professores de cada um dos países mencionados agem e lidam com os contextos nos quais estão inseridos, as questões permanecem desafiadoras.

Na China e na Índia, os professores lidam com turmas muito grandes e não há pessoal de apoio que os auxiliem. Na Tailândia existe educação especial progressiva em apenas cerca de 20% das escolas. China e Índia encontram-se na fase inicial de conscientização sobre as necessidades das pessoas com deficiência e já a Tailândia está mais adiantada, existem exemplos de educação especial progressiva que se espalham por todo o país. Segundo o autor, a perspectiva para as pessoas com deficiência nesses países é de melhorar.

Já em um outro estudo comparativo, Derderian (2015), por sua vez, busca identificar a eficácia dos centros de educação especial na Jordânia, por meio de pesquisa em 13 centros de educação especial que atendem pessoas com deficiências intelectual, auditiva, visual e comprometimento motor. O nível de eficácia dos centros de educação especial foi medido tomando em conta a avaliação de sete dimensões, a saber: gestão, participação, professores, atividades dentro da sala de aula, currículo, atributos dos pais nos centros e o clima educativo.

Os resultados revelam que os centros de educação especial são eficazes, mas esse nível de competência varia de um centro para outro, embora todos os centros de educação especial no estudo tenham sido eficazes numa escala estatística, os alunos com deficiência visual não foram bem atendidos no que diz respeito ao currículo, professores e recursos. Os centros de comprometimento motor foram os mais efetivos, seguidos pelos centros de deficiência intelectual, os de deficiência auditiva e, respectivamente, os de deficiência visual.

A autora entende que o conceito de eficácia é vital, importante para a prática do ensino e o processo de aprendizagem em centros de educação especial e indicador de como alcançar a melhor estratégia educacional para pessoas com deficiência.

Algumas características das escolas eficazes identificadas na literatura científica têm forte correlação entre práticas escolares exitosas e liderança administrativa criativa sendo elas: o ambiente adequado, metas claras da escola em relação às expectativas de aprendizagem, ter boa gestão/liderança, o envolvimento dos pais, as oportunidades de aprender, o monitoramento do desempenho dos alunos, a gestão da sala de aula, a relação professor/aluno, a organização eficiente do tempo, a coerência dos objetivos curriculares e o conteúdo do teste de avaliação.

Derderian (2015, p. 411) comenta que um ambiente educacional eficaz é importante e, com base nisso, muitos consideram que “as crianças com deficiência precisam ser protegidas em ambientes especiais”, por essa razão vários países como Suécia, Japão e Jordânia adotaram esta abordagem de ensino de educação especial que acredita que as crianças com deficiência não podem receber serviços educacionais apropriados nas salas de aula do ensino regular.

De acordo com a pesquisadora, para obter ambiente educacional produtivo e ajudar na concepção de uma escola eficaz, duas perguntas devem ser respondidas: Quem são os alunos? Quais são os objetivos educacionais? E, ainda, Derderian (2014) propõe que se devam buscar respostas para outras questões essenciais para abordar qualquer discussão sobre inclusão que são:

- Devemos avaliar todas as crianças da mesma forma?
- O que queremos dizer com "inclusão"?
- Existem algumas crianças para quem a "inclusão" é inadequada?

Para ela não existem respostas básicas para essas perguntas, já que a Jordania utiliza centros especializados, enquanto os EUA tende a utilizar a inclusão e o Japão utiliza ambos. Países escandinavos utilizavam anteriormente a inclusão e agora voltaram a usar centros especializados, fato relacionado com as políticas e questões econômicas, além da educação.

Os resultados do estudo de Derderian (2015) podem ajudar os professores e pesquisadores de educação especial e geral para melhor servir e melhorar a situação educacional na Jordânia. Os resultados citados sugerem que novas pesquisas destinadas à melhoria do sistema educativo podem ser focadas na avaliação dos centros de educação especial; na organização de *Workshops*/oficinas para as administrações, professores e pais para aumentar o seu nível de eficácia do ensino; na aplicação de mais ferramentas, tais como estudos de caso, entrevistas e métodos de autoavaliação para avaliar o nível de eficácia dos

centros e escolas; envolver os alunos e as suas imagens dos centros para considerar a sua eficiência interna; e em aumentar os programas de cada centro de educação especial.

De acordo com Derderian (2015) o educador Howard Gardner (1994) expandiu as visões tradicionais de aprendizagem para incluir uma variedade de habilidades e potenciais para a aprendizagem nos quais aprender não é mais considerado uma acumulação de conhecimentos mas, sim, a capacidade de construir o conhecimento de forma significativa para um fim específico ou como forma de solução para um problema. O estilo particular do professor, o currículo, a capacidade de cada aluno deve ser acomodada dentro do espaço da sala de aula, ou seja, quando o ambiente físico é sensível às necessidades individuais de professores e alunos, o novo ambiente de aprendizagem irá melhorar o processo de aprendizagem.

Além da importância do ambiente, a autora verificou que há décadas as pesquisas têm relacionado a importância da participação dos pais no desempenho do aluno, que leva a resultados positivos para as crianças com necessidades especiais, incluindo uma maior continuidade nos programas de intervenção, com níveis mais elevados de satisfação dos pais e estratégias mais eficazes para resolução de problemas.

As pesquisas desses e de outros estudiosos indicam grandes desafios para o professor e requerem dele uma postura de formação permanente, além de muita criatividade no fazer docente para com todos os alunos.

Após detalhar algumas práticas para escolarização de alunos com deficiências em outros países e com realidades bastante diversas, visando ampliar o conhecimento acerca de como se dá a organização de serviços em outros contextos, no próximo tópico serão apresentados alguns autores que discutem questões relativas ao ensino da Arte no contexto da diversidade, autores esses que traduzem a dimensão do que pretende uma escola inclusiva e anunciam o desafio de educar no contexto da diversidade, contexto que Silva (2013) acredita ser possível por meio da Arte, entendida como uma ferramenta de acesso a todos os alunos da escola regular, sem distinção, em prol do desenvolvimento pleno e da qualidade educacional, que pode ocorrer por meio de um projeto de ensino consistente, para construir e solidificar os conhecimentos artísticos. Segue a discussão que tem sido levantada pelos pesquisadores da área das contribuições que a Arte oferece em relação à inclusão escolar, evidenciando algumas pesquisas que referem mudanças positivas nos alunos quando experienciam situações de aprendizagem em Arte.

2.2 Entrançamentos entre a Inclusão e a Arte

Nos estudos que relacionam a arte e a inclusão escolar encontram-se as ideias de pesquisadores como Lippmann (2002), Reily (2010), e Zillmer e Dubois (2012) dentre outros.

Lippmann (2002) considera a arte eficiente para a inclusão, por tratar-se de um espaço de exercício da sensibilidade. A autora lembra que o objeto de estudo da arte é a alfabetização estética voltada para a sensibilidade de aprender a ver, sentir, ouvir, pensar e refletir sobre o mundo. E afirma que falta formação específica para os professores atuarem na área de inclusão escolar. Segundo a referida autora, esse cenário contempla também a disciplina de arte que, geralmente, não desfruta de formação específica nessa área. “Tal fato resulta também em precariedades de pesquisa, inaptações curriculares, ausência de materiais e metodologias específicas nas diferentes áreas/disciplinas para garantir o sucesso da política de inclusão”. (LIPPMANN, 2002, p.6).

Reily (2010) pontua que o professor de Arte lida com a heterogeneidade e que “A maioria dos cursos de licenciatura em Arte não forma o professor para atuar na inclusão e, diante da falta de publicações na área, este se encontra despreparado para atuar no contexto da diversidade.” (REILY, 2010, p. 1)

A autora lembra também que, a partir da década de 1990, foi deflagrado o movimento de inclusão escolar no cenário mundial, reconhecendo o direito de todas as crianças à educação no sistema regular de ensino. A autora discute o ensino de Arte para alunos com deficiências, pautado na recente produção brasileira de conhecimento e valoriza o trabalho de ateliê e fruição. Lembra que a heterogeneidade nas salas, a falta de envolvimento nas atividades e a falta de valorização da área são fatores com os quais o professor precisa lidar todos os dias e que dificultam o envolvimento dos alunos nos projetos realizados.

Tendo isso em conta, Reily (2010) afirma que a diversidade acentuou-se nas escolas brasileiras a partir do movimento de inclusão que, influenciado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) cujo embasamento assegura espaço no ensino regular para alunos com deficiências, antes excluídos, frequentando escolas especiais ou apenas indo a atendimento clínico.

Conforme a autora, esse movimento possibilita a convivência na heterogeneidade e que especialistas da área de Arte, sem formação pedagógica dos

conteúdos de educação especial, no contato com alunos com deficiência apreendam a necessidade de prover recursos ou atenção especial para o atendimento das especificidades de cada aluno, conforme demonstra a autora:

A partir do movimento de inclusão, começam a ocorrer possibilidades de convivência na heterogeneidade dentro da escola que abrem múltiplas oportunidades de aprendizado, não somente para os alunos, como também para os professores, que, via de regra, em se tratando dos especialistas de áreas curriculares específicas, não tiveram em sua formação pedagógica disciplinas que contemplassem conteúdos de educação especial. Em contato com alunos com deficiência, os professores de arte vão percebendo a necessidade de prover recursos ou atenção especial para o atendimento das especificidades de cada aluno no campo da linguagem, motricidade, mobilidade, acesso ao conhecimento e produção artística. (REILY, 2010, p. 86)

Dáí decorre o desafio enfrentado pelo professor para mobilizar a participação plena dos alunos nas aulas de Arte, uma vez que a autora comenta que a maioria dos cursos de formação em Arte, não está preparando o professor para o contexto da inclusão.

A formação para trabalhar com uma diversidade de alunos durante o curso de licenciatura ou em cursos de formação continuada é um diferencial na prática docente. O professor que não teve os conteúdos necessários para atuar com alunos com deficiência recorre à intuição e à consulta aos colegas, o que muitas vezes não é suficiente para prepará-lo para atuar da melhor maneira possível, considerando as especificidades do trabalho com arte. Ao invés de depender da sua intuição, o professor pode se apoiar na produção de conhecimento da área, consolidando saberes que dizem da prática, mas se apoiam na epistemologia. (REILY, 2010, p. 88)

De acordo com a explanação pode-se considerar que, oriundo de uma formação deficiente, o professor de Arte precisa assumir seu papel e compromisso com a educação, buscando conhecimentos que visem superar as lacunas deixadas pela formação inicial, no que se refere à busca constante de uma prática docente em Arte que atenda a diversidade. E, para tanto, Reily (2010) considera que a produção de conhecimento da área, pode contribuir para consolidar esses saberes.

Também Pereira e Guimarães (2015) compreendem que na escola inclusiva o papel do professor é fundamental, sendo assim discorrem que o professor de Arte deve educar em sentido amplo, para além da escola, respeitando as diferenças e “visando

contribuir para a formação de uma sociedade multicultural e inclusiva.” (PEREIRA; GUIMARÃES, 2015, p. 22)

O Ensino de Arte nas escolas pode ser, neste sentido, um espaço, um meio, um instrumento para o empoderamento dos estudantes e pode possibilitar a visibilidade positiva da diferença, quer seja em termos sociais, raciais, de gênero e de orientação sexual. (PEREIRA; GUIMARÃES, 2015, p. 25)

Na opinião dos autores, o ensino de Arte pode transpor preconceitos e ser um meio de acesso e aproximação das diferenças, pelo exercício da sensibilidade e do respeito às diversidades.

Também Zillmer e Dubois (2012) apontam para a necessidade de reflexões a respeito do ensino na educação inclusiva. Segundo elas:

Faz-se necessário refletir sobre a inclusão escolar com a finalidade de produzir questões e indagações para desacomodar, problematizar o que vem sendo valorizado como verdade ao longo da história da educação. É preciso problematizar os modelos, as orientações políticas para a educação e questionar a inclusão escolar como a alternativa que pode solucionar a maior parte dos problemas sociais existentes. (ZILLMER, DUBOIS, 2012, p. 32)

Conforme Zillmer e Dubois (2012) a Arte constitui uma enorme possibilidade de desenvolvimento da criatividade.

Ao trazermos parte do universo cultural dos alunos, abrimos possibilidades de diálogo com a arte e os desafiamos aos processos de criação. Como autores de suas produções, colocam-se ao olhar do outro, e isso estabelece novos sentidos às suas expressões, recriadas e significadas a cada ato da criação, para reconhecimento de si e do outro, para inserção na cultura. (ZILLMER, DUBOIS, 2012, p. 37)

A pesquisa das autoras citadas registra o relato de oficinas de artes visuais por meio de artistas plásticos e das diversas formas de expressão nessa linguagem, através de um espaço aberto no qual alunos da comunidade e da escola especial são reunidos com a finalidade de promover a inclusão escolar, desenvolver a percepção e a imaginação criadora, ampliando os repertórios no contato com a arte e no convívio por meio de visitas e experiências estéticas e de fruição perante a obra de arte. Portanto,

parece que ações educacionais que unam a Arte, o desenvolvimento da Criatividade e a Inclusão podem gerar frutos favorecedores do processo de inclusão.

Silva (2013) investigou sobre a inclusão propondo um projeto de trabalho com Artes Visuais, com foco na Arte Contemporânea e na técnica de fotografia para alunos com Deficiência Intelectual do EJA. Pretendeu demonstrar que aqueles com deficiência intelectual, assim como os demais alunos, são capazes de desenvolver potenciais se lhes forem oferecidas oportunidades por meio da experimentação e do fazer artísticos. Dentre os resultados consta que os alunos são capazes de aprender e que os estímulos visuais são importantes para isso.

Afirma que a disciplina de arte no contexto inclusivo pode ser uma ferramenta para o acesso de todos os alunos em prol do desenvolvimento pleno e da qualidade educacional e que por meio da proposição de um projeto de ensino em arte, todos os alunos da escola regular são capazes de construir seus conhecimentos artísticos. Segue excerto que demonstra a importância da Arte para a inclusão, segundo o autor:

Assim, a Arte no âmbito escolar atuando como agente promotora do desenvolvimento cultural dos alunos, pode e deve ser propiciada como a base da educação. Neste sentido, a Arte/Educação dentro do processo inclusivo se torna um procedimento capaz de integrar a singularidade individual com a unidade social, possibilitando uma interação entre as diferenças, desenvolvendo e ampliando os diversos tipos de inteligência que cada ser possui. (SILVA, 2013, p. 07)

De acordo com a autora, além do desenvolvimento cultural, por meio da arte é possível contemplar as inteligências múltiplas (GARDNER, 1994) e, assim, interagir com as diferenças e as diversas necessidades de aprendizagem, de acordo com as inteligências de cada um. Assim a arte permite ao aluno o desenvolvimento de capacidades cognitivas e de acesso ao conhecimento por meio de uma aprendizagem significativa e para atender as diferenças individuais dos alunos podem ser realizadas adaptações dos conteúdos curriculares e do processo avaliativo, visando atender as especificidades. No entanto, conforme a pesquisadora, antes disso deve-se considerar alguns aspectos como: a realização de uma avaliação da competência acadêmica do aluno, o conhecimento e as considerações sobre os contextos familiar e escolar, a busca de parcerias, principalmente no âmbito escolar para o êxito do trabalho, a realização de registro documental do trabalho a ser desenvolvido para posterior avaliação, bem como criar oportunidades para a aprendizagem significativa.

Segundo Silva (2013) a Arte pode facilitar o acesso ao conhecimento rumo a uma escola inclusiva descrita da seguinte maneira:

Independente da condição, aprender é uma ação humana, individual, heterogênea e criativa. Assim como ensinar é um ato coletivo, onde o conhecimento é disponibilizado pelo professor a todos os alunos, sem exceção. A escola inclusiva se reorganiza, recria suas práticas, muda concepções, reconhece e valoriza as diferenças. (SILVA, C.A., 2013, p. 25)

Cordeiro (2011) realizou trabalho de pesquisa por meio de estágio com alunos de 7 a 16 anos numa escola Municipal em salas de aulas inclusivas, para verificar como a disciplina de artes pode ajudar no processo de ensino-aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais, resultando na inclusão. E buscou também entender adaptações feitas no sistema e os métodos e técnicas empregados na aprendizagem dos alunos “especiais”. Verificou que a solução encontrada pelos professores geralmente foi ensinar por meio da Arte, usando-a como motivação para os alunos e para si mesmos.

De acordo com a referida autora, como educadores há um constante aprendizado para ensinar melhor e reorganizar o ensino da Arte. No futuro, com base no conhecimento que se está construindo, os frutos dessa safra serão colhidos.

Nunes, Horst e Spall (2008) realizaram investigação teórico- prático no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Artes Visuais – GEPEAV/CNPq, junto a pessoas com deficiência intelectual, para estimular a expressão estética e criativa por meio de vivências artísticas, como estímulo criativo, afetivo, motor e intelectual.

A abordagem metodológica foi a pesquisa qualitativa, por meio da pesquisa-ação que ocorreu de agosto de 2001 a dezembro de 2004, numa escola da cidade de Santa Maria – RS.

A prática educativa foi realizada com seis crianças da pré-alfabetização, com idades entre sete a 14 anos e manteve-se essa turma com alguma variação. As atividades práticas eram duas vezes na semana e duravam duas horas e meia.

Segundo as autoras, apesar da timidez inicial, as crianças mostraram-se motivadas e interessadas em explorar os materiais e procedimentos técnicos. Sempre sensível às diferenças e dificuldades, eram propostas alternativas para superação dos limites, conforme discorrem no seguinte excerto.

Uma das crianças, por exemplo, dentre inúmeras dificuldades, manifestava uma dificuldade razoável no controle da motricidade ampla e, principalmente fina. Uma criança bastante interessada, mas às vezes se frustrava por não alcançar os resultados desejados tendo em vista que sua manifestação corporal era olhada pela utilização de movimentos que a sociedade acatava. Pensou-se que poderia haver outras possibilidades e certa vez lhe foi proposto que utilizasse a caneta hidrográfica na boca, para que desenhasse com os movimentos da cabeça. Iniciava-se assim, a pesquisa de um universo expressivo que se ampliava, a surpreendia e entusiasmava-a na exploração dessa forma de estabelecer contato consigo, seu novo meio de expressão capacitava-a a conquistar sua confiança em poder de alguma forma, compensar o interesse pelo desafio que a deficiência poderia gradualmente, ao longo dos seus quatorze anos, modificar. Com a utilização desta alternativa, além de compor com maior intensidade e vigor, possibilitava uma visualização do que imediatamente ocorria em seu trabalho. Ainda que fosse próximo demais, foi possível acompanhar a distância, o suporte e a visibilidade do desenho ali realizado.

Assim, como no caso acima descrito, as outras crianças também superaram limites: umas passaram do uso tímido e desconfortável da tinta a composições ricas em matizes e variedade cromática. Para outras de uma organização simplória do espaço bidimensional oferecido para a ação plástico-expressiva, uma complexidade de signos e estrutura vigorosos no seu processo e resultado. Outras ainda, apesar do vício na utilização de estereótipos, em momentos de absorção no trabalho ultrapassaram a barreira desse automatismo já involuntário e padronizado para a expressão, para um verdadeiro entrosamento com sua proposta de construção autêntica.

O exercício plástico-expressivo trouxe novas expectativas, experiências diversificadas, tanto por materiais quanto por formas de trabalho. Ainda fomentou a criatividade, a espontaneidade, a segurança em si e em saber como se satisfazem e como são receptivos a experiências com as Artes Visuais através do contato com a atividade artística. (NUNES; HORST; SPALL, 2008, p. 13- 14)

Conforme demonstram os resultados da pesquisa, a Arte foi importante para a expressão e desenvolvimento dessas crianças que evoluíram, significativamente, na maneira de se expressarem estética e criativamente, por meio das vivências artísticas que foram propostas como estímulo criativo. Puderam também demonstrar sua afetividade nas expressões do seu mundo interior e ampliar suas capacidades motoras e intelectuais. De acordo com as autoras, a expressão simbólico-cultural cujos exemplos foram descritos na pesquisa por meio da descrição de duas crianças sob o pseudônimo de Francisca e Getúlia, são expressões que evidenciam processos de produção artística semelhantes aos realizados com outras crianças sem deficiências. Portanto, parece preponderante que seja tão-somente respeitado o tempo do amadurecimento criativo de

cada criança e, nisso, a mediação tem papel fundamental conforme expresso no excerto a seguir:

Igualmente, é preciso considerar a diferença e alteridade, pois o tempo de criação e expressão é o tempo que os colaboradores necessitam para se expressar através das Artes Visuais, que como diz Vygotsky, a criatividade necessita e é dependente da realidade, e a mediação é fundamental para o processo simbólico expressivo olhando não a deficiência e sim a diferença e assim, caminha-se para o processo de inclusão artística, educacional e social. (NUNES; HORST; SPALL, 2008, p. 18)

Também Santos e Gonçalves (2013) realizaram investigação com base em dados coletados com professores e alunos enquanto sujeitos participantes da oficina de arte e do método da análise de conteúdo, com objetivo de descrever se as atividades culturais relacionadas às expressões artísticas do Centro Integrado de Atenção à Pessoa com Deficiência em Boa Vista Roraima – Brasil contribuem para o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos com deficiência intelectual.

Verificou-se que existe no Centro uma oficina de Arte, local em que são desenvolvidas junto às pessoas com deficiência intelectual, atividades voltadas à linguagem da música, do teatro, da dança e do balé. Estas atividades, são destinadas à promoção de ações artísticas educativas, considerando aspectos relevantes como aptidões, habilidades e ritmos individuais. Constatou-se que os alunos demonstram muito entusiasmo ao participarem delas e que elas melhoram significativamente o nível da relação sócio afetiva. “Através da arte, a pessoa com deficiência pode manifestar sua expressividade singular, socializando-se. Pode, também, trabalhar suas emoções e habilidades, algo que contribui para o seu desenvolvimento cognitivo e sua inserção social.” (SANTOS; GONÇALVES, 2013, p. 9)

De acordo com o que estudaram na literatura e as evidências da experiência relatada na pesquisa, as pesquisadoras são efusivas sobre a importância da Arte para a Inclusão e desenvolvimento dos alunos PAEE:

[...] está comprovado que o estímulo aos atos criativos dessas pessoas é de suma importância para que tenham um crescimento mais equilibrado, com capacidade de desbloquear fatores negativos na relação pessoal e inter-pessoal, provocando um desenvolvimento mais dinâmico nas áreas emocional, motora, cognitiva, afetiva e social. (SANTOS; GONÇALVES, 2013, p. 10)

Também Fernandes, Schlesener, Mosquera e Teixeira (2012) apresentam um recorte da dissertação de mestrado defendida em 2010 com o tema “Ensino de Arte no Universo Autista”. Fruto de um Projeto de Extensão Universitária que foi coordenado e desenvolvido entre os anos de 2002 a 2006 e consistiu em Oficinas de Artes Visuais para alunos diagnosticados com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), diagnosticados como autistas, que enfocaram o Ensino de Arte com ações pedagógicas voltadas para as diferenças, situando também o pensamento de Walter Benjamin na relação entre Educação e Arte. A pesquisa foi delimitada a duas turmas e foram atendidos em média 20 alunos PAEE, com enfoque maior no grupo dos oito alunos escolhidos (4 meninos e 4 meninas, com idade variando dos 12 aos 23 anos). Para preservar as relações interpessoais participaram todos alunos das salas de aula, não só os alunos autistas.

[...] buscamos a relação entre arte e educação na filosofia de Walter Benjamin onde o autor afirma que os artistas e as crianças encontram formas inspiradoras para procurar entender o mundo. [...]
Dessa observação, dois pontos fundamentais podem ser levantados: 1) a criança é imperativa e seu conhecimento do mundo se produz como posse; 2) a criança interage com o mundo pela ação, que envolve todos os sentidos, com acento no tátil e no visual. (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA; TEIXEIRA, 2012, p. 4)

No excerto, os autores descrevem a relação estabelecida com a filosofia de Walter Benjamin que aproxima artistas e crianças pela mesma curiosidade nutrida em relação à interação com o mundo, e do uso dos diversos sentidos, na tentativa de compreendê-lo ou interpretá-lo. Assim, descrevem como conduziram as oficinas:

As atividades foram conduzidas de maneira lúdica, apresentamos a cada encontro materiais próprios de Arte como tintas, argila, areia, tecidos, papéis, cola, giz de cera, lápis de cor, carvão. Com a utilização desses materiais foi possível a estimulação da percepção tátil, visual e sonora do grupo e pudemos proporcionar, durante esses quatro anos, à interação da maioria dos alunos com as atividades e com as orientadoras, como foi observado por todos os participantes do projeto. (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA; TEIXEIRA, 2012, p. 5- 6)

A coleta ocorreu pelas observações, por diálogos com as professoras das turmas e com a psicóloga da escola e por registros fotográficos. Observou-se a capacidade motora, a expressão por meio bidimensional e tridimensional, o

comprometimento físico, as relações interpessoais e o nível cognitivo do grupo. Durante as oficinas, as atividades requereram adaptações da proposta inicial, pois no trabalho pedagógico o atendimento foi realizado individualmente, favorecendo a diversidade e às potencialidades e limites de cada um.

Outras disciplinas apoiaram o projeto: Educação Física, Informática, Teatro, Música e Artes Visuais. As atividades extracurriculares incluíram trabalhos artesanais: tear, culinária e horta, onde houve maior interesse pelo prazer da aproximação com a terra.

Foram usados vários espaços para as atividades que envolveram passeios ao redor da escola para observações da natureza, estimulando o tocar, sentir, cheirar, perceber texturas, formas e cores que depois fossem exploradas no desenvolvimento de desenhos, pinturas colagens e modelagens.

De acordo com os pesquisadores as oficinas artísticas trouxeram mudanças significativas para os alunos com autismo participantes que “mesmo possuindo aversão ao contato tátil e ocular, mas que foram submetidos ao ato de pegar, com experiências táteis e visuais, demonstraram um aspecto benéfico à experiência do toque e do abraço.” (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA; TEIXEIRA, 2012, p. 7)

Como descrevem a seguir no exemplo de perfil e anamnese de um dos participantes:

B. K. O.

Data de Nascimento: 19/06/1986

Diagnóstico: ‘Encefalopatia crônica de provável etiologia perinatal; deficiência intelectual e distúrbio de comportamento’ – ‘Transtorno Invasivo do Desenvolvimento – Autismo’.

Características principais: atraso global do desenvolvimento neuropsicomotor, com repercussões sobre a linguagem, o comportamento e a inteligência. Pautas comportamentais autistas, pouco contato visual e automutilação. Nega-se a atender comandos dados. A aluna apresentou uma melhora evolutiva em todo o processo, desde a interação por meio do toque com a equipe de estagiários, como também expôs melhora da capacidade motora e de concentração na realização das atividades. Pudemos observar mais espontaneidade dos gestos e maior flexibilidade nas ações exploratórias. (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA; TEIXEIRA, 2012, p. 11, grifo dos autores)

Conforme o relatório houve evolução significativa tanto no que se refere aos aspectos físicos, quanto emocionais, oriundas das vivências artísticas. Logo uma

“abordagem pedagógica centrada na sensação e na experiência tátil e visual, que considere a dimensão da afetividade no processo pedagógico pode promover a interação desses alunos com o meio e com a Arte.” (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA; TEIXEIRA, 2012, p. 27)

Por isso, destacam a importância do debate inclusivo nos cursos de graduação em licenciaturas em Artes e a importância de experiências com a diversidade que possibilitam novas formas de atuação pedagógica.

O estudo é suficiente para reforçar a necessidade de se enfatizar a disciplina de Arte nas escolas que atendam autismo e outras síndromes. Com efeito, essa experiência possibilitou aos alunos de graduação a vivência com novo tipo de atuação pedagógica e um aprofundamento de referencial teórico significativo com uma vasta reflexão sobre o processo de inclusão em virtude da grande diversidade e dos limites de cada aluno envolvido. Portanto, enfatizamos que o debate sobre processos inclusivos do Ensino da Arte na graduação gera também a ampliação das possibilidades metodológicas para o Ensino de Arte inclusivo nas escolas. A fundamentação teórica e o levantamento de diagnósticos dos alunos envolvidos no Projeto, seguidos de discussões e reflexões entre as professoras orientadoras e os alunos estagiários, foram de suma importância para se abordarem as questões e os desafios do Ensino de Arte na Educação Especial (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA; TEIXEIRA, 2012, P. 27)

Concluíram que no contexto das oficinas de Artes Visuais, as vivências artísticas colaboram com a estimulação e a participação dos alunos com autismo.

Na formação de professores de Arte, é importante que eles experimentem oportunidades de fazer artístico, para além da teoria. Assim, compreenderão que a linguagem da Arte, contribui para o desenvolvimento de habilidades motoras e intelectuais nas crianças e nos jovens, sejam eles alunos com deficiências ou não. A atividade artística oportuniza a expressão para além da verbalização e permite a demonstração de potencialidades para além dos conteúdos. Atividades de atelier, por exemplo, podem proporcionar vivências significativas que permitam explorações do corpo, enquanto suporte para a arte, em qualquer uma das linguagens, além de desenvolver poéticas pessoais e de modo colaborativo, conhecer e reconhecer as poéticas dos artistas e estimular a imaginação, o raciocínio, a habilidade manual e as interações sociais.

A contemporaneidade traçou novos contornos para o percurso didático que os professores devem trilhar para ensinar a Arte e, ainda mais, para ensinar a arte em contexto de inclusão.

Sobre a postura diante da inclusão é importante lembrar a afirmativa de Reily (2010) que menciona que:

[...] existe uma lacuna muito grande entre a prática em artes com públicos especiais e a produção de literatura sobre o assunto. Não chega a uma dezena o número de livros publicados no Brasil que abordam os fazeres em artes plásticas com pessoas com deficiência. (REILY, 2010, p. 89)

Diante de tal afirmação, o professor de Arte sabe que o seu desafio é ainda maior e importante, pois precisa pesquisar e dar conta inclusive de sanar as lacunas na sua formação e, mais ainda, se possível produzir conhecimento na área para outros professores e pesquisadores.

Silva (2012) realizou estudo sobre a arte e inclusão que surgiu da problemática da necessidade de se ter uma formação para professores de Arte voltada para o trabalho com o PAEE. A partir da constatação da não existência dessa formação na universidade, a pesquisadora procurou conhecer quem são e onde estão os pesquisadores preocupados com o ensino de Arte e a inclusão no Brasil. Fez um levantamento da produção científica dos programas de pós-graduação em Arte, das teses e dissertações que abordam a questão da arte/inclusão, tentando identificar quem são os autores mais citados como referências. Portanto, o estudo partiu da problemática de que a inclusão ocasionou mudanças para o ensino de Arte e que o professor que já precisa lidar com habilidades distintas da área, agora tem que se capacitar ainda mais para lidar com a heterogeneidade dos grupos de alunos.

Desta feita, o trabalho demonstrou a existência de 60 cursos de pós-graduação em artes, sendo 31 deles na região Sudeste e concluiu que, dentre as demais, a região Sudeste é a que mais apresenta trabalhos relacionados à inclusão, sendo que a área que mais tem trabalhos dentro dessa temática é a educação. De acordo com a autora, as teses e dissertações na área de artes, foram mais frequentes nas regiões Nordeste e Sul. A partir dos resumos das teses e dissertação da área de artes visuais foram identificados e lidos os que tratavam da pessoa com deficiência e foi feita análise das referências bibliográficas mais utilizadas.

Em relação ao ensino de arte inclusiva ou não, a autora mais citada é Ana Mae Barbosa. Em relação ao ensino da arte para pessoas com deficiência, a autora mais citada é Lúcia Helena Reily que, por sua vez, cita Maria de Fátima Reipert de Godoy como uma pesquisadora de peso para trabalhos na área de arte inclusão.

A autora concluiu que a quantidade de trabalhos produzidos pelos pesquisadores dos programas de pós-graduação em artes no Brasil, que contemplem a temática pesquisada arte/inclusão é menos representativa do que esperado. Verificou ainda que a área de educação é a que tem se debruçado com mais frequência sobre o tema.

Os autores Kirst, Simó e Silva (2010) apresentam articulação entre três pesquisas desenvolvidas ao longo de 2008 e 2009, no Grupo de Pesquisa: Educação, Arte e Inclusão. Na primeira, abordam aspectos da Arte Contemporânea na interação de oito crianças de uma escola da rede municipal de ensino. O objetivo era aproximar arte contemporânea e vida, partindo do cotidiano, com *ready mades*, instalações e propostas efêmeras, arte conceitual, presentes nas poéticas e na linguagem visual, estabelecendo ligações com a sociedade atual. Na segunda, apresentam uma análise de como as teses de doutorado mencionam o desenvolvimento do conhecimento humano no âmbito da arte-educação voltada para pessoas com necessidades educacionais especiais. O foco foi na importância da construção da linguagem, a contribuição da mediação simbólica mediante os processos de memória, de percepção, atenção e de brincadeira; assim como, o desenvolvimento do processo criativo. As teses trouxeram contribuições no sentido de auxiliar a prática pedagógica do professor. A terceira, trata da pesquisa relativa à construção de objetos pedagógicos para ensinar arte às crianças com deficiência levando em conta os seguintes princípios: manter o lúdico; a possibilidade de estimular a aprendizagem artística das crianças com deficiência, a pesquisa e uso de materiais alternativos e de qualidade apropriada para atividades educativas que vinculem os objetos pedagógicos com as políticas inovadoras de ensinar arte na atualidade para todas as crianças. Por último, estimular a prática da pesquisa investigativa na sala de aula e na formação do professor de artes visuais. (KIRST; SIMÓ; SILVA, 2010, p. 1871)

A aprendizagem de arte na educação inclusiva não deve considerar a constituição de um grupo homogêneo, em que todos aprendem ao mesmo tempo e da mesma maneira, mas sim considerar a heterogeneidade, respeitando e considerando as diferenças. Neste sentido, os materiais adaptados desempenham o papel fundamental de ampliar as oportunidades de aprendizagem para as pessoas com deficiência. (KIRST; SIMÓ; SILVA, 2010, p. 1873)

De acordo com os pesquisadores os relatos das três pesquisas tiveram como fio condutor as aprendizagens em arte visando a inclusão. Acreditam que a ação conjunta do grupo de pesquisa colabora para a qualificação dos processos investigativos no tema Arte, Educação e Inclusão, proporcionando caminhos e possibilidades que se abrem com as investigações.

Também Simó e Silva (2009) escreveram artigo relatando observação de como as teses abordam a produção artística no âmbito educacional de pessoas com necessidades especiais. Trata-se de um capítulo da pesquisa de mestrado que apresenta o tema “O Estado da Arte das Teses Acadêmicas que Abordam Arte e Inclusão Social. Um Recorte de 1998 a 2008 no Brasil”. Dentre as considerações os pesquisadores verificaram que todas as teses valorizam o fazer, o criar e não apenas o contato com o objeto cultural ou objeto artístico. Em síntese, tanto a produção como a leitura das imagens são consideradas como ações importantes no ensino de arte e, de acordo com os pesquisadores, a Arte como área de conhecimento é valorizada por todas as teses, além de ser considerada como um campo facilitador da inclusão social de pessoas com necessidades especiais. A maioria aborda diferentes manifestações culturais e favorece o contato com o meio cultural, a cultura visual proposta por Hernández (2000), tanto no âmbito museológico, quanto no cotidiano. E consideram que, com esse contato, os indivíduos conseguem ressignificar o seu meio e, assim, interpretar sua realidade.

Também Reily (2010) realizou pesquisa junto ao banco de teses de várias universidades e encontrou várias pesquisas sobre a inclusão. Após a análise desses trabalhos a autora comenta:

A produção de conhecimento sobre o ensino de Artes Visuais para alunos com deficiência, no Brasil, ainda está engatinhando, mas há evidentes esforços de propor projetos e desenvolver pesquisas sobre a temática arte e deficiência. Parece-nos que o movimento de inclusão tem desestabilizado as certezas dos professores de arte que não tiveram na sua formação conteúdos que os preparassem para o ensino de arte no contexto da diversidade. Esperamos que a produção brasileira possa ser considerada como subsídio para o ensino de arte na escola, dada a seriedade dos trabalhos realizados. (REILY, 2010, p. 99)

Embora Reily (2009, 2010) mencione que há ainda poucos estudos referentes à temática da Arte e inclusão a pesquisadora esclarece que os existentes são sérios e bem intencionados, o que já é um ganho para área. Segundo Reily, a produção de conhecimento na referida área ainda se encontra dispersa e não solidifica saberes. “[...]”

aproxima-se ora da arte-terapia e da psicologia, ora da educação especial e da educação, ora da arte e da cultura sem, contudo, conseguir agregar esforços e solidificar saberes” (REILY, 2009, p. 95)

De acordo com a autora, embora ao longo da história brasileira haja práticas pioneiras no trabalho da Arte, para o PAEE, com a precariedade dos registros e divulgação dessas atividades, muitas experiências bem sucedidas de arte-educação para pessoas com deficiência deixaram de ser amplamente divulgadas e, não raro, ficam diluídos em publicações dispersas.

Utilizando buscas em bases de dados como CAPES, levantamentos de outras pesquisas e *sites* de bibliotecas de várias universidades, Reily (2010) encontrou 32 pesquisas brasileiras que problematizam a área de “arte e deficiência”, sendo 21 dissertações, dez teses e uma pesquisa de livre docência. A distribuição dessas pesquisas contempla todas as deficiências.

Para saber da formação dos pesquisadores que se interessaram pelo tema verificou o Currículo dos mesmos cadastrados na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), descobrindo que metade dos autores tem formação em Arte (Educação Artística, Artes, Arte e Tecnologia da Imagem ou Música). Os demais têm formação em Psicologia, Pedagogia e/ou Educação Especial e até em Direito e Letras (licenciatura). Cinco dos pesquisadores que voltaram seu olhar para as questões da arte e deficiência são também deficientes: um cego, um baixa visão, uma surda e duas com deficiências físicas. Segundo Reily (2010) o alto índice de deficiência entre os pesquisadores, sugere que o campo de trabalho em Arte acolhe pessoas com deficiências visuais, físicas ou de audição, permitindo sua progressão profissional e acadêmica. Compreende que tal hipótese é coerente com achados de pesquisa como, por exemplo, na pesquisa de Godoy (1998) que narra em sua tese de doutorado que, durante seu mestrado, entrevistou deficientes surdos adultos que buscaram trabalho no campo da Arte e do artesanato.

Os temas que preocupam os pesquisadores nas diversas produções levantadas são: A Formação de Professores, Arte e inclusão, Práticas em Arte na Educação Especial, A Apreciação da imagem por públicos especiais e o Campo em Mudança.

A questão da formação de professores de arte para atuar com alunos no contexto da diversidade é abordada por muitos pesquisadores, mas os que enfocam a arte e deficiência ainda se mostram tímidos em investigar sobre o ensino de arte no contexto da inclusão. Começam a surgir alguns estudos que tratam dessa aproximação.

De acordo com a autora, outros projetos também abordam a inclusão, mas não estudam o ensino de arte no contexto da escola inclusiva e, sim, no encontro de alunos de uma escola comum com os de uma escola especial.

Nas dissertações e teses analisadas é predominante a abordagem prática em arte na educação especial, buscando sistematizar a prática da sala de aula. As novas mídias começam a ser consideradas, ampliando as possibilidades expressivas para além das atividades tradicionais.

Também há pesquisadores que começam a focalizar a apreciação da imagem por públicos especiais, tratando da leitura e fruição de obras de arte nos processos de ensino. Há preocupação no acesso à imagem, por parte daqueles que trabalham com pessoas com deficiências, como a baixa visão e a cegueira, a deficiência intelectual e a surdez.

As pesquisas mais recentes demonstram que o campo está em mudança, logo saem do ambiente escolar e o foco amplia-se para uma variedade de espaços culturais (museus, centros culturais e ateliês) que estão se abrindo no país com propostas de arte para públicos especiais. Demonstram o reajustamento do papel social de instituições de educação especial para atender às demandas da inclusão no diálogo com os espaços culturais da sociedade.

Reily (2010) recomenda que enquanto não há ampla bibliografia nacional sobre o tema sejam publicados ensaios e pesquisas exploratórias para troca de experiências, já que muitos professores não socializam seus esforços e, tampouco, citam as publicações e pesquisas dos seus pares para disseminação dos resultados da área de estudo. Entende que a universidade precisa se reformular para responder às novas demandas, pois muitos cursos de licenciatura em Educação Artística ou em Ensino de Arte ainda não contemplam na sua grade curricular conteúdos voltados para especificidades que os futuros professores de Arte enfrentarão, quando começarem a atuar no contexto da escola inclusiva, na dimensão da diversidade. Nas palavras exatas de Reily: “A maioria dos cursos de licenciatura em Arte ainda não forma o professor para atuar na inclusão e, diante da falta de publicações na área, este se encontra despreparado para atuar no contexto da diversidade.” (REILY, 2010, p. 84)

Concluindo, Reily (2010) verifica nas pesquisas que a investigação da prática ainda se sobrepõe às pesquisas de natureza histórica, de fundamentos teóricos e de políticas públicas. Nenhum pesquisador debruça-se sobre questões históricas ou levantamentos abrangentes de abordagens que seriam importantes para o desenho do campo. Há diversos trabalhos que estudam os processos de produção plástica e de

leitura de imagens, mas poucos autores preocupam-se com a questão de políticas públicas em relação ao tema arte e deficiência.

De acordo com Reily (2010, p. 90) “[...] é preciso incentivar a produção de conhecimento que traga suporte para o professor de arte que atua com um alunado altamente heterogêneo, de modo a servir de apoio para a escola no seu processo de aprendizagem, sem o viés clínico.”

Já Lippmann (2002) recorda que o objeto de estudo da Arte Educação é a alfabetização estética, voltada para o desenvolvimento da sensibilidade de aprender a ver, a sentir, a ouvir, a pensar e a refletir sobre o mundo, o que não deve ser buscado apenas por atividades de livre expressão e nem tampouco por práticas tradicionais que relegam a educação artística ao segundo plano, trabalhando com enfeites, datas comemorativas e reforçando o uso de estereótipos.

Encontra-se aí a importância da verdadeira inclusão do ensino da arte educação, que, através da familiarização cultural e da sensibilização estética e dos sentidos, estreita a relação homem/mulher-corpo/mente e, ao mesmo tempo, homem/mulher-mundo, nas linguagens visuais, cênicas e sonoras, resgatando, a partir daí, o prazer, a alegria e a dinamicidade há tanto perdidas do cenário educacional, possibilitando, assim, o rompimento com padrões culturais pré-estabelecidos; comungar, portanto, a educação estética no sentido de transformação e superação dos modelos a partir das linguagens artísticas e estendendo-se a outras linguagens: a ideográfica, a numérica, a geográfica, a histórica, a da corporeidade... (LIPPMANN, 2002, p. 11)

A autora lembra que a Arte, muitas vezes, serve como resgate da autoestima para aqueles que nasceram com alguma deficiência ou a adquiriram ao longo da vida e encontram nas produções artísticas o resgate de sua autoestima e dignidade, além da independência financeira e desenvolvimento da criatividade, mostrando assim as possibilidades de inclusão pela arte.

Segundo a pesquisadora, a escola precisa tornar-se um ambiente que estimule a criatividade e a participação de todos:

Cabe à escola ser um ambiente estimulador da curiosidade, da vontade de ousar, de inovação, de realizações... ambiente que contagie os alunos com as atividades de ensino aprendizagem, de estreita relação entre professor/a-aluno/a, entre ser humano-mundo. (LIPMANN, 2002, p. 16).

A respeito disso, Reily (2010) menciona que na escola dão oportunidade para o deficiente intelectual pintar e, com isso, geralmente subestimam sua capacidade criativa pois trabalham apenas com atividades de colorir contorno e comenta: “É preciso acreditar na capacidade do outro, para que ele faça a sua marca de forma a expressar aquilo que lhe é significativo; lamentavelmente, isso raramente acontece com pessoas com deficiência intelectual.” (REILY, 2010, p. 90)

Todas as afirmativas dos autores aqui apresentados devem servir de mote para o trabalho do professores de Arte no sentido de reconhecer que é preciso empreender esforços significativos para que o trabalho com a Arte, na perspectiva da educação inclusiva ocorra a contento. E o presente estudo compreende que para essa tarefa esteja inextrincavelmente vinculada ao estudo e desenvolvimento da criatividade.

3 CRIATIVIDADE E CURRÍCULO DE ARTE

Definir criatividade segundo Ford e Harris (1992) não é uma tarefa precisa, pois de modo geral, a literatura considera que a criatividade reúne muitas características dentre as quais a mobilização de capacidades, habilidades e motivação, podendo ser potencializada e ensinada.

Costumamos relacionar a criatividade com aquilo que foge do óbvio, que demonstra flexibilidade de pensamento, ideias divergentes rumo à originalidade. As características mais frequentemente citadas de uma pessoa criativa incluem a curiosidade, a persistência, a sensibilidade, a fluência de ideias e a disposição a correr riscos. De acordo com Ford e Harris (1992, p.7) “Indivíduos criativos vêem o que todos vêem, mas pensam o que ninguém pensa.”

Nesse caso, não podemos desconsiderar que o pensamento é expresso através da linguagem. E conforme aponta Reily (2004, p. 18) a linguagem é uma das invenções sociais mais fundamentais ao homem. Seu espírito criativo possibilitou a constituição das línguas e o leva a reinventar e hibridizar produções. Quando o homem não inventa, reinventa, recria e reinterpreta buscando novas soluções e, muitas vezes, completando ou até superando a produção anterior que foi a base, ou a inspiração para sua criação. Assim, conforme a autora, sempre que uma necessidade se apresente parte-se para a resolução criativa do problema e encontra-se uma ou mais respostas a ele.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN de Arte (BRASIL, 1997) as competências estimuladas pela Arte como o desenvolvimento da criatividade, a sensibilidade, o autocontrole, entre outras, auxiliam também no aprendizado das demais disciplinas do Currículo, pois a realidade deve ser constantemente questionada pela resolução de problemas, e nisso, entra a criatividade e a capacidade de análise crítica.

Percorrendo o conceito de criatividade, Klimenko (2008) desmitifica a noção de que a mesma é suscetível de se desenvolver espontaneamente em todos os seres humanos. Sendo assim, traça algumas orientações metodológicas e pedagógicas para a educação.

Comenta que a educação encontra-se em fase de revolução educativa, em que é urgente o desenvolvimento da capacidade criativa de todos os alunos, por meio de novos modelos pedagógicos, nos diferentes níveis de escolaridade, desde o pré-escolar até o superior, considerando-a como um valor cultural.

De acordo com Klimenko (2008) há autores na literatura científica que falam do século XIX como o século da Industrialização, do XX como o dos avanços científicos e da Sociedade do Conhecimento, e já chamam o atual XXI como o século da criatividade, pois entendem que na contemporânea sociedade no trato com as adversidades e a violência, bem como as ameaças ao planeta, o caminho está nas soluções criativas, portanto, a educação precisa fomentar o ensino e desenvolvimento da criatividade.

Segundo a referida autora, o desenvolvimento da criatividade é o maior desafio para a educação do século XXI. Para ela a criatividade pode até não solucionar por completo os problemas urgentes da humanidade, mas oferece novas alternativas e propostas dirigidas à solução deles.

Conforme a citada autora há duas maneiras de conceber a criatividade: como H-Criatividade ou a criatividade ao nível social, entendida como uma contribuição aos campos simbólicos da cultura, de interesse universal; e P- Criatividade ou criatividade em nível social, como uma realização pessoal em qualquer âmbito de desempenho.

Nesse sentido, Klimenko (2008, p. 185) entende que a educação precisa se perguntar sobre qual modelo pedagógico pode dar respaldo para o processo formativo que atenda as exigências de uma sociedade atravessada pelos “paradigmas da complexidade”. Assim, não pode fechar os olhos aos desenvolvimentos científicos e tecnológicos que permitem questionar o conhecimento produzido e desfazer a arrogância do saber. Daí a necessidade de uma formação permanente e de uma postura investigativa do professor, já que a criatividade é um elemento indispensável da educação por se basear no desenvolvimento de habilidades como o pensamento reflexivo, flexível, divergente, na solução independente e autônoma de problemas, na habilidade de indagação e na problematização, entre outras aptidões.

De acordo com a autora, a criatividade pode ser desenvolvida, potencializada, alimentada e reproduzida mediante estímulo favorável. Pessoas criativas não possuem poderes especiais, mas maior conhecimento ou *expertise* e uma forte motivação para adquiri-lo e usá-lo. Esse nível do citado *expertise* adquire-se com persistência e esforço, pois a criatividade implica numa abordagem interdisciplinar, o que torna o assunto da formação docente em criatividade de uma importância primordial, pois educar para a criatividade implica em propiciar a criação de atmosferas criativas e estimulantes por meio de estratégias de ensino apropriadas.

Embora Klimenko (2008) discuta a necessidade de que a educação fomente o ensino da criatividade, mais do que nunca no século XXI, em detrimento dos muitos problemas que derivam da sociedade como, por exemplo, mudanças aceleradas, as adversidades, a violência social, a ameaça de aquecimento global, a superficialidade e o consumismo, a escassez de recursos naturais e energéticos, a pobreza, entre outros aspectos que interferem nesse movimento. Pedro Demo (2000) alarga esta análise quando aponta que a educação tem sido reduzida à condição de instrução, transmissão de informações e reprodução, quando deveria incluir instrumentação criativa e emancipação. O autor entende que o exercício da pesquisa é um procedimento criativo e que só se aprende a criar por meio dele, uma vez que a pesquisa busca soluções criativas e respostas para um determinado problema. E pode-se assim concluir que isso se aplica claramente à pesquisa no campo da produção artística.

Conforme apresentado por Sene (2008) a criatividade é pouco estimulada na escola devido à cultura de supervalorização dos conhecimentos conteudistas e racionais, em detrimento do pensamento criativo. Um exemplo de Proposta nesse sentido de valorização da criatividade é defendida pela pesquisadora Yoshiura (1982), estudiosa da teoria da criatividade. A autora enfatiza os processos que possam desencadear a criatividade nas várias linguagens artísticas, entendendo que a única possibilidade de trabalhar no âmbito da criatividade é por meio de processos de relaxamento e de busca da intuição, pelas expressões artísticas.

Ainda há muito ranço em relação ao ensino baseado na teoria da criatividade por conta de heranças dessas práticas e concepções educativas equivocadas pois, conforme Barbosa (1997) menciona em *Arte Educação Leitura no Subsolo*, os docentes não estão preparados porque não há conhecimento de muitas teorias, mesmo as pesquisas na área sempre citam os mesmos livros, porque a maioria deles nem foi traduzida em nosso país e, geralmente, as ideias dos autores são apenas lidas por meio de outros. E isso pode decorrer em más interpretações e empobrecimentos das teorias.

Dessas más interpretações, há o fato da criatividade ser considerada como algo menor e o deixar fazer livremente, desconsiderando que, conforme referidos, há estudos e pesquisas que se debruçam para compreender a criatividade do ponto de vista da pessoa, do contexto, do produto e de combinações entre eles.

Zaniolo e Sene (2011) acreditam que o foco dos estudos sobre criatividade devem ser os sistemas sociais e não, exclusivamente, o indivíduo, uma vez que o fenômeno da criatividade é construído por meio da relação entre o criador e sua

audiência, constituindo um atributo dos sistemas sociais que expressam julgamento sobre os indivíduos. O foco principal para a visão sistêmica é considerar, portanto, a interação entre características individuais e ambientais. (ZANIOLO; SENE. 2011, p.319).

De acordo com esse ponto de vista, é mais interessante para a educação inclusiva que o olhar não recaia no produto criativo, ou somente na pessoa ou personalidade criativa, mas que sejam considerados e percebidos todos os contextos que colaboram para as interações do indivíduo com o fazer criativo. Assim, o sujeito precisa ser considerado dentro da teia de relações estabelecidas no processo que o leva para a criação artística.

Nesse sentido, o papel do arte/educador é fundamental na construção do conhecimento artístico, baseado nos princípios da criatividade e de que o indivíduo seja respeitado e valorizado, tanto em relação à sua história, vivência e interações sociais com o meio, como também estimando suas relações, crenças e formas de comunicação em Arte.

Barbosa (2012) apresenta algumas mudanças e evoluções percebidas nos professores de arte por intermédio das entrevistas realizadas com eles. Destacam-se, dentre elas, o maior compromisso dos professores com a cultura e a história, a ampliação da visão da inter-relação entre o fazer, a leitura (Apreciação), a contextualização da obra de arte, a percepção de que a arte passa também pela construção do conhecimento, e não só o desenvolvimento da sensibilidade, a ampliação do conceito de criatividade, a consciência da necessidade de alfabetização visual confirmando a importância da arte na escola, o aumento do compromisso e respeito pela diversidade cultural e o reconhecimento de que o conhecimento da imagem é importante para o desenvolvimento da subjetividade, mas também o é para o desenvolvimento profissional.

Conforme afirma Reily (2004) a cultura é constituída pela linguagem por meio de interações orais e gráficas e, nessa relação do homem com o signo, (palavra e imagem) ele cria a cultura e também transforma a natureza. Para a autora o processo de mediação não é passivo e os indivíduos envolvidos nesse processo sofrem transformações. Desse modo, professor transforma aluno e também é transformado por ele, mudando de opiniões em decorrência do processo de comunicação.

Segundo a referida autora, o ensino-aprendizagem deve considerar a vivência cotidiana dos alunos e propor soluções de problemas (situação –problema) superando

assim a passiva recepção- reprodução. A pesquisadora considera que a linguagem é um instrumento democrático de acesso e extensão da escola para todos.

Reily (2004) entende que o trabalho pedagógico realiza-se em contexto de atividade e que, ao pensar sobre o processo em atividade o aluno compreende o seu aprendizado. Menciona que a imagem é democrática por ser para todos e que é importante no currículo escolar inclusivo, sendo primordial no processo de aprendizagem. Lembra ainda que a imagem pode ser uma representação descritiva, narrativa ou simbólica, não necessariamente algo visual.

A autora ressalta ainda que é importante que o educador entenda como a imagem funciona, para raciocinar visualmente e, assim, colaborar no processo de ensino aprendizagem de todos os alunos. Parte do princípio de que a linguagem é um instrumento de acesso à escola para todos e um veículo primordial no processo de construção da escola inclusiva.

Segundo a autora é importante garantir na educação inclusiva o contato direto com o objeto do conhecimento, inventando, adaptando quando possível e trazendo o universo estudado para a sala de aula em situações concretas. Por exemplo, promovendo a observação da metamorfose porque passam as borboletas em sala de aula e quando possível ir a campo para observá-las.

Também é importante, segundo Reily (2004), que se garantam oportunidades para o brincar; que é fundamental para o desenvolvimento dos alunos com deficiência. Como sugestão para atividades de brincadeira Reily (2004) sugere utilizar elementos como figurinos, fantasias, acessórios, máscaras, etc, pois, veículos sígnicos ajudam a criança a delimitar mais claramente os espaços da fantasia e da realidade.

Portanto, depreende-se que o professor de Arte, precisa ter claro que todas as linguagens da Arte são importantes na vida do aluno com deficiência ou não, e que a escola é uma oportunidade de acesso a essas linguagens. Como mediador dessa oportunidade de acesso, para ensinar Arte o professor precisa passar por experiências práticas nas linguagens artísticas. Viver experiências de criação e conhecer conceitos de cada uma das linguagens e saber situá-las no contexto da sua produção social.

Conforme comentado por Zaniolo (2000), embora a manifestação criadora seja tão antiga quanto a própria civilização, seu reconhecimento como fator de educação é relativamente recente, ainda que pese a sua preconização, já desde os filósofos gregos, que propunham a educação do indivíduo pela arte. A criatividade, portanto, tem se

mostrado imprescindível para a produção de conhecimentos e a busca do inovador, sendo também relevante objeto de análise.

A literatura especializada tem possibilitado contato com alguns teóricos que têm pretendido compreender melhor a Criatividade, por meio de estudos realizados por Torrance & Torrance (1974) que considera a importância da cultura para a manifestação da criatividade, fruto da combinação de capacidades, habilidades e motivação. Habilidade que pode ser ensinada, a depender da motivação; Barron (1975) para o qual a criatividade decorre de maneiras estilísticas de usar a mente. Considera que os indivíduos criativos têm a percepção desenvolvida, são mais flexíveis e abertos a experiências, são intuitivos e preferem a complexidade, fugindo do óbvio; Yoshiura (1982) postula que qualquer coisa que o homem faça é criativa, porém existem teorias que se associadas ampliam essa capacidade; Csikszentmihalyi (1992, 1999) compreende a criatividade não como um atributo individual, mas decorrente de julgamento realizado em comparação ao que já existe naquele domínio. O foco não se centra no indivíduo, mas nos sistemas sociais, pois a criatividade decorre dos processos de pensamento do indivíduo e do contexto sócio cultural; Wechsler (1993) estuda as principais linhas de investigação da criatividade apresentando as abordagens em que se divide a Teoria da Criatividade e demonstrando a evolução filosófica e psicológica do conceito; Alencar e Fleith (2003) estudam as abordagens recentes para a teoria da criatividade, pois as consideram contrastantes às contribuições teóricas anteriores por enfatizarem distintos elementos do contexto social que favorecem ou oportunizam a expressão criativa.

De acordo com Wechsler (1993), as principais linhas de investigação da criatividade são as que enfocam os processos de pensamento criativo, as modalidades de produção criativa, as características da personalidade criativa, os tipos de ambientes facilitadores da criatividade ou quaisquer combinações entre duas ou mais dessas formas de investigação.

Como a literatura científica esclarece, os estudos sobre a criatividade podem ser realizados com base na investigação sobre a personalidade criativa, sobre o processo, o produto ou a respeito das influências do contexto social para a criatividade.

As características da pessoa criativa são tolerância às ambiguidades, ausência de rigidez nos comportamentos e pensamentos, confiança nos sentimentos e percepções, procura da autorrealização, desfrutando o momento presente e adaptando-se ao meio, busca de organização contínua da personalidade.

Para Alencar e Fleith (2003) um ambiente social adequado, com recursos e estímulo às oportunidades de criação, aumenta a ocorrência de ideias criativas. As autoras lembram que em qualquer ambiente, para que o indivíduo seja criativo, é necessário que esse indivíduo seja preparado para pensar criativamente.

Zamboni (1998) considera a criatividade como um processo de soluções interiores e inconscientes, que se tornam conscientes na medida em que vão surgindo e sendo postas em prática por qualquer meio de expressão artística, ou por resoluções científicas: “O que ocorre frequentemente dentro de um processo de trabalho criativo é a existência de sequencias de momentos criativos (intuitivos), seguidos de ordenações racionais” (p.29).

Para o autor a criatividade está ligada à intuição e à descoberta. Considera que a arte vai além desses processos intuitivos e do processo de criação artística e depende do interlocutor para efetivar a sua recepção, significação e instaurar o seu caráter multissignificativo. Para Zamboni (1998) a pesquisa em artes pode apresentar diversas faces como, por exemplo, a criação, a recepção, o ensino. Essas faces podem ser estudadas em muitas disciplinas, uma das quais é a arte-educação.

Zamboni (1998) refere que pesquisa é a busca de soluções com o fim de descobrir e estabelecer fatos referentes a qualquer área do conhecimento humano, sendo que requer um método ou caminho para atingir seus objetivos. Sobre a pesquisa em arte o autor esclarece que: “Enquanto descoberta, enquanto solução, não se pode fazer nenhuma distinção fundamental entre criação artística e científica” (p. 31). Portanto, o autor considera que a pesquisa em arte é tão séria e científica quanto às das demais áreas do conhecimento humano.

Zamboni (1998) afirma que, para se criar arte de forma consciente é preciso ter conhecimento, repertório cultural de produções artísticas e seus autores em diferentes épocas e culturas. Para ele, a criatividade também representa a busca de soluções só que, nesse caso, soluções interiores, vinculadas a uma atitude pré-consciente, que vai ganhando forma e consciência na formulação do produto.

É notável, portanto, a necessidade e relevância de produção sistematizada de conhecimentos, que subsidiem a elaboração de pesquisas científicas articulando os diversos temas que possam relacionar conceitos como criatividade, arte e educação.

Com base no exposto, a noção de criatividade adotada no presente estudo está pautada a partir das contribuições dos referenciais teóricos enunciados da criatividade com ênfase no contexto social e nas concepções do sócio-interacionismo, uma vez que

se tratam de considerações diversificadas acerca dos aspectos referentes ao processo, ao produto, ao contexto e à personalidade criativa.

Tendo exposto a discussão sobre a importância da Teoria da Criatividade, é momento de ilustrar algumas definições de Currículo e expor o quadro que constitui o Currículo de Arte.

De acordo com Derderian (2015), currículo tem inúmeras definições, que podem ser consideravelmente confusas. Um currículo pode se referir a todas as disciplinas oferecidas em uma escola e também a um curso definido de estudos, que os estudantes devem satisfazer a fim de passar a certo nível de educação. Por exemplo, uma escola primária pode discutir como seu currículo toda a sua soma de lições e ensinamentos projetados para ajudar os alunos a aprender o básico. Um professor também pode se referir ao seu currículo como a todos os assuntos que serão ministrados durante um ano escolar.

De acordo com a autora, os currículos devem apoiar os alunos, professores e planos de educação. Portanto, os educadores devem individualizar estes planos, a fim de alcançar melhores resultados por meio do apoio a estudantes e de acordo com as suas necessidades.

Segundo Silva (2010, p.14) “Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é.” Na perspectiva adotada por ele, as teorias do currículo são vistas a partir da noção de discurso. Aquilo que o currículo é depende fundamentalmente da forma como foi definido e das teorias e autores que o embasam.

A questão central da teoria do currículo é saber qual conhecimento/ conteúdo deve ser ensinado, ou seja, que conhecimento/saber é essencial para fazer parte do currículo. Nesse sentido o autor explicita:

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que ‘esses conhecimentos’ e não aqueles ‘devem ser’ selecionados. (SILVA,T., 2010, p. 15)

Sendo assim, as teorias do currículo procuram justificar porque esses conhecimentos foram selecionados em detrimento de outros; pois para a escolha dos conhecimentos leva-se em conta o ideal da formação almejado. Um currículo busca

modificação das pessoas que vão estudar aquele conteúdo. Resta saber que tipo de mudança é concebida como ideal para a construção de identidades, pois conforme o autor, o conhecimento estudado influencia a nossa identidade e subjetividade.

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. (SILVA,T., 2010, p.15)

Assim, Silva (2010) entende que o currículo, além de questão de conhecimento, é uma questão de identidade e aí concentram-se também as teorias do currículo. “Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder.” (SILVA,T., 2010, p.16)

De acordo com o pesquisador compete às teorias de currículo estudar questões relacionadas à organização curricular e a construção de identidades oriundas das construções de conhecimento possibilitadas pelos conteúdos do currículo.

Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder. (SILVA,T., 2010, p. 16- 17)

Portanto, o currículo não precede a teoria, ela faz parte da sua produção, além dela descrevê-lo e explicá-lo. E, nesse estudo, há que se considerar também a noção de currículo oculto, que constitui todos os aspectos que não fazem parte do currículo oficial, explícito, mas que contribuem para as aprendizagens, como é o caso dos comportamentos, atitudes e valores transmitidos aos alunos, que podem representar também interesses e inculcar noções de conformismo, obediência e individualismo, bem como a identificação com um determinado gênero, uma determinada raça ou etnia. Nesse sentido, o currículo oculto forma opiniões e pode ensinar divisões explícitas ou implícitas da experiência escolar.

Para Silva (2010, p. 80-81) é necessário ter consciência do currículo oculto para, de alguma forma, desarmá-lo. Apesar de que, o autor, considera que hoje não há muita coisa oculta no currículo ele se tornou “assumidamente capitalista”. Lembra que o

currículo tem significados que vão além dos que as teorias tradicionais confirmaram, ele não deve ser olhado inocentemente, após o surgimento das teorias críticas e pós-críticas que o estudam.

O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, T., 2010, p. 150)

Sampaio e Gallian (2013) também tecem considerações sobre o currículo e a relação ensino- aprendizagem. Confirmam que há muitas visões e concepções para explicá-lo.

A palavra currículo, nas diferentes definições que se apresentam, diz respeito a seleção de conteúdos e formas para efetivar a aprendizagem, a um processo, a uma construção social que se refere ao trabalho da escola, em torno daquilo que se prioriza para o ensino e para orientar a prática pedagógica. (SAMPAIO; GALLIAN, 2013, p. 177)

De acordo com as autoras referenciadas, o currículo resulta de uma seleção cultural, um recorte organizado em função do conhecimento valorizado. Entendem que o professor é fundamental na prática curricular, e não se faz currículo sem ele que adapta, modifica e cria dentro das condições oferecidas. “O currículo que se desenvolve em sala de aula não é, portanto, mera aplicação do que foi prescrito, mas o seu desdobramento nas situações previstas e imprevistas do cotidiano escolar.” (SAMPAIO; GALLIAN, 2013, p. 180)

Falam dessa importância e responsabilidade dos professores para com o currículo, e das vantagens decorrentes do reconhecimento desse valor por parte dos gestores.

Os professores são os grandes responsáveis pelo currículo da escola. Para esta construção trazem sua formação, seus saberes específicos, suas crenças e costumes, seus modos de realizar o processo de ensinar, fazer aprender, avaliar, prosseguir. Se os gestores escolares tiverem consciência e certeza da ação docente, as contribuições e necessidades desse grupo terão sempre lugar de destaque nas decisões e encaminhamentos, os espaços para suas sugestões e decisões serão alargados. (SAMPAIO; GALLIAN, 2013, p. 181-182)

Dá a necessidade constante de atualização e formação continuada desses profissionais, para pensarem sobre a própria prática. A compreensão da prática e a busca por maior satisfação com o trabalho, são indicadores de experiências bem fundamentadas e exitosas, pois de acordo com as autoras, o embate com saberes que não dominam desestabiliza as certezas do professor. Sendo assim: “Para explicitar prioridades, selecionar, estruturar e organizar o currículo é preciso conhecer bem todas as influências que se fazem presentes nesse processo.” (SAMPAIO; GALLIAN, 2013, p. 185)

Para as autoras é importante também que as escolhas curriculares sejam coerentes para contemplar a todos.

De nada adianta proclamar a excelência da inclusão social, se permanecermos em escolhas curriculares incoerentes, que excluem vozes de muitos grupos sociais, que mascaram problemas, que se organizam de modo a permitir que aprendam apenas os alunos que já trazem as condições ideais. (SAMPAIO; GALLIAN, 2013, p. 192)

De acordo com o entendimento das autoras, na construção do currículo entram em contato as tradições arraigadas e já constituintes da cultura escolar, a história do professor, fruto da sua formação em caráter formal e informal que definem suas concepções de mundo e do conhecimento, as condições de vida dos alunos e o seu repertório inicial.

O melhor currículo é, então, aquele que pode ser viabilizado pelo grupo e que produz aprendizagem e crescimento para todos os alunos e professores.

[...] Assim o currículo fala e cala, em favor de uns e de desprestígio de outros, cujas vozes são distorcidas e anuladas.” (SAMPAIO; GALLIAN, 2013, p. 192 -193)

Embora não usem o termo “identidade” como Silva (2010) também estão de acordo que os estudos do currículo consideram que os conteúdos selecionados nunca são neutros, alguns são priorizados em detrimentos de outros.

Ressaltam a importância de selecionar os conteúdos de acordo com as necessidades dos alunos.

Insistimos que desde a escolha dos conteúdos, o importante é assegurar o foco das discussões nas aprendizagens centrais para aqueles alunos que de fato estão na escola, os alunos reais, que apresentam características e necessidades diferentes, e também organizar a escola para que as aprendizagens efetivamente aconteçam, sem polarizar entre cuidados com os alunos e o ensino dos conteúdos. (SAMPAIO; GALLIAN, 2013, p. 195)

Deixam claro que os materiais didáticos e guias curriculares, já representam uma primeira seleção do que está prescrito e regulamentado no documento oficial, mas que não há correspondência total entre o currículo proposto e o que se efetiva na prática, pois o currículo na escola reflete os discursos, os espaços e tempos para a realização do trabalho e aproximação com o conhecimento. Na prática, o processo de conhecimento é complexo e envolve idas e vindas em torno do objeto a ser conhecido, que precisa de certa flexibilidade, dentro do possível.

É necessário contemplar tempos diversificados de permanência na escola, e mesmo de realização das tarefas no tempo comum, para favorecer a aprendizagem dos alunos com alguma dificuldade ou que precisam ir mais devagar. Não se pode desconsiderar por fim, a heterogeneidade das turmas, para ajudar os professores no atendimento a alunos com necessidades diferentes. (SAMPAIO; GALLIAN, 2013, p. 210)

Nesse sentido, acham importante desmitificar a crença de que se aprende pela mera recepção auditiva e contemplar tempos diferentes de realização das tarefas escolares para oferecer a aprendizagem aos alunos com dificuldades que requerem outros procedimentos didáticos e outras formas de organização dos conhecimentos.

Assim, compreendem que a reflexão contínua, os processos de formação docentes, as escolhas dos professores, seus critérios de construção e avaliação do conhecimento, coerentes com o que foi vivenciado, mantêm relação com o desenvolvimento curricular, no processo que envolve ensino- aprendizagem e avaliação constantes.

Para Gimeno Sacristán (1995, 86) “[...] o currículo real é mais amplo que qualquer ‘documento’ nos quais se reflitam os objetivos e planos que temos”. Para o autor, é mais importante analisar a “cultura vivida” nas salas de aula do que a proposta pelo currículo.

A ideia de currículo real nos levaria a analisar a linguagem dos professores, os exemplos que utilizam, suas atitudes para com as minorias ou culturas, as relações sociais entre alunos, as formas de agrupá-los, as práticas de jogo e brinquedo fora da sala de aula, os estereótipos que são transmitidos através dos livros, aquilo que é exigido na avaliação. (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 87)

Compreende assim que as escolhas pedagógicas, os materiais utilizados, mediam estrategicamente a visão que se quer construir culturalmente. O currículo seleciona e valoriza alguns componentes perante outros e também oculta aspectos da cultura.

No tocante ao currículo real, é necessário considerar outra formação docente, voltada a complexidade cultural que exige sensibilidade e nova postura diante da diversidade.

O referido autor destaca ainda, que a chave para qualquer reforma curricular envolve quatro pontos fundamentais, a saber: a formação dos professores, o planejamento dos currículos, o desenvolvimento dos materiais apropriados e a análise crítica das práticas vigentes na realidade ou pesquisa-ação com professores.

Compreende que a concepção de um currículo multicultural é “coerente com os valores de uma sociedade democrática que respeite o pluralismo”, que sua possibilidade está atrelada tanto as decisões, quanto ao desenvolvimento e a avaliação curricular. E em virtude disso, compreende que o currículo multicultural, ainda está mais presente nos discursos do que na prática e que será assim por muito tempo. Portanto, conclui: “O debate curricular na sociedade democrática tem que ser um grande debate sobre opções culturais”. (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 112)

No que tange a organização curricular, outro autor, Streck (2012) escreveu um ensaio no qual ajuíza sobre o conhecimento que importa em nossa época, com o propósito de contribuir para a reflexão atual sobre o conhecimento, tendo em vista a centralidade do tema na estruturação dos currículos na educação formal e não formal. Além de situar o tema no contexto histórico, apresentou algumas propostas pedagógicas desenvolvidas nas últimas décadas para compreender o papel e o lugar do conhecimento nelas. E delineou conclusões em forma de pautas para o diálogo.

Considera que não existe ensino sem conteúdos e que há um deslocamento da prática educativa em direção à forma de produção, à finalidade e ao lugar desde onde são produzidos. Sobre essa dificuldade destaca que em qualquer nível de ensino, desde a educação infantil à pós-graduação, é muito difícil estabelecer um cânone de conhecimentos que todos devem dominar. Isso evidentemente não significa abdicar de

conteúdos, mas reconhecer a diversidade de situações em que eles são transmitidos e produzidos.

Conforme o autor, já referenciado, não há padrões de conhecimento que possam ser determinados, tendo em conta as múltiplas situações em que eles são gerados e transmitidos, para tanto é necessário considerar o universo ou contexto como referência para a ação pedagógica.

Aponta o atravessamento ou apagamento de fronteiras, o encontro de saberes e de práticas. Entre estas, estão aproximações entre o formal ou escolar e o não formal ou não escolar. Há escolas que incorporam dinâmicas da não formalidade pedagógica e há práticas educativas em espaços não escolares que tem buscado o reconhecimento formal.

Esclarece que outra dicotomia que a prática educativa contemporânea está rompendo é entre o local e o global, entre o particular e o universal. Que hoje não se pode olvidar de estudar os fatos locais com uma mirada regional e global, caso que também se aplica aos internacionais que requerem reflexão sobre suas implicações locais. Isso também se aplica à relação entre o particular e o universal. Desconstruiu-se a ideia de um universalismo abstrato, mas ao mesmo tempo não se pode viver apenas em mundos particulares.

Entende que esse contexto estabeleceu novas relações inclusive entre as disciplinas e áreas do conhecimento o que exige do professor mais do que o domínio específico do seu campo, requerendo dele aprofundamento do conhecimento de outras disciplinas a depender do conteúdo que estiver tratando. Suas concepções parecem de acordo com as de “Multiculturalismo” expresso por Gimeno Sacristán (1995).

Destaca a não existência de sujeitos, mas de subjetividades construídas por discursos que produzem regimes de verdade. Portanto, entende que a intersubjetividade é uma forma de evitar um determinismo cultural e histórico. Nesse sentido, o conhecimento que importa, em termos de emancipação, é construído no diálogo dos sujeitos que fazem de seus mundos o objeto de seu conhecimento. Ideia que também vai ao encontro das “identidades” mencionadas por Silva (2010).

Discute que o conhecimento não é privilégio de determinado grupo de pessoas, por possuir uma história e geografia. [...] Cabe reconhecer que os caminhos da emancipação são diversos e que uma sociedade democrática não pode prescindir dessa ecologia cognitiva, reconhecendo a diversidade de sujeitos e de lugares e formas de produção de conhecimentos. (STRECK, 2012, p. 21)

Parece preponderante para o autor vincular o conhecimento ao contexto em que ele se aplica. Não se trata de todos aprenderem tudo, mas de produzir novos conhecimentos através do diálogo que implica “[...] uma relação de negociação porque envolve relações e posições de poder; como uma relação de troca porque se deseja aprender do outro, e como uma situação de dádiva e partilha.” (STRECK, 2012, p. 21)

E finalmente, considera que o conhecimento que importa passa pela pergunta sobre os valores que se pretende construir. “Assumir a não neutralidade do conhecimento não pode passar ao largo da pergunta sobre os projetos de sociedade e de visão do ser humano que se desenham como horizonte.” (STRECK, 2012, p. 21) Trata-se de identificar o lugar de onde definimos a nossa compreensão de humano e de humanização. Assim, de acordo com ele, a pergunta sobre o conhecimento que importa é fruto de uma inquietude que possivelmente não deixará de nos acompanhar.

Silva, Marques e Gandin (2012) realizaram entrevista com Apple teórico do pensamento educacional e crítico contemporâneo, na qual demonstra sua experiência no campo da pesquisa curricular e fala das ambiguidades das políticas educacionais no contexto atual. Segundo ele, “[...] a educação é uma relação de poder - o conhecimento de alguns grupos é declarado oficial, e o de outros é declarado apenas como “popular”, não importante; as políticas de alguns grupos são colocadas em prática e a de outros nunca nem é comentada [...]” (APLLE, entrevistado por SILVA; GANDIM, 2012, p. 176)

Para Apple há três formas de definir o que falta nesse currículo que espelha a raiva que aparecia nele quando estudava e é também presente em muitas outras crianças:

A primeira é prestar atenção ao conteúdo e é preciso considerar que já houve vitórias em relação a isto, como deixar de reproduzir uma educação bancária e poder usar o cérebro, mas ainda há necessidade de avanço.

A segunda, geralmente é esquecida, é a organização deste currículo que muitas vezes impede que os alunos estabeleçam uma relação entre o conteúdo curricular e sua vida cotidiana. A forma de organizar o currículo impede de enxergar essas relações, de tal forma que parece haver muros entre as várias matérias escolares que precisam ser derrubados para entender as relações entre as várias áreas disciplinares e o modo como elas nos permitiriam enxergar a realidade.

E o terceiro elemento, é o currículo oculto. O entendimento de que uma ação tem múltiplas mensagens, algumas delas consideram os estudantes, mas o currículo

oculto pode ter danos se a direção do nosso olhar for para o conteúdo ou forma do currículo, sem considerar que mesmo os professores mais progressistas reproduzem preconceitos e relações de poder. Compreensão que requer conhecimento teórico do mundo, análise das contradições entre as relações de poder e reflexão sobre nossas próprias ações como educadores.

Ao longo do ano de 2008, Carvalho e Delboni (2011) acompanharam 16 encontros quinzenais, com aproximadamente 30 participantes realizando conversações, compartilhamentos e problematizações das vivências com o cotidiano escolar. Assim, apresentaram o coengendramento do currículo vivido e concebido no cotidiano escolar em relação aos processos de normalização, sujeição, bem como de produção de movimentos de existência éticos e estéticos que envolvem o cuidado de si e do outro. Buscando problematizar a estética da existência no processo de produção de subjetividade, no modo como o indivíduo constitui a si mesmo como sujeito e em sua relação com o outro.

Utilizaram, como aporte metodológico, a perspectiva genealógica, tomando as conversações como uma tática da discursividade local, concluíram a presença de potencialidades do coengendramento de uma estética da existência, de um currículo que busque não excluir o “estranho” e se faça “estranho” na superação da normalização e da exclusão.

O currículo, como processo de normalização e/ou objetivação de sujeitos, parte do pressuposto de que toda cultura deve transmitir certo repertório de modos de experiência de si, assim como todo novo membro de uma cultura deve aprender a ser pessoa em alguma das modalidades inseridas nesse repertório. Uma cultura inclui os dispositivos e agenciamentos para a formação de seus membros como sujeitos ou, no sentido que estamos dando à palavra sujeito, como seres dotados de certas modalidades de experiência de si em relação com a experiência dos/com os outros. (CARVALHO; DELBONI, 2011, p.171)

Entendem que o currículo escolar, deva ser analisado em relação a experiência de domínio de saberes e ao conjunto de práticas normativas e as formas de subjetivação como uma prática disciplinar de normalização e de controle social. Propõe pensar o outro na educação curricular em sua alteridade, isto é, na sua dimensão política, estética e ética da diferença. (CARVALHO; DELBONI, 2011)

A questão do estranho no currículo propõe refletir como os professores pensam a questão da diferença, “[...] observa-se uma prática da discursividade sobre o outro

bastante ambígua e designativa do que é ou não estranho, produzindo, mesmo que de modo não intencional, uma burocratização do outro.” (CARVALHO; DELBONI, 2011, P. 173)

As “artes da existência” não estão ligadas ao obrigatório. Integram uma ética positiva referida não ao dever, mas à elaboração da conduta. Num movimento de conhecer-se para identificar barreiras que agem nos encontros com o outro.

Nem sempre o outro, percebido como perturbador, é o que está fora, distante: muitas vezes, o que incomoda é o “estranho em nós”, aquilo que percebemos como diferente em nós mesmos e com o qual não queremos nos defrontar. Assim, rejeitamos nos demais aquilo que não podemos tolerar em nós mesmos. (CARVALHO; DELBONI, 2011, p. 183)

Em síntese, comentam que os resultados indicaram uma rica rede de problematização dos modos de produção do currículo escolar, apontando a presença nas conversações de potencialidades do coengendramento de uma estética da existência, fundada no cuidado de si e do outro, portanto, como já referido, num currículo que reconheça o “estranho” e se faça “estranho” como forma de superação da exclusão. (CARVALHO; DELBONI, 2011)

Matos e Paiva (2007) escreveram artigo visando à compreensão do uso do termo hibridismo na contemporaneidade, em especial no campo do currículo. Termo que tem sido focado por muitos autores, e se constituiu componente fundamental da análise dos processos de produção de políticas e de práticas curriculares em diferentes países. Segundo eles:

O conceito de hibridismo permite vislumbrar novas perspectivas de análise para a compreensão dos processos de reconhecimento, de legitimação, de interpretação e de apropriação das políticas curriculares nas diferentes instâncias pelas quais transitam até à sua efetiva implementação na instância da prática. É preciso considerar, entretanto, que sua utilização oferece oportunidades, riscos, ambivalências e possibilidades. (MATOS; PAIVA, 2007, p. 187)

Oportunidades porque os embates entre grupos e sujeitos, que o processo de hibridação envolve, podem oferecer possibilidades que se expressam na cultura e na história, e porque a negociação de sentidos e de significados que constitui essa produção pode engendrar a emergência de novas alternativas, além de lidar com a diversidade. Riscos porque pode provocar compreensões equivocadas e ambivalências, considerada a

polissemia que envolve o termo num alcance que extrapole a sua configuração conceitual na teoria contemporânea.

Nesse espaço de oportunidades, de riscos, de ambivalências e possibilidades, procurou-se a compreensão do conceito de hibridismo a partir do entendimento de sua configuração e uso na contemporaneidade, assim como o questionamento das relações de poder que perpassam a educação e o currículo. (MATOS; PAIVA, 2007)

Nesse movimento novos sentidos são produzidos e novas possibilidades podem emergir. O resultado, ou seja a mescla das novas propostas com as pré-existentes, configura-se no interior desse espaço de recontextualização. Daí a importância do entendimento do mencionado processo como indicativo de novas oportunidades para o currículo, considerados os diferentes resultados a que pode conduzir. Apesar dos riscos de deslizamentos conceituais a que está sujeito, o mesmo movimento pode também gerar formas de contestação e de resistência. (MATOS; PAIVA, 2007, p.192)

É preciso considerar as potencialidades do currículo que na prática, pode ter efeitos diversos em diferentes escolas e nos diferentes grupos disciplinares. “As histórias, concepções e formas de organização dos grupos disciplinares podem produzir sentidos diversos para as políticas. As políticas curriculares são também recontextualizadas de variadas formas pelos distintos grupos disciplinares.” (MATOS; PAIVA, 2007, p. 193).

Os autores sinalizam para a necessidade da apropriação crítica do conceito de hibridismo e que sejam enfocados e investigados os processos sociais, culturais e políticos e os novos sentidos e significados que o envolvem na educação e no currículo que se faça estranho para reconhecer os diferentes.

De acordo com Hargreaves, Earl e Ryan (2014) há uma crise atual na educação secundária e também uma crise do Currículo que, segundo os autores, não respeita os interesses da maioria dos estudantes e faz com que eles se desinteressem da escola.

Conforme os pesquisadores, os principais problemas encontrados nas escolas secundárias e seus Currículos são: O problema da pertinência, o problema da imaginação e, finalmente, o problema do desafio.

O problema da pertinência reside no fato de que os estudantes sentem que os conteúdos do Currículo não merecem atenção suficiente para manter o esforço de estudar e evadem da escola. O problema da imaginação é um elemento descuidado na planificação do Currículo que a desconsidera e subestima a capacidade de imaginação

como ponto de partida para aprendizagem e elemento de atração para os jovens. O problema do desafio baseia-se em oferecer desafios correspondentes às habilidades e competências dos estudantes, “habilidade evidente, destreza superior”, é o processo que permite a confrontação e superação dos desafios, pois altos desafios pedem altas habilidades conforme propõe Csikzentmihalyi (1990) que define como “fluxo” o estado de concentração que supõe a imersão profunda numa atividade, experiência que garante realização, prazer e felicidade.

Hargreaves, Earl e Ryan (2014) consideram que boa parte dos desvios comportamentais juvenis ocorre pela necessidade de vivenciar experiências de fluxo, impossíveis de acontecer numa existência normal, onde há poucas oportunidades de enfrentar desafios significativos e escassas possibilidades de desenvolver as habilidades necessárias para tanto. Assim, onde falta cultura sobra a delinquência, os jovens são atraídos para violência por não vivenciarem atividades de “fluxo” mais complexas em suas vidas. “Algumas escolas enganam estas dificuldades tentando fazer que o ensino da escola se aproxime dos desafios da vida real” (HARGREAVES; EARL; RYAN, 2014 p. 142)

Tais autores, apontam que no mundo todo há a preocupação de que o Currículo contemple o “mundo do trabalho” e, assim, os estudantes têm acesso a um Currículo de elite, padronizado, processo que muitos autores chamam de “aguado ou descafeinado”, pois os assuntos tratados pelo Currículo não satisfazem as necessidades de todos os estudantes.

Da preocupação dos estudantes não contemplarem preparação para o mundo do trabalho, surgem também Currículos sobrecarregados de conteúdos, que de acordo com Hargreaves, Earl e Ryan (2014, p. 149), são Currículos baseados em disciplinas e mais centrados no conteúdo do que no processo, dirigidos a ensinar assuntos, não a ensinar os estudantes. Seguem afirmando, com as pesquisas realizadas que a preocupação em cumprir com os conteúdos faz com que os professores desviem-se da maior preocupação que deve ser ensinar a todos os estudantes.

Segundo Apple (1982, 1989) o Currículo não é só composto pelo que está na grade, é constituído nas relações estabelecidas na construção do conhecimento que não são mencionadas nos documentos. “O Currículo na escola responde e representa os recursos ideológicos e culturais que surgem de alguma parte. Não estão representadas as visões de todos os grupos sociais e também não se responde aos significados de todos eles.” (APPLE; KING, 1989, p. 39)

Nesse sentido, Libâneo et al. (2011) comenta que há três tipos de manifestações do Currículo: O primeiro é o Currículo formal ou oficial composto pelas diretrizes curriculares que compõem os documentos prescritos e oficiais que servem de base ao ensino, como ocorre hoje com o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, com os PCNs e as propostas estaduais ou municipais de ensino. Nesse caso, os objetivos e conteúdos disciplinares são prescritos pelo sistema governamental e de ensino.

O segundo, o Currículo real, que apesar de partir da base ou modelo, é fruto da experiência e o extrapola, pois ocorre na prática docente, fruto das percepções e uso que os docentes fazem do currículo formal, assim como os alunos. “É o ‘chão da sala de aula’”. (LIBÂNEO et al., 2011, p. 363)

E o terceiro, o Currículo oculto que não existe formalmente, mas se revela nas ações cotidianas e é fruto de toda a influência cultural, intrínseca e extrínseca ao processo de ensino, que interfere na aprendizagem do aluno e no trabalho do professor.

Alargando essa discussão, Mendes (2012) destaca que o Currículo é produzido nas práticas cotidianas de sala de aula, momento em que alguns conhecimentos transmitidos são priorizados, em detrimento de outros no processo de ensino aprendizagem. Assim, o Currículo é visto como uma construção inacabada e em constante mudança, uma ideia que, segundo ela, não é fácil de ser concebida no cotidiano escolar.

Vemos a instituição de um currículo, pelas práticas curriculares, que constrói princípios explicativos e modelos de ação nos quais professores e alunos, seus sujeitos cotidianos, vão basear-se para se guiar diante das diferenças. As soluções pensadas, as posições individualmente assumidas, tudo isso só pode ser entendido no bojo desse quadro complexo que forma os discursos e as práticas da escola diante das diferenças dos alunos. (MENDES, G., 2012, p. 131)

De acordo com a autora, um Currículo homogeneizador, parte do princípio de que a aprendizagem é padronizada para todos os sujeitos e como o foco é no ensino, o princípio de homogeneização constitui práticas centradas no coletivo, como o único modelo válido e institucionalizado no cotidiano escolar.

A partir disso, compreende-se o desafio do professor para contemplar os conteúdos do Currículo, atendendo a diversidade de público que se encontra na escola. Como educadores deve-se atentar para o modo como as identidades e as diferenças são marcadas, pela mídia, no cotidiano, na arte, dentro e fora da escola “de modo a fazer

com que nossos estudantes (e nós mesmos) estejamos, periodicamente, ponderando sobre assimilações e confrontando situações de opressão” (PEREIRA; GUIMARÃES, 2015, p. 31)

A luz dessas afirmações pode-se dizer que, os estudantes são representados por estigmas mais do que por suas necessidades pedagógicas que deixam de ser levadas em conta, dependendo do enfoque dado ao Currículo e tensão existente em virtude do Modelo Médico ainda se sobrepôr à dimensão afetiva, social. De acordo com Michels (2005) a Educação Especial tem como base de formação o Modelo Médico-psicológico, o que constitui o *habitus* do professor e diminui a contribuição da área da educação enquanto esse modelo permanecer hegemônico.

Com base nessa teoria, percebe-se que é mais fácil aceitar o modelo médico psicológico, de base biológica para explicar o insucesso escolar, pois pelo modelo social é preciso considerar que as dificuldades decorrem das diferenças, de questões tanto individuais quanto sociais. Ignorar isso faz com que perdurem as práticas de segregação e exclusão, que Ferreira (2015) acredita que continuam nas escolas onde há alunos com deficiência que ainda são segregados e vivem experiências de discriminação e exclusão, como havia antes da política de inclusão.

Compreendidas as noções mais gerais que passam pelas concepções e definições de Currículo, é tempo de tratar mais detidamente sobre o Currículo Oficial do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Arte.

Em 2008, a Secretaria Estadual da Educação- SP, através da Revista São Paulo faz Escola, edição especial da proposta curricular (SÃO PAULO (Estado), 2008), iniciava as ações de implementação do novo currículo. A princípio as disciplinas que compunham a grade do currículo do ensino fundamental ciclo II e médio receberam a proposta com situações de aprendizagens elaboradas no material em formato de jornal para desenvolvimento, em sala de aula, das primeiras atividades de implantação da nova proposta curricular. Dentre estas, a disciplina de Arte que é componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, visando promover o desenvolvimento cultural dos alunos conforme a Lei 9394 (BRASIL, 1996), disciplina que na rede pública estadual, nunca teve livros didáticos à disposição e cujo maior referencial eram os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (BRASIL, 1997; 1998), que ganhou novos fundamentos para o trabalho nas quatro linguagens. A Arte contemporânea passou a ser o foco principal das atividades propostas.

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo foi publicada naquele mesmo ano e, segundo a SEE, tem como princípios centrais: a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho. O documento aborda, portanto, algumas características da sociedade do conhecimento e da contemporaneidade. Para tanto, justifica como prioridade a competência de leitura e escrita. (SÃO PAULO (Estado), 2008)

Pela escola que aprende a ensinar a SEE propõe o princípio de que o conhecimento se constrói em interações sociais entre educadores e educandos. Desse modo, “[...] a escola que aprende parte do princípio de que ninguém conhece tudo e de que o conhecimento coletivo é maior que a soma dos conhecimentos individuais, além de ser qualitativamente diferente”. (SÃO PAULO (Estado), 2008, p.12).

Quanto ao currículo como espaço de cultura, a proposta deixa claro que a cultura é algo compreendido como uma dimensão universal. Conhecimento que mobiliza competências no sentido cultural, lúdico, de fruição estética e possibilitado pelo aprender a aprender. Assim, entende-se que: “Currículo é a expressão de tudo que existe na cultura científica, artística e humanista, transposto para uma situação de aprendizagem e ensino.” (SÃO PAULO (Estado), 2008, p. 13)

Em relação às Competências como eixo de aprendizagem, fica clara uma proposta que considere as competências e habilidades dos alunos, por meio de desafios que sejam correspondentes à expectativa dos alunos. “Um currículo referido a competências supõe que se aceite o desafio de promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente às competências e habilidades do aluno” (SÃO PAULO (Estado), 2008, p.13).

Sobre a valorização das habilidades do indivíduo vale lembrar Csikszentmihalyi (1999) que considera importante desenvolver atividades correspondentes às habilidades, que possuam metas claras e proporcionem poucas distrações.

Se os desafios são altos demais, a pessoa fica frustrada, em seguida preocupada e mais tarde ansiosa. Se os desafios são baixos em relação às habilidades do indivíduo, ele fica relaxado, em seguida entediado. Se tanto os desafios quanto as habilidades são percebidos como baixos, a pessoa se sente apática. (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p.37)

A prioridade da competência de leitura e escrita entende que a linguagem é central no desenvolvimento da criança e do adolescente e que através dela as demais competências são mobilizadas. O domínio da linguagem é “[...] a chave para o acesso a informações e permitindo a comunicação de ideias, a expressão de sentimentos e o diálogo, necessários à negociação dos significados e à aprendizagem continuada”. (SÃO PAULO (Estado), 2008, p. 18).

A articulação das competências para aprender englobam as exigências da nova sociedade de informação⁴ e deixa claro que a proposta atende competências para aprender formuladas a partir do ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, referente à articulação da competência leitora e escritora.

Já a contextualização no mundo do trabalho, segundo a SEE baseia-se nos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) destinados ao Ensino Médio, mas que também são relacionadas à Educação Básica. Portanto, levam em conta as relações entre trabalho e tecnologia e entre teoria e prática em cada disciplina do Currículo.

Ainda no documento da Proposta Curricular são integradas algumas informações de Orientações para a Gestão do Currículo na escola, com a finalidade de apoiar o gestor na implementação da Proposta Curricular. Há também um conjunto de documentos dirigidos aos professores. Esses são os Cadernos dos Professores, organizados por bimestre e disciplina. Trazem situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. Desde então, a Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo (SEE), tem como base do Currículo os Cadernos do Professor e os Cadernos dos Alunos (SÃO PAULO (Estado), 2009) com aulas elaboradas para todas as disciplinas que compõem a grade curricular e, no caso de Arte, para as quatro linguagens (Música, Dança, Teatro e Artes Visuais).

Essa proposta posteriormente tornou-se Currículo do Estado de São Paulo com publicação no ano de 2010.

⁴ Sociedade da Informação é um termo - também chamado de Sociedade do Conhecimento ou Nova Economia - que surgiu no fim do Século XX, com origem no termo globalização. Está inserida num processo de mudança em que as novas tecnologias são as principais responsáveis e a condição para a Sociedade da Informação avançar é a possibilidade de acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação, presentes no nosso cotidiano.

O Currículo do Estado de São Paulo, também traz informações para a gestão do Currículo e contempla informações e documentos voltados especificamente ao professor, o Caderno do Professor e o Caderno do Aluno (SÃO PAULO (Estado), 2009), organizados por disciplina /série (ano) / bimestre, anunciando nessa proposta que alude uma educação à altura dos desafios e das exigências da sociedade contemporânea.

Conforme o Currículo do Estado de São Paulo (2010) o fazer artístico envolve aprendizagem como fica evidente na seguinte fala:

Ao contrário do que se pensa, a criação artística envolve aprendizagem. Todo fazedor de arte forma-se trabalhando em processos de criação, com as informações, deformações e formações que os atos de criação propõem durante a procura incansável de uma poética pessoal, de tal maneira que, enquanto a obra se faz, inventa-se o seu próprio modo de fazer. (SÃO PAULO (Estado), 2010, p. 149)

O referido documento abrange proposições nos territórios de Linguagens artísticas (Música, Dança, Teatro, Artes Visuais), dos processos de criação (fazer Arte), da materialidade (combinações de materiais), Forma- conteúdo (“onde se vê a forma lá está o conteúdo”), Mediação Cultural (encontros entre a Arte e o Público), Patrimônio Cultural (cultura e heranças culturais), Saberes Estéticos e Culturais (a Arte e seu sistema simbólico ou social). Assim, conforme é afirmado no documento:

Arte como objeto de estudo no contexto escolar, por meio de uma cartografia, é a ideia que impulsiona os caminhos traçados para o Caderno do Professor e para o Caderno do Aluno, orientando os processos educativos em Arte da 5ª série/6ª ano do Ensino Fundamental à 2ª série do Ensino Médio. (SÃO PAULO (Estado), 2010, p.153)

Conforme a proposta curricular (SÃO PAULO (Estado), 2008), o Currículo expressa a cultura, Arte e a ciência, sendo referência para os conteúdos construídos pela humanidade. Sendo assim:

O currículo é a expressão de tudo que existe na cultura científica, artística e humanista, transposto para uma situação de aprendizagem e ensino. Assim, o currículo é referência para ampliar, localizar e contextualizar os conhecimentos que a humanidade acumulou. Dessa maneira, todas as atividades da escola são curriculares ou não serão justificáveis no contexto escolar. Se não rompermos essa dissociação entre cultura e conhecimento não conseguiremos conectar o currículo à vida – e seguiremos alojando na escola uma miríade de atividades culturais que mais dispersam e confundem do que promovem

aprendizagens curriculares relevantes para os alunos. (SÃO PAULO (Estado), 2008, p. 8)

Considerando que todas as atividades escolares são curriculares, é impossível separar o currículo da vida e da cultura, pois só através dessas relações é que as aprendizagens ganham significado.

O Currículo do Estado oferece, nos cadernos, Situações de Aprendizagem em todas as linguagens artísticas. Em cada Caderno do Professor há um mapa que ajuda a visualizar os territórios da Arte como formas móveis de construção e organização do estudo na disciplina. O mapa possibilita que se criem links de estudo, um conceito, um conteúdo ou um aspecto da Arte que é visto em conexão com diferentes territórios. No Caderno do Professor, ao final de cada Situação de Aprendizagem, também há outro mapa que visualiza os conceitos potenciais conectados às competências e habilidades, e na sala de aula, com cada turma, o professor avalia o que foi estudado e abordado.

Desse modo, todo Caderno do Professor, apresenta um mapa com os territórios da Arte e outro com os territórios que serão focalizados no bimestre. O conteúdo abordado é dividido pelo ponto de vista do território, além das competências e habilidades potenciais que podem ser desenvolvidas durante o estudo. O professor pode selecionar conteúdos e aprofundar aqueles das linguagens da Arte com que tem mais afinidade. Os caminhos investigativos em sala de aula são lançados por **Proposição para Sondagem** que através de imagens de obras ou ações expressivas possibilita ao professor conhecer o repertório pessoal dos alunos para planejar e encaminhar as **Situações de Aprendizagem** sugeridas. Os cadernos trazem também Situações de Aprendizagem onde o conteúdo dos territórios abordados ou das modalidades artísticas (artes visuais, música, teatro e dança) aparece problematizado. Ainda há no Caderno a **Nutrição estética** que se constitui numa Situação de Aprendizagem que explore imagens e ideias dos Territórios propostos para que os alunos possam se aproximar das demais linguagens aprofundar conceitos e experiências abordados, trabalhando os conceitos enfocados nas linguagens artísticas não abordadas.

Segundo os organizadores dos Cadernos do Professor de Arte (SÃO PAULO, 2009) os materiais passaram por revisão após a sinalização dos professores da Rede e a nova versão tem mais proximidade com as práticas da sala de aula. A autora comenta que o material causou excelente impacto na Rede Estadual de Ensino como um todo e

que as críticas e sugestões foram no sentido de aperfeiçoá-los, mas nunca de não produzi-los.

Em meio a exigências da contemporaneidade anunciadas nesses documentos encontra-se o arte-educador⁵, cuja formação, muitas vezes, não contempla as quatro linguagens da Arte. A atuação em sala de aula com diversas linguagens artísticas configura-se, portanto, num problema conforme aponta Biasioli (2004, p. 21) o professor necessita “[...] conhecer a essência da expressão das linguagens artísticas e como ela se desenvolve no campo da educação e como se aplica à realidade do aluno”. Desse modo, segundo a autora algumas distorções do paradigma de ensino de arte só serão modificadas a partir do momento que a formação do professor de arte for repensada.

Iavelberg (2003) considera a diferença entre processo de ensino e processo de aprendizagem e fala da importância de estruturar o currículo de arte nas escolas. Ela considera que a arte é um valor intrínseco na construção humana e um patrimônio comum e universal. Deixa claro que a escola deve se relacionar com as culturas das comunidades para que haja identificação dos alunos e não prefiram a vida extraescolar. Desse modo:

O currículo precisa ser concebido como um projeto em permanente transformação, na qual a visão de educação e o papel da escola são constantemente reorientados, segundo os avanços teóricos e práticos dos temas e das questões a ele conectados. Os objetivos de um desenho curricular definem as intenções educativas, o motivo pelo qual educar. Cada objetivo orienta a seleção de um conjunto variado de conteúdos. (IAVELBERG, 2003, p. 25).

Para a autora a formação cultural é importante para a assimilação do aprendiz sobre os objetos do conhecimento. Explica que os saberes podem ser aprendidos em três eixos (fazer, apreciar e refletir). “O aluno pode aprender tipos de conteúdos distintos que se inserem nesse ou naquele eixo, em apenas um, dois, ou mesmo nos três eixos (fazer, apreciar e refletir sobre arte)”. (IAVELBERG, 2003, p. 25). A pesquisadora considera ainda que somente educadores criativos podem formar alunos criativos.

Outra autora Schlichta (2009) considera necessário ampliar discussões sobre a formação dos educadores:

⁵ Entendido como o profissional da educação formal que oportuniza o acesso à Arte como linguagem expressiva e forma de conhecimento.

É evidente que para a realização de uma educação em Arte no Ensino Médio é indispensável a ampliação do espaço de discussão, dando destaque ao diálogo entre a experiência adquirida e o processo de formação do educador e pesquisador em Arte, pois este processo é dialético e social e não se encerra numa resposta individual. (SCHLICHTA, 2009, p. 17)

Também os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (BRASIL, 1997) apontam a necessidade da formação continuada do professor de Arte na medida em que afirmam que “A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais.” (BRASIL, 1997, p.20). Desse modo, segundo o documento, as formas artísticas apresentam uma síntese subjetiva de significações visuais, sonoras e corporais e pode-se dizer que a mobilização dos sentidos é fundamental para uma completa fruição da obra e a compreensão do seu significado. Mas e na ausência de um ou mais dos sentidos? Indefinições assim promovem a aproximação com a literatura que trata de questões relativas à educação inclusiva e a busca por respostas e entendimento de quais caminhos e alternativas para o acesso dos alunos PAEE aos conteúdos do currículo de Arte.

O Currículo é uma forma de pautar os conhecimentos a partir dos mesmos objetivos educacionais, definindo uma base comum de conhecimentos voltadas ao desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Assim, oferece referências curriculares para a Educação Básica.

Posteriormente foi publicado o documento Matriz de Avaliação Processual (SÃO PAULO (Estado), 2016) onde foram definidas matrizes de referências para as avaliações processuais de todas as disciplinas do currículo. “Essas matrizes explicitam os conteúdos, as competências e habilidades que devem ser desenvolvidos ao longo do percurso escolar, destacando as que orientarão a elaboração das provas da Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP).” (SÃO PAULO (Estado), 2016, p. 8)

Há, portanto, uma dimensão cognitiva, explicitada pelo Currículo, que sustenta as bases de construção das Matrizes de Referência para a Avaliação Processual e das Matrizes do Saesp. No entanto, é necessário considerar que o desenvolvimento cognitivo resulta de um movimento de construção e reconstrução, apoiado nas relações que as pessoas que constroem os conhecimentos estabelecem com objetos, pessoas, fatos e fenômenos. Esses movimentos e interações ocorrem nas diferentes etapas do desenvolvimento biopsicossocial e, portanto, durante todo o percurso escolar. (SÃO PAULO (Estado), 2016, p. 10)

Retomando os diferentes autores abordados nas definições de Currículo pode-se dizer que apesar da prescrição, a prática é determinante das relações estabelecidas e construídas nessas interações.

Além das competências e habilidades explicitadas em relação aos conteúdos a Matriz de Referência para Avaliação Processual (SÃO PAULO (Estado), 2016) menciona a necessidade de que sejam consideradas as competências socioemocionais, que se encontram implícitas nas Situações de Aprendizagem ou Sequências Didáticas propostas nos Cadernos do Professor e do Aluno.

Do ponto de vista do desenvolvimento social é significativo favorecer o desenvolvimento da capacidade de seguir regras, vivenciar situações coletivas que envolvam cooperação e competição, praticar respeito mútuo, capacidade de argumentação com o objetivo final de ter as condições de compartilhar e contribuir, como cidadão, para a sociedade da qual faz parte. (SÃO PAULO (Estado), 2016, p. 11)

Nesse sentido, pode-se retomar Silva (2010) quando menciona que através do currículo oculto são inculcados valores, atitudes e comportamentos, que podem ocultar o conformismo e a obediência desejados pelo sistema.

De qualquer modo, o conteúdo do material oferece orientação ao trabalho do professor que atua de acordo com a sua formação e domínio dos conteúdos. Investigando há tempos o estudo da Teoria da Criatividade, essa pesquisa considera que seus conhecimentos podem favorecer o processo de ensino aprendizagem em Arte, visto que a criatividade sempre decorre da resolução de uma situação problema o que vai ao encontro das situações de aprendizagens propostas nos Cadernos do Aluno.

Pois bem, apresentado o panorama que constitui uma escola inclusiva que visa à educação de todos, sobretudo dos alunos PAEE e comentado sobre a importância da Arte para a inclusão, do desenvolvimento da criatividade como suportes para essa busca, as concepções de Currículo e a proposta que cerca o Currículo de Arte, cabe apresentar a questão de pesquisa norteadora do trabalho: Tomando por base o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, qual a percepção de professores de Arte sobre o fazer docente com vistas ao currículo e os desafios da educação para todos na contemporaneidade?

Neste sentido, também é tempo de especificar os objetivos de pesquisa.

4 OBJETIVOS DA PESQUISA

4.1 Objetivo geral

Descrever e analisar as percepções de professores de Arte da rede estadual paulista de uma cidade do interior sobre o fazer docente vinculado ao Currículo oficial e os seus desdobramentos (Caderno do Professor e Caderno do Aluno).

4.2 Objetivos específicos:

Descrever e analisar:

- A percepção dos professores de Arte acerca do Currículo e seus desdobramentos (Cadernos do Professor e do Aluno) como forma de subsídio para práticas pedagógicas;
- A percepção de professores de Arte acerca de práticas pedagógicas considerando alunos PAEE inseridos no ensino comum;
- Considerações sobre a extensividade dos Conteúdos propostos nas situações de aprendizagem dos (Cadernos do Professor e do Aluno) frente aos desafios da educação para todos.

5 MÉTODO

Cabe à Arte, desvelar o incompreendido.
Proclamar em toda parte
novas verdades no desconhecido.
Ousar... Criar algo que complete e abusar da imaginação.
Aproximar do sublime pela criação.
Trazer o coração repleto de esperanças.
Estar atenta a mensagem ditada pelos novos ventos;
Aos encantamentos das crianças;
A mudança... Ainda que a passos lentos;
E ao encontro com a poesia, caso contrário nem existiria.

5.1 Procedimentos preparatórios para a pesquisa

O presente estudo, de abordagem quanti/qualitativa, consiste num estudo de caso, pois se dedica à análise do Currículo do Estado de São Paulo para tentar, numa conjuntura pontual, compreendê-lo e inter-relacioná-lo com o contexto sala de aula e o fazer docente do professor de Arte mediante as exigências contemporâneas da escola para todos.

Conforme Minayo (1994) as abordagens quantitativas e qualitativas são metodologias compatíveis e que podem ser integradas na mesma investigação. E de acordo com Maia (2007) o estudo de caso permite a coleta de informações de diferentes naturezas em diversos momentos e tem como característica a flexibilidade considerando que o conhecimento é contínuo durante o estudo e está aberto a novos elementos que poderão emergir durante a pesquisa.

Lüdke e André (1986) consideram que para compreensão do objeto de estudo ou caso há necessidade de interpretar o contexto. “Assim, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18 – 19)

Tendo isso em conta, para o presente estudo observou-se o que afirmam Hill e Hill (2000, p. 19) “Uma investigação empírica é uma investigação em que se fazem observações para compreender melhor o fenômeno a estudar”. Conforme os autores, esse tipo de investigação tem como objetivo contribuir para o enriquecimento do conhecimento na área estudada, busca testar as hipóteses esboçadas, obriga o

pesquisador a traçar um plano de recolha de dados, requer que se planeje a análise de dados antes mesmo da coleta, ou parte empírica da investigação.

Assim, visando atender às demandas do estudo, a base teórica está fundamentada em pressupostos do campo da Arte-educação, da Educação Especial, do Currículo e da Teoria da Criatividade, em contraponto às diretrizes oficiais do Currículo de Arte do Estado de São Paulo. Os respaldos teórico-metodológicos da Arte-educação, da Educação Especial, do Currículo e da Teoria da Criatividade foram escolhidos, uma vez que oferecem conhecimentos sobre o fazer artístico, sobre os conhecimentos que devem ser priorizados e ainda possibilitam a oportunidade de compreender esse processo de troca de conhecimentos entre educadores e educandos no contexto da Educação Inclusiva.

As diretrizes do Currículo de Arte, foram compostas a partir do documento oficial e de parâmetros destinados a orientar os professores da rede estadual de ensino por meio dos desdobramentos (Caderno do Professor e do Aluno) e, neste estudo, são analisadas à luz de fontes bibliográficas primárias e secundárias. No intuito de identifica-las, foram usadas várias bases de dados e catálogos indexados e foram encontrados muitos trabalhos na área de Arte, mas poucos relacionados especificamente ao Currículo de Arte do Estado de São Paulo e a Educação Inclusiva, o que reforça a ausência de estudos específicos sobre a temática em questão.

Complementarmente foram analisados também documentos oficiais e outros que, de alguma forma, estivessem relacionados ao Currículo de Arte do Estado de São Paulo. O conhecimento advindo dessa análise documental forneceu subsídios para a elaboração dos procedimentos para coleta de dados, resultando na construção de um roteiro de questionário que se mostrou ser a modalidade que mais atenderia o objetivo proposto, pois, como afirmam Amaro, Póvoa e Macedo (2014), um questionário pode ser um instrumento importante para compreensão do tema pesquisado.

Um questionário é extremamente útil quando um investigador pretende recolher informação sobre um determinado tema. Deste modo, através da aplicação de um questionário a um público-alvo constituído, por exemplo, de alunos, é possível recolher informações que permitam conhecer melhor as suas lacunas, bem como melhorar as metodologias de ensino podendo, deste modo, individualizar o ensino quando necessário. (AMARO; PÓVOA; MACEDO, 2004/2005, p.3)

Nessa linha de raciocínio elaborou-se um questionário para os participantes, professores de Arte das escolas da Rede Pública Estadual com mais matrículas de alunos em processo de Inclusão Escolar, ou seja, matriculados em salas comuns do ensino. Esse instrumento tomou por base os objetivos da pesquisa e buscou elucidar a questão que o estudo se propõe a esclarecer.

Durante o refinamento do instrumento foram consultados três juízes, sendo uma professora de Arte da Rede Pública Estadual e duas doutorandas do mesmo Programa, para verificação da pertinência aos objetivos do estudo sugerindo mudanças necessárias ao instrumento.

O instrumento propõe questões que ofereçam subsídios para a caracterização do perfil dos participantes em relação à sua formação inicial, atuação profissional, tempo de serviço, situação funcional destes no magistério público paulista, assim como suas atividades de lazer relacionadas à Arte e o seu fazer docente em sala de aula tendo em vista o Currículo.

A partir disso, a construção do questionário considera seis temáticas para além da caracterização dos participantes, tendo em conta os seguintes aspectos:

1. **Investimento na Formação:** abarca questões referentes à formação oferecida aos professores da Secretaria Estadual de Educação - SEE e outras, formais e não formais procuradas por eles durante a sua atuação no magistério como nas questões 1, 6 a 11 e a letra q da questão 15.
2. **Autovalorização:** Diz respeito a questões relacionadas ao reconhecimento que o professor tem das suas qualidades enquanto educador. Questões: 15 e 21.
3. **Valorização da Disciplina:** Tema relacionado à capacidade do docente reconhecer, incentivar e trabalhar positivamente a sua disciplina de atuação. Questões 4, 19, Alguns itens da questão 15 (b, h, 0).
4. **Trabalho Docente:** Expõe as questões relacionadas à prática pedagógica enquanto Professor de Arte. Neste tema, figuram as questões 2, 3, 5, 12 a 14, 16 a 18 e 20.
5. **Currículo:** Engloba as questões relacionadas às reflexões sobre o uso pedagógico do Currículo oficial proposto pela SEE. Deste item fizeram parte alguns itens da questão 15 (a, b, j, o). E também as questões: 22 a 33.
6. **Considerações sobre diferenças individuais entre os alunos, PAEE:** Aborda as metodologias e o trabalho realizado com os alunos PAEE incluídos no Ensino

Regular. Faz parte desse tema alguns itens da questão 15 (i, l, m, n, r), o item d da questão 20 e a 34.

Dando continuidade às decisões para viabilizar a coleta de dados, passou-se à definição do contexto do estudo e dos participantes da pesquisa, cuja descrição será realizada a seguir.

5.1.1 Localização das escolas e dos participantes

As decisões referentes às escolas pesquisadas e aos instrumentos utilizados para coleta de dados, além dos critérios para análise desses dados, foram definidos junto ao orientador da pesquisa, mediante estudo de informações disponíveis no “Quadro de Demanda – Alunos em Processo de Inclusão – Dados quantitativos por Escola, DER - ARA 2013” adquiridas no início de 2014 junto à Diretoria de Ensino do Município selecionado, através do Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico - PCNP responsável por acompanhar a Educação Especial. A coleta desses dados documentais aconteceu *in loco* em visita à Diretoria de Ensino do município pesquisado com o propósito de adquirir essas informações quantitativas referentes à distribuição dos alunos PAEE nas escolas públicas estaduais. Para tanto, foram analisadas listagens com dados referentes ao número de alunos matriculados em processo de inclusão nas 57 escolas estaduais da Diretoria de Ensino, para que se tornasse possível traçar um panorama sobre quais escolas contemplavam mais o acesso do público alvo da Educação Especial na Diretoria de Ensino do município selecionado para a pesquisa e, desse modo, estabelecer o recorte do universo que seria, efetivamente, pesquisado.

Desse modo, mediante a associação de informações de diferentes origens foram definidos os participantes da pesquisa, conforme o proposto por Duarte (2002), quando afirma que a associação de informações advindas de diferentes fontes permite organizar um banco de dados para constituição da população da pesquisa.

Após análise da listagem, o universo do estudo foi recortado dentre as 31⁶ escolas públicas estaduais localizadas no município investigado para as 16 que atendiam naquele momento, concomitantemente, o Ensino Fundamental Ciclo II e o Ensino Médio.

⁶ Aqui são consideradas só as escolas públicas estaduais de ensino regular localizadas na área urbana do município pesquisado.

A partir desses dados, foi formulada uma nova tabela, com o recorte das 16 escolas e, em seguida, foi feito o levantamento dos professores de Arte que lecionavam nas escolas e em quais séries ministravam aulas.

Por fim, o recorte incorreu em sete escolas que em 2013 atendiam concomitantemente o EF ciclo II e EM, que possuíam o maior índice de alunos PAEE e que no início de 2014 contavam com o menor número de professores de Arte, ou seja, professores que atuavam naquele momento na maior quantidade de séries, haja vista que um professor atuava em múltiplas séries dos dois níveis de ensino. Conforme se visualiza no Quadro I.

Quadro 1 - Demanda dos professores de Arte e Alunos em Processo de Inclusão nas escolas selecionadas para a coleta de dados e totais dos alunos PAEE na DE

Escolas Selecionadas	Professores de Arte atuantes nas escolas selecionadas em – 2014	Alunos em Processo de Inclusão distribuídos nas escolas e DE em 2013									
		Condição ou situação de Deficiência ⁷									
		DI	SURDOCEGUEIRA	DA	CEGO	VSN	DF	DMU	AH	TID	DIST. APREND.
		Totais nas 57 escolas da Diretoria de Ensino em 2013									
		208	2	35	1	23	39	3	0	17	5
Demanda dos alunos PAEE nas 7 escolas selecionadas											
Picasso	2	2	0	1	0	0	1	1	0	0	0
Matisse	3	6	0	1	0	1	1	0	0	0	0
Malfatti	2	2	0	4	0	0	0	0	0	1	0
Boccione	1	2	0	0	0	0	1	0	0	1	0
Duchamp	1	6	0	0	0	1	4	0	0	0	0
Kandinky	2	21	0	2	0	2	0	0	0	0	0
Munch	1	4	0	1	0	1	2	0	0	0	0

Fonte: Elaborado a partir dos dados levantados junto à Diretoria Regional de Ensino e às escolas ano de referência 2013/ 2014.

⁷ Condições ou situações de Deficiência consideradas no quadro: DI – Deficiência Intelectual, Surdocegueira, DA- Deficiência Auditiva ,Cego, VSN – Visão Subnormal, DF – Deficiência Física, DMU – Deficiências Múltiplas, AH- Altas Habilidades, TID- Transtorno Invasivo de Desenvolvimento, Dist. Aprend. - Distúrbio de Aprendizagem.

A partir do Quadro I é possível verificar que o total de alunos PAEE nas 57 escolas públicas estaduais da DE em 2013 era de 333 alunos. As sete escolas selecionadas para coleta totalizavam 69 alunos em processo de inclusão o que perfaz 22,9% do total de alunos PAEE pertencentes à DE, sendo que as sete escolas selecionadas como campo de investigação representam 12, ou seja, 2% do total de escolas estaduais pertencentes à Diretoria de Ensino.

Verifica-se também, que aquelas com maior diversidade de condição ou situação de deficiência eram as escolas Picasso, Matisse e Munch, essas duas últimas possuindo alunos com DI, DA, VSN e DF. Embora a escola Kandinsky fosse a que possuía maior número de alunos PAEE, 21 deles eram identificados como DI, dois como DA e outros dois VSN. Percebe-se que entre as escolas selecionadas Boccione era onde se encontrava o menor número de alunos PAEE, ou seja, quatro.

Nota-se que a única condição ou situação de deficiência comum a todas as escolas era a Deficiência Intelectual, do total dos 69 alunos distribuídos pelas 10 classificações de deficiência 43 deles eram DI, critério provavelmente explicável pela facilidade existente para classificar os alunos como DI sem a necessidade de laudo médico para tanto até o ano de 2014.⁸

Além disso, a Deficiência intelectual pode ser a mais numerosa, pelo fato de que apesar de ter a causa genética como a mais comum, pode ocorrer também por variadas causas, dentre elas a desnutrição, infecções, envenenamento, acidentes, entre outras que comprometem o indivíduo no seu desenvolvimento e acarreta dificuldades de aprendizado.⁹

Percebe-se ainda que em 2014 três escolas apresentavam um professor de Arte no quadro, enquanto outras três tinham dois docentes de Arte e apenas uma delas possuía três docentes naquele momento.

⁸ Atualmente, as escolas do Município seguem a Nota Técnica Nº 04/ 2014, do MEC, que é federal e considera a exigência de diagnóstico clínico como discriminação e cerceamento de direito, posto que constitua barreira no acesso aos sistemas de ensino. Já as escolas estaduais seguem a Resolução SE 61, de 2014 que é estadual e considera necessário o laudo clínico e/ou pedagógico que justifique o atendimento. Assim, as escolas públicas recebem alunos que vêm cadastrados pela rede municipal com a indicação de deficiência, mas que somente perante o laudo são consideradas na rede pública estadual como PAEE e encaminhadas para o Atendimento Educacional Especializado – AEE.

⁹ Site consultado: <http://www.apaesp.org.br>

5.1.2 Procedimentos Éticos

No que diz respeito ao atendimento dos preceitos éticos para a realização da investigação o projeto de pesquisa¹⁰ foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, de acordo com a resolução nº 466/2012 (BRASIL, 2012), sendo aprovado sob CAAE¹¹ nº 37046314.4.0000.5400. O documento com a resolução de aprovação e autorização do Comitê de Ética em Pesquisa consta no Anexo A.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) direcionado aos participantes encontra-se no Apêndice A.

5.1.3 O contato com as instituições

Após a aprovação da Diretoria de Ensino e também do projeto pelo Comitê de Ética é que se buscou autorização das escolas para coleta de dados. O contato inicial deu-se por telefone para verificar o melhor dia e horário para conversar com os gestores. Assim, a pesquisadora foi até cada uma das escolas selecionadas e falou pessoalmente com os gestores (Diretor e/ou vice- diretor) sobre a intenção de pesquisa, apresentando o parecer da DE e de aprovação no comitê de ética. (Anexos I e II).

Uma vez esclarecidos, cada um dos gestores encaminhou a apresentação da pesquisadora à Coordenação da escola que mediou o convite aos participantes, descrito na sequência.

5.1.4 O convite aos participantes

Após a obtenção da autorização houve uma conversa individual com os participantes para obtenção do aceite e assinatura do TCLE, por meio de convite e adesão espontânea.

Quando da efetivação da coleta alguns professores não tiveram interesse e/ou disponibilidade de participação sendo que, portanto, recusaram-se. A aplicação dos

¹⁰ Para submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) foram encaminhados via Plataforma Brasil as cópias digitalizadas do Projeto de Pesquisa, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Autorização para a Pesquisa emitida pela Diretoria do município selecionado para a pesquisa, da folha de rosto assinada pelo Diretor da FCLAr e os Questionários dos professores.

¹¹ Certificado de Apresentação para Apreciação Ética.

questionários ocorreu com nove professores de Arte das sete escolas selecionadas. Os questionários foram deixados com os professores que o responderam no prazo determinado de uma semana, quando a pesquisadora voltou a campo para buscá-los.

Em síntese, a coleta de dados foi realizada em sete escolas da Rede Pública Estadual do Município pesquisado que atendiam naquele momento, concomitantemente, o EF Ciclo II e EM¹² e contavam com professores efetivos de Arte no quadro docente da UE, o que perfaz um menor número de professores da disciplina atuando na unidade. Portanto, foram participantes do estudo os professores de Arte que lecionavam nessas escolas.

5.2 O Contexto do Estudo

O município onde foi realizada a pesquisa está distante da capital cerca de 270 km, mais precisamente localizado na região central do Estado de São Paulo. Em 2014 sua população foi estimada pelo IBGE em 224.304 habitantes (BRASIL, IBGE, 2014).

O município está localizado numa região bastante adequada para a fixação de indústrias de elevada tecnologia. Em termos de infraestrutura básica, as vias urbanas são pavimentadas, há abastecimento de água potável e rede de esgoto com estação de tratamento.

Conforme Santos (2011) um dos principais setores da economia da microrregião é o setor sucroalcooleiro que gira em torno da cultura da cana-de-açúcar. Segundo o pesquisador, com o avanço da cultura de cana-de-açúcar na microrregião houve aumento do poder econômico das empresas do setor, além da diversificação no uso dos produtos diretos e indiretos advindos do plantio (açúcar, etanol, energia, entre outros produtos) isso transformou o setor, na última década, num dos mais fortes financeiramente e com alto poder de decisões.

A economia da cidade gira em torno do comércio local e de empresas de diversos segmentos, alguns deles são o atacadista, farmacêutico, energia, têxtil, entre outros. Sendo assim, o fluxo mais expressivo de visitantes e turistas relaciona-se diretamente com o Turismo de Negócios e Eventos, graças às rodovias de acesso. Conta

¹² Quando da coleta foi verificado que uma das escolas selecionadas para o campo de investigação por atender concomitantemente EF e EM havia se tornado Escola de Tempo Integral e passou a atender somente o Ensino Médio no ano de 2015. Apesar disso, foi decidido proceder à coleta nessa escola, pelo fato do professor de Arte ser efetivo naquela unidade e pelos alunos que se mantiveram na escola, terem tido contato com o currículo em anos anteriores.

ainda com Instituições de Ensino Superior que promovem congressos e encontros científicos e culturais, atraem estudantes, pesquisadores e turistas para o município. Há Universidades públicas e privadas, que oferecem diversos cursos de graduação e pós-graduação.

Em relação à Educação básica o município possui rede de escolas públicas Estadual, Municipal e também as da rede particular. Vale ressaltar que o Município investigado possui 148 Unidades Escolares (UEs), conforme apresentado a seguir:

Figura 1 - Rede de Escolas e matrículas no Município estudado por instâncias administrativas



Fonte: SÃO PAULO (Estado), (2015).

De acordo com a Figura 1 (SÃO PAULO (Estado), 2015) é possível verificar que 40 escolas são da Rede Pública Estadual com 21.479 matrículas, reunindo uma participação de 39,54 % dos alunos, observando que nesses dados da Rede Estadual

foram consideradas Outras¹³ totalizando 03 escolas, ou seja, compreendendo 3,88% do total de participação dos alunos nas escolas públicas estaduais.

A Rede Pública Municipal conta com 56 escolas com 19.563 matrículas que totalizam 36, 01% de participação de alunos nessa rede. Já a Rede Privada possui 52 escolas com 13.288 matrículas e perfaz 24,46% da participação dos alunos.

Na Figura 2 a seguir é possível verificar algumas informações básicas referentes à Rede Pública Estadual na DE pertencente ao município investigado.

Figura 2 – Perfil da Diretoria de Ensino

Informações Básicas	
Informações	Principais Indicadores
Dirigente da DE:	Principais Indicadores
Região Metropolitana	Escolas: 37
Interior	Classes: 666
	Matrículas: 19.373
Distribuição das escolas	Médias
Escolas Autônomas: 30	Alunos por Escola: 524
Escolas Vinculadas: 5	Alunos por Classe: 29
Escolas (CEL): 2	Classe por Escola: 18

Fonte: SÃO PAULO (Estado), (2015).

A distribuição das escolas da Rede Pública Estadual de Ensino é de 37 no total, sendo que, dessas, 30 são autônomas, cinco são escolas vinculadas e duas são pertencentes ao Centro de Estudos de Línguas (CEL). As escolas autônomas são as de ensino regular, assim denominadas porque têm autonomia na elaboração dos próprios regimentos e projeto pedagógico com base nas diretrizes do sistema educacional. Possuem unidade administrativa, representada pelos gestores e relativa autonomia na gestão dos recursos financeiros destinados à escola.

¹³ Em outras foram consideradas as Escolas do Centro de Ensino de Línguas (CEL) e o Centro Educacional Paula Souza com o Ensino Médio Profissionalizante.

As escolas vinculadas são as que não têm administração própria, dependem de outra unidade escolar ou escola vinculadora tanto para as documentações e administrações, como para parte pedagógica como, por exemplo, dos professores para lecionar que são oriundos de uma escola vinculadora. Nesse caso, pode-se considerar que a escola vinculadora, tem classe fora da unidade escolar para atender o público contemplado pela lei, que está impossibilitado de frequentar o ensino comum como, por exemplo, os que estão isolados da sociedade por estarem “presos” e que usam esse recurso, como é o caso da Fundação Casa.

As escolas do CEL¹⁴ são as que oferecem ensino de Língua Estrangeira para os estudantes da Rede Pública Estadual no contra turno como atividade extraescolar.

Na Figura 3 é possível verificar o tipo de ensino oferecido, com os respectivos números de matrículas no EF e EM que, conforme se observa a seguir, totalizam 17.505.

Figura 3 – Distribuição das Matrículas na DE

Matrículas	
Tipo de Ensino	Nº de Matrículas
Ensino Fundamental 9 Anos Iniciais	5.429
Ensino Fundamental 8 Anos - 5º A 8º	1.229
Ensino Fundamental 9 Anos Finais	4.182
Ensino Medio	6.594
Ensino Fundamental 9 Anos Iniciais - Fundacao Casa	1
Ensino Fundamental 9 Anos Finais - Fundacao Casa	47
Ensino Medio - Fundacao Casa	23
Total EF - EM	17.505
Eja Semi-Presencial - Ensino Fundamental Anos Iniciais	39
Eja Semi-Presencial - Ensino Fundamental Anos Finais	91
Eja Presencial - Ensino Medio	585
Eja Semi-Presencial - Ensino Medio	120
Total EJA	835
Educacao Especial (Classe Exclusiva E Sala Recurso)	107
Cel	665
Atividade Complementar	261
Total Outros	1.033
Total Geral	19.373

Fonte: SÃO PAULO, (Estado), (2015).

¹⁴ Centro de Estudo de Línguas nas escolas públicas estaduais que oferece estudos nos seguintes idiomas: Inglês, espanhol, francês, alemão, italiano, japonês e mandarim. No município pesquisado há duas unidades do CEL.

Os registros incluem o número de alunos no Ensino Fundamental de 8 anos (5ª a 8ª séries), no EF de 9 anos (anos iniciais e finais), do EM, na rede regular de ensino e também apresenta o número de matriculados no EF de 9 Anos, iniciais e finais e no EM nessas modalidades de ensino na Fundação Casa.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA¹⁵) são 835 as matrículas, divididas em EJA semi-presencial no EF anos iniciais e finais. Já o EM possui a modalidade semi-presencial, porém também possui a presencial.

Em Outros foram consideradas as matrículas na Educação Especial (Classe Exclusiva e Sala de Recursos¹⁶), os alunos inscritos no CEL e Atividade Complementar.¹⁷ No Município não há Classe Exclusiva em funcionamento, de forma que os dados referem-se apenas às Salas de Recursos.

¹⁵ Educação de Jovens e Adultos, destinada a quem não teve acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e/ ou Ensino Médio no momento oportuno.

¹⁶ No item Educação Especial o quadro não deixa claro, mas no município pesquisado não há Classe Exclusiva, ou seja, aquela composta exclusivamente por alunos PAEE. Há somente Sala de Recursos que é a que atende os alunos PAEE, na sua especificidade, no contra turno.

¹⁷ Como matrículas em Atividade Complementar são consideradas as atividades do Projeto Mais Educação vinculado ao Programa de Desenvolvimento da Educação - PDE do Governo Federal. A participação no projeto ocorre por adesão das escolas que dentre o rol disponível de atividades, escolhem as que acreditam ser de interesse dos alunos. Assim, após pesquisa realizada com alunos e professores da UE decidem por atividades de música, dança entre outras. Cada turma é uma sala criada que tem um monitor atuando com os alunos, esse não precisa ter formação superior, basta que tenha a habilidade específica para a realização da atividade, dessa forma pode ser um ex-aluno, um membro da comunidade de qualquer profissão ou não que atenda ao perfil, e também um professor não efetivo, desde que também possua a habilidade e o horário disponível. No momento os monitores são remunerados com 300 reais pelo equivalente a cerca de duas horas de atividades e são pagos pela Associação de Pais e Mestres - APM da escola. Os alunos são convidados a participar do projeto, mas só são considerados matriculados se o responsável autorizar. A permanência na escola é em período contrário ao do turno de estudo. No caso dos alunos que estudam à tarde a frequência no projeto inicia por volta das 10 horas e vai até perto do horário de entrada nas aulas regulares quando recebem o almoço para depois ingressar no próximo período. Apesar da escola que oferece o projeto não ser integral, os alunos matriculados nesse projeto são considerados em período integral. Até o momento o registro nessas atividades do Projeto Mais Educação fica no sistema, mas não entra no histórico escolar do aluno.

5. 2.1 O Perfil das Escolas

Quadro 2 – Caracterização das escolas e distribuição dos participantes da pesquisa

	Nome da Escola	Vínculo com a SEE	Tipo de Ensino	Professores participantes	Séries que Leciona						
					EF				EM		
					6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª
1	Picasso	Escola Regular	EF de Séries/ Anos Finais e EM	P1 – Cubista	x	X		x	x	X	
2	Matisse	Escola Regular	EF de Séries/ Anos Finais e EM	P2 – Fauvista				x	x		
				P3 – Impressionista	x	X	x	x			
3	Malfatti	Escola Regular Tempo integral	Ensino Médio	P4 – Modernista					x	x	X
4	Boccione	Escola Regular Tempo integral	EF de Séries/ Anos Finais e EM	P5 –Futurista	x	X	x	x	x	x	X
5	Duchamp	Escola Regular	EF de Séries/ Anos Finais e EM	P6 –Dadaísta	x	X	x	x	x		
6	Kandinsky	Escola Regular	EF de Séries/ Anos Finais e EM	P7 –Abstracionista	x	X	x	x		x	
7	Munch	Escola Regular	EF de Séries/ Anos Finais e EM	P8 –Surrealista			x	x			
				P9 –Expressionista	x	X		x	x	x	x

Fonte: Elaborado a partir de dados extraídos do EduDados, SÃO PAULO (Estado), (2015).

O Quadro 2 mostra, de forma breve, o perfil de cada uma das escolas pesquisadas, a título de situar o contexto do estudo. Para observar os preceitos éticos foi adotado o procedimento de usar sobrenomes de artistas pertencentes aos movimentos da História da Arte escolhidos para representar os nomes das escolas, e nomes dos movimentos artísticos relacionados para identificação dos professores participantes do estudo pertencentes a cada uma delas.

No Quadro observa-se que apenas o professor Futurista, leciona para todas as séries do EF Ciclo II e EM.

A seguir apresentam-se as características das escolas:

Quadro 3 – Caracterização das escolas pelas suas instalações e demanda de atendimento.

	Nome da Escola	Localização	Classes	Alunos	Turnos	Atendimento	Dependências	Algumas dependências
1	Picasso	Bairro com fácil acesso ao centro	24	808	Manhã/tarde e noite	EF de Séries/Anos Finais e EM, EJA EM presencial noturno.	44	Cantina, pátio coberto, quadra coberta e laboratório de informática.
2	Matisse	Central	20	505	Manhã e tarde	EF de Séries/Anos Finais e EM	32	Cantina, pátio coberto, quadra coberta e laboratório de Ciências Física e Biológica, Sala de Recursos/Educação Especial.
3	Malfatti	Central	06	172	Manhã e tarde em período integral	Ensino Médio	36	Cantina, pátio coberto, dependência e via adequada a pessoas com deficiência, quadra coberta e laboratório de Ciências Física e Biológica, Laboratório de Informática.
4	Boccione	Bairro periférico	07	234	Manhã e tarde em período integral	EF de Séries/Anos Finais e Ensino Médio	33	Cantina, pátio coberto, quadra coberta e laboratório de Ciências Física e Biológica, Laboratório de Informática, Laboratório Multiuso.
5	Duchamp	Bairro com fácil acesso ao centro	16	570	Manhã e tarde	EF de Séries/Anos Finais e Ensino Médio	24	Cantina, pátio coberto, quadra coberta e laboratório de Informática, Oficina.
6	Kandinsky	Bairro periférico	26	886	Manhã, tarde e noite.	EF de Séries/Anos Finais e Ensino Médio	52	Cantina, pátio coberto, quadra coberta e Laboratório de Informática, Sala de Educação Física, Sala de Leitura.
7	Munch	Bairro com fácil acesso ao centro	16	509	Manhã e tarde	EF de Séries/Anos Finais e Ensino Médio	24	Cantina, pátio coberto, quadra coberta, Laboratório de Informática, dependência e via adequada a pessoas com deficiências, zeladoria.

Fonte: Elaborado a partir de dados extraídos do EduDados, SÃO PAULO (Estado), (2015).

Todas as escolas encontram-se na área urbana sendo que, duas delas são centrais, três ficam em bairros próximos e acessíveis ao centro e as outras duas em bairros periféricos.

A partir do perfil das escolas é possível perceber que praticamente todas elas dispõem da mesma estrutura física, entretanto há escolas que possuem maior número de Laboratórios, como é o caso das escolas Malfatti e Boccione, ambas de Tempo Integral. Vale destacar também, que somente duas escolas mencionaram em seu perfil que possuem dependência e via adequada a pessoas com deficiência, sendo elas a escola Malfatti e a escola Munch. Embora fique subentendido que a escola Matisse também possua essas dependências, tendo em conta abrigar Sala de Recursos/Educação Especial.

Apenas as escolas Picasso e Kandinsky oferecem ensino nos três turnos: manhã, tarde e noite. E embora a escola Picasso não seja a que possui mais dependências, fica em segundo em número de matrículas e é a única a oferecer EJA presencial noturno.

Para um conhecimento mais aprofundado sobre o perfil da escola o Apêndice B apresenta tabela com a distribuição do quadro de funcionários em cada unidade escolar selecionada para a presente pesquisa.

Fica claro também que a média de alunos por escola vai de 25 a 32 alunos por sala. Embora mantenham quase a mesma estrutura física e um número aproximado de alunos por sala de aula, os resultados das escolas na avaliação do IDESP foram bem diversos.

Segue a Tabela 1 com o propósito de conhecer esses dados.

Tabela 1 – Comparativa dos Resultados do IDESP 2014 – EF e EM no Estado e DE, nas escolas públicas estaduais e municipais.

IDESP 2014		
INSTITUIÇÃO AVALIADA	EF	EM
ESTADO	2,62	1,93
DIRETORIA DE ENSINO	2,78	2,17
MUNICÍPIO	2,72	2,22

Fonte: Elaborada a partir dos dados disponíveis em: SÃO PAULO (Estado), (2015).

Conforme os dados da Tabela 1 a média do Ensino Fundamental da Diretoria de Ensino do município investigado ficou acima da nota do Estado e das escolas do Município. O mesmo aconteceu no Ensino Médio na comparação entre o Estado todo e a DE, porém, no comparativo das médias do EM as escolas Municipais ficaram mais bem avaliadas do que o Estado e a DE.

A seguir, a Tabela 2 demonstra o número de alunos do EF e EM avaliados no IDESP 2014 e a meta obtida.

Tabela 2 – Número de alunos avaliados no EF e EM para cálculo do IDESP 2014 e o ICM alcançado.

UE	Meta IDESP 2014		Resultado IDESP 2014		Alunos considerados para cálculo do IDESP ¹⁸		Proporção de alunos do EF avaliados.		Índice de Cumprimento de Metas da Escola (ICM) em 2014	
	9º Ano EF	3ª Série EM	9º Ano EF	3ª Série EM	9º Ano EF	3ª Série EM	9º Ano EF	3ª Série EM	9º Ano EF	3ª Série EM
Picasso	2,45	1,84	2,29	2,27	133		63,9%	36,1%	5,88	120,00
					85	48				
Matisse	3,18	3,11	2,68	1,72	110		50,9%	49,1%	0,00	0,00
					56	54				
Malfatti¹⁹	2,53	2,48	3,67	2,60	193		49,7%	50,3%	120,00	120,00
					96	97				
Boccione²⁰	2,94	—	2,94	2,60	59		57,6%	42,4%	120,00	—
					34	25				
Duchamp	3,67	3,02	3,36	4,03	76		64,5%	35,5%	0,00	120,00
					49	27				
Kandinsky	3,25	1,93	2,40	2,82	76		56,6%	43,4%	0,00	120,00
					43	33				
Munch	3,08	2,83	2,89	2,47	102		63,7%	36,3%	0,00	0,00
					65	37				

Fonte: Elaborada a partir dos dados disponíveis em: SÃO PAULO (Estado), (2015).

Conforme a tabela é possível observar que a média de alunos avaliados no EF é de 58,1 % e do EM a média de estudantes é 41,8 %.

Apesar dos números de alunos que participaram dos exames variarem significativamente de uma escola para outra, como por exemplo, no EF da Boccione com menor número de alunos no EF e EM, para a Malfatti, com maior número de alunos avaliados nas duas modalidades, fica difícil estabelecer comparativo entre as escolas pois, nesse caso, só

¹⁸ O Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP) foi criado em 2007 para estabelecer metas que as escolas devem alcançar anualmente; conforme a SEE é um dos principais indicadores da qualidade do ensino na rede estadual paulista. É composto por dois critérios: o desempenho dos alunos no SARESP (o quanto aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam). O índice de Cumprimento de Meta – ICM é medido de zero a 120 dependendo da porcentagem da meta alcançada pela escola. Fonte: <http://www.educacao.sp.gov.br/idesp>

¹⁹ Cumprir lembrar que em 2015 essa escola se tornou de tempo integral e passou a atender somente o Ensino Médio.

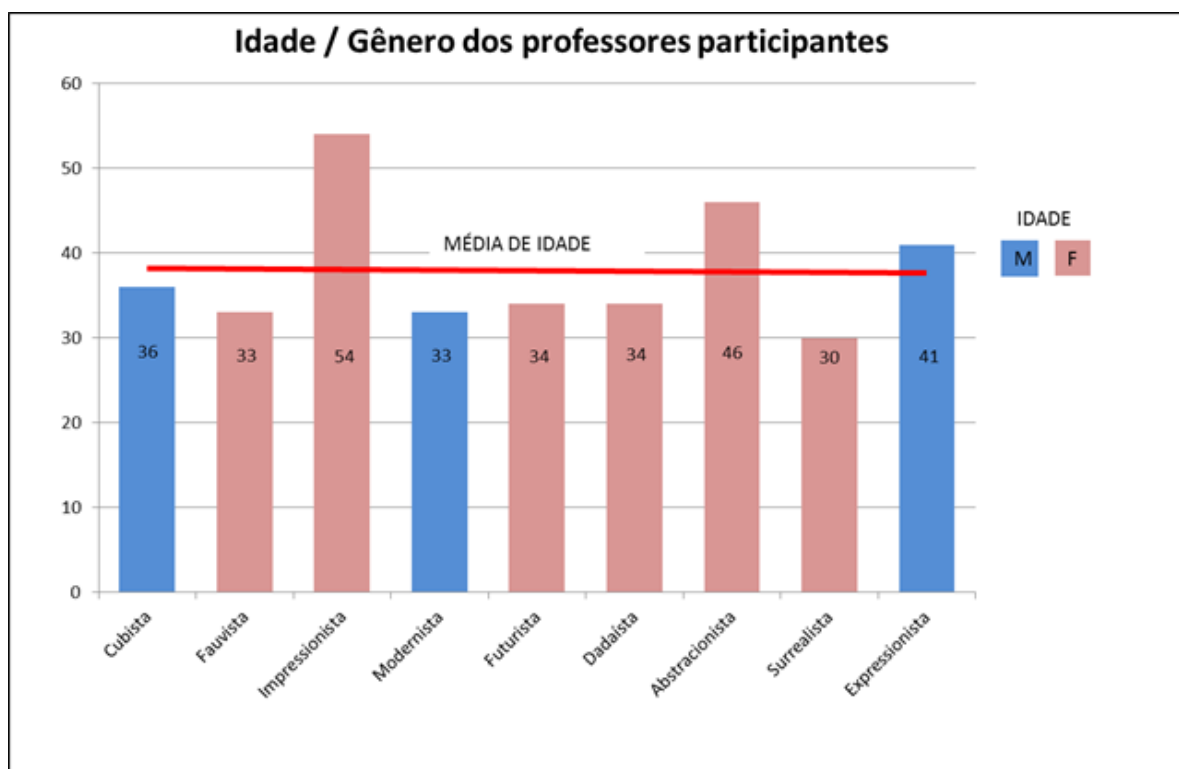
²⁰ Vale considerar que essa é uma escola de tempo integral que atende ao EF e ao EM.

poderiam ser comparadas em relação a si mesmas, tomando em conta o comparativo entre os alunos avaliados em relação às matrículas ativas daquele ano de 2014.

5.3 Participantes

Os participantes desta investigação foram os professores de Arte, das sete escolas selecionadas para o estudo devido a, no momento do recorte, atender mais matrículas de alunos PAEE. O detalhamento das informações relativas à idade e gênero dos professores que compõe parte da caracterização dos participantes pode ser observado no Gráfico 1, na sequência.

Gráfico 1 – Caracterização dos Participantes do Estudo por idade e gênero



Fonte: Questionário: Elaboração própria.

O estudo está composto por nove professores²¹, sendo seis do gênero feminino e três do masculino. Em relação à idade dos participantes, estas variam de 30 à 54 anos, sendo a média de idade de 38 anos. Sequencialmente, o Quadro 4 demonstra informações sobre a atuação profissional e a situação funcional dos professores de Arte participantes do estudo.

²¹ Conforme já referido, inicialmente foram pensados 12 professores, mas durante a coleta, apenas nove dos professores quiseram participar do estudo.

Em relação à situação funcional dos participantes é possível notar que a maioria pertence à Categoria Efetivo, cinco dos professores partícipes do estudo possuem cargos na Rede Pública Estadual, sendo eles os professores Cubista, Modernista, Futurista, Abstracionista e Surrealista.

Das Categorias “F” que se refere aos Estáveis e “O”, que se refere aos temporários, fazem parte os outros quatro professores, sendo distribuídos dois para cada categoria. Quase a totalidade dos professores atua nos níveis de Ensino Fundamental e Médio. À exceção do professor Modernista que ministra aulas somente para o Ensino Médio, devido à escola onde leciona ter se tornado de tempo integral e atender somente essa modalidade de ensino.

Quanto ao tempo de docência, os professores com menor tempo são os Professores Fauvista e o Surrealista, o primeiro com dois anos e o segundo com quatro anos trabalhados como professor. Já o professor com maior tempo de docência é o Abstracionista, com 25 anos. Os professores Dadaísta e Surrealista possuem oito anos de docência. Os demais professores têm um tempo de docência que varia de nove a 12 anos de trabalho.

O professor com mais tempo na Unidade Escolar é o Abstracionista que está na mesma escola há 18 anos, seguido dos professores Cubista e Surrealista que estão nas suas escolas há oito anos. O professor Dadaísta possui seis anos trabalhados na UE em que atua. O professor Futurista está há dois anos na escola e o professor Modernista faz um ano e cinco meses que está na UE. Já os outros professores Fauvista, Impressionista e Expressionista, têm menos de um ano na UE: cinco meses.

Quadro 4 - Atuação Profissional e Situação Funcional dos professores Participantes.

Participante	Idade	Gênero	Situação Funcional	Nível de Ensino	Tempo de Docência	Tempo de Atuação UE²²	Carga Horária
Cubista	36	M	Efetivo	EF e EM	9 anos	8 anos	32 horas/aula semanais – 08 horas/aula por dia
Fauvista	33	F	Categoria “F” ²³	EF e EM	2 anos	5 meses	53 horas/aula semanais – 20 horas/aula Estado e 33 horas/aula Município
Impressionista	54	F	Categoria “O” ²⁴	EF e EM	20 anos	5 meses	40 horas/aula
Modernista	33	M	Efetivo	EM	11 anos	1 ano e 5 meses	40 horas/aula - Período integral
Futurista	34	F	Efetivo	EF e EM	12 anos	2 anos	40 horas/aula – Período Integral
Dadaísta	34	F	Categoria “F”	EF e EM	8 anos	6 anos	20 horas/aula
Abstracionista	46	F	Efetivo	EF e EM	25 anos	18 anos	52 horas/aula – 32 horas/aula Estado e 20 horas/aula Município
Surrealista	30	F	Efetivo	EF e EM	8 anos	8 anos	54 horas/aula
Expressionista	41	M	Categoria “O”	EF e EM	4 anos	5 meses	24 horas/aula semanais - distribuídas em 4 dias da semana

Fonte: Questionário; Elaboração própria.

²² UE – Unidade Escolar

²³ A Categoria “F” indica o professor(a) estável da rede pública.

²⁴ A Categoria “O” é uma das categorias que se refere aos professores com contrato temporário na rede pública. Faz parte da Categoria “O”- o professor (a) já contratado, com aulas. Além dessa categoria os professores temporários dividem-se ainda nas Categorias “S” e “I” que são os com portarias já abertas. E na Categoria “V” que são os professores contratados como eventuais, que não poderão ter aulas atribuídas durante o ano.

A partir do dado nota-se que cinco dos professores estão na UE, em média, há dois anos ou menos e os outros quatro professores estão na UE há seis anos ou mais. Quanto à carga horária nota-se que alguns professores têm mais de 40 horas/aula, ou seja, são os que possuem mais horas/aulas: Fauvista, Abstracionista e Surrealista. O Surrealista tem 54 horas/ aula e os outros dois últimos acumulam cargo no Estado e no Município, portanto também ficam com uma carga horária acima de 50 horas aula.

O professor Cubista possui 32 horas/ aula. Com 40 horas/aulas estão os professores Impressionista, Modernista e Futurista. Esses dois últimos atuam em escola de tempo integral. O professor com menor carga horária é o Dadaísta que possui 20 horas/aula, seguido do Expressionista com 24 horas/aula. Ambos não efetivos.

Conforme se observa os docentes Impressionista e Abstracionista são os mais próximos da aposentadoria, com 20 anos ou mais de docência. Dentre todos o com maior tempo na UE é o Abstracionista, que está efetivo na mesma unidade há precisamente 18 anos. Professor que está também entre aqueles com carga horária mais excessiva que é o caso do Fauvista, o Abstracionista e o Surrealista. No quadro que segue apresenta-se a formação dos professores participantes.

Quadro 5 - Síntese da formação dos professores participantes

Participante Professor	Formação Acadêmica	Habilitação	Ano de Conclusão	Natureza da Instituição em que se formou	Outra (s) formação (ões)
Cubista	Arte	Artes Plásticas	2000	Pública	Publicidade
Fauvista	Arte	Artes Plásticas	2008	Particular	Pós-Graduação em Gestão Escolar
Impressionista	Educação Artística	Desenho	1984	Particular	Não possui
Modernista	Educação Artística	Artes Plásticas	2004	Particular	Não possui
Futurista	Educação Artística	Artes Plásticas	2002	Pública	Não possui
Dadaísta	Educação Artística	Artes Plásticas	2007	Particular	Não Possui
Abstracionista	Educação Artística	Artes Plásticas	1988	Particular	Especialização em Meio Ambiente
Surrealista	Educação Artística	Artes Cênicas	2007	Particular	Especialização em Educação Especial
Expressionista	Arte	Artes Plásticas	2011	Particular	Informática, Eletrônica e Desenho

Fonte: Questionário: Elaboração Própria.

Sobre formação dos participantes a maioria concluiu o curso no século XXI, apenas dois professores concluíram a formação na década de 1980, século passado, sendo estes os professores Impressionista e o Abstracionista. É notável que apenas dois participantes tenham cursado o ensino superior em Instituições públicas, os professores Cubista e Futurista. A nomenclatura do curso variou entre Educação Artística, chamada assim pela maioria e Arte, mencionado por três professores, o que provavelmente decorre da forma com que a Universidade nomeia o seu curso e/ou que o professor nomeia o seu curso.

Quanto às habilitações é possível perceber que a predominante entre os professores é nas Artes Plásticas, conforme referiram os professores: Cubista, Fauvista, Modernista, Futurista, Dadaísta, Abstracionista e Expressionista. O professor Impressionista possui Habilitação em Desenho, o que ainda fica dentro da linguagem das Artes Visuais. Somente o professor Surrealista possui habilitação em Artes Cênicas, ou seja, na linguagem do Teatro.

No item outras formações, a metade dos professores não possui, já a outra metade referiu outras formações, embora nenhuma delas relacione-se diretamente à área de Arte. As formações referidas foram em Gestão, Meio Ambiente, Educação Especial, Informática, Eletrônica e Desenho, elencadas pelos professores Fauvista, Abstracionista, Surrealista e Expressionista. Percebe-se que o professor considera como formação complementar desde cursos técnicos e profissionalizantes, como a informática, até a pós-graduação lato sensu, como é o caso das especializações citadas em Gestão e Meio Ambiente, ou seja, tudo o que oferece contribuição para a sua formação e atuação dentro ou fora da sala de aula.

5.4 Materiais, equipamentos e instrumentos.

O instrumento utilizado na coleta dos dados do estudo foi o questionário com professores de Arte. Portanto, como materiais usaram-se as cópias do questionário e dos TCLEs, o Currículo de Arte e os Cadernos do Professor e do Aluno.

5.5 A Pesquisa de Campo

a) Procedimentos para definição de instrumentos para a Coleta de Dados

Os critérios para a definição e operacionalização da coleta de dados estiveram baseados em fatores quanti-qualitativos, uma vez que foram adotadas informações compostas

por índices quantitativos referentes às listagens que serviram de base para a elaboração e recorte do universo pesquisado e, ainda, conseqüentemente em fatores qualitativos, na medida em que se considerou o tipo de atendimento oferecido pelas unidades escolares e também, o atendimento oferecido aos alunos em processo de inclusão no período que serviu de base para o recorte, ou seja, os resultados da demanda de alunos com deficiências matriculados ao longo do ano de 2013.

O questionário foi o instrumento escolhido. Sua elaboração contemplou a possibilidade de permitir compreender como os participantes (Professores de Arte) percebiam o Currículo de Arte do Estado de São Paulo e quais eram as suas concepções sobre o ensino aprendizagem da Arte na contemporaneidade.

Para o estudo foi também observada a afirmação de Tancredi (1995) de que, para a escolha de um instrumento de coleta de dados, deva ser considerada a sua vantagem em relação a qualquer outro. Nesse estudo, o questionário foi considerado mais interessante por possibilitar maior liberdade de acesso ao universo pesquisado.

O instrumento propôs:

- * Caracterizar o perfil do professor de Arte.
- * Levantar dados sobre a formação em serviço, o uso do Currículo e suas potencialidades de trabalho como subsídio das práticas pedagógicas na disciplina de Arte.
- * Identificar as percepções e descrições de professores sobre aulas de Arte no contexto da proposta de educação inclusiva para alunos PAEE em salas regulares.
- * Identificar as percepções de professores de Arte no Estado de São Paulo sobre o fazer docente vinculado ao Currículo oficial e os seus desdobramentos.

Para complementar as informações obtidas por esse meio, procedeu-se à análise documental do Currículo de Arte e seus desdobramentos Cadernos do Professor e Cadernos dos Alunos verificando nas situações de aprendizagem propostas àquelas onde o professor terá possivelmente maior dificuldade para contemplar o aprendizado de todos os alunos indistintamente.

Quando da coleta de dados, realizou-se diálogo com os professores de Arte para esclarecimento da pesquisa através do TCLE e apresentação do respectivo instrumento.

Apesar de convidados a participar da pesquisa alguns professores devolveram o instrumento em branco e disseram não estar prontos para responder sobre o Currículo ou não ter disponibilidade naquele momento. Houve também professores que não chegaram a ser convidados, pois aderiram à greve que ocorria simultaneamente naquele período dedicado à

coleta. Assim, obteve-se participação e retorno de nove questionários e TCLEs dos professores.

b) Procedimentos para análise dos dados

Para a análise dos resultados adotou-se prioritariamente a abordagem de natureza quanti/qualitativa, pressupondo que a mesma pudesse oferecer uma maior compreensão do fenômeno estudado, partindo do suposto de que o preponderante são os fenômenos em si e não sua ocorrência.

Segundo Bogdan e Biklen (2003) as notas de campo constituem o relato escrito do que o pesquisador capta no decorrer da coleta, junto à reflexão sobre os dados de um estudo qualitativo. Essas notas ajudam o pesquisador quando da visualização dos dados.

De acordo com Lüdke e André (1986) para realização de uma pesquisa é necessário o confronto entre os dados, evidências e informações levantadas sobre um assunto, bem como o conhecimento acumulado cientificamente sobre ele.

Para Tancredi (1995), por meio desses dados sobre uma realidade é possível realizar uma análise e emitir opiniões e encaminhamentos que permitam aprimorar a realidade investigada. A pesquisadora considera importante levar em conta na avaliação dos dados o que eles dizem verdadeiramente, sendo isento na análise e tendo compromisso com os dados obtidos e com o desvelamento da realidade pesquisada.

Na análise dos questionários, foram considerados os apontamentos de Bardin (2011) sobre a análise de conteúdo, que se configuram em procedimentos técnicos de análise das comunicações, conforme fica evidente na seguinte afirmação da autora sobre a designação do termo análise de conteúdo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2011, p.48)

Segundo a citada autora, a análise de conteúdo corresponde a um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a “discursos”. São analisadas a frequência dos dados e a inferência. Desse modo, conforme a autora afirma, a análise de conteúdo oscila entre a objetividade e a subjetividade. Nesse sentido, faz parte de todo procedimento que vise

a interpretação e decodificação dos sentidos implícitos na mensagem e, potencialmente, necessários a sua explanação. Assim, adotou-se como procedimento analisar os dados e levantar aspectos para a discussão com base nas informações apontadas por eles, e nos fundamentos da literatura científica.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Vejo por muitos olhos
Tateio por muitas mãos
Sinto por muitos corações
Ouço a linguagem da Arte
De tanto desejar, acabei incluindo.
E no desejo fui construindo
Adaptando sem pestanejar
E construindo um novo olhar.

Esta seção visa apresentar os resultados obtidos no decorrer desta investigação e pretende dialogar com a literatura da área para subsidiar as discussões e reflexões a que se propôs inicialmente.

Os dados coletados são descritos e analisados da seguinte maneira: Primeiramente são apresentados os relativos aos questionários dos professores, a partir de seis temas: Investimento na Formação, Autovalorização, Valorização da Disciplina, Trabalho Docente, Currículo e Considerações sobre Diferenças Individuais entre os Alunos - PAEE. Em seguida, procede-se à apresentação de alguns exemplos de situações de aprendizagem identificadas nos desdobramentos do Currículo: Cadernos do Professor e do Aluno, reconhecidos por meio da análise documental.

As informações foram tabuladas por meio das planilhas do Programa Excel que permitem apresentá-las de forma visual e ilustrativa, utilizando-se de recursos gráficos, de tabelas, figuras e quadros, o que torna a apresentação mais clara e organizada, facilitando a compreensão do fenômeno em estudo, uma vez que possibilita uma apresentação de modo resumido, oferecendo uma visão geral do conteúdo em questão.

6.1 Dados dos Professores participantes do Estudo

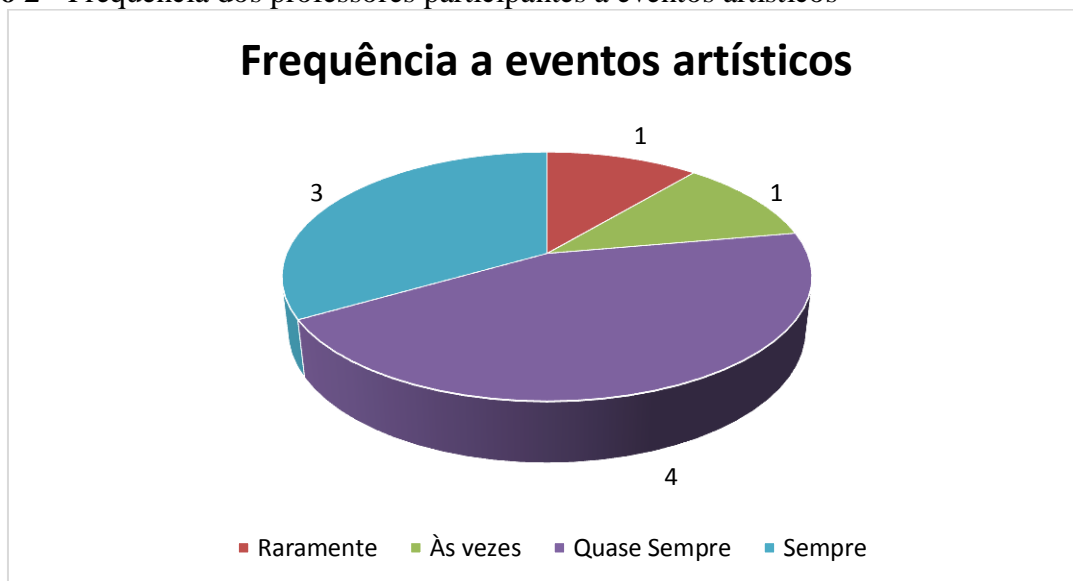
Tema 1 - INVESTIMENTO NA FORMAÇÃO

Nesse tema foram considerados os investimentos feitos pelos professores para sua formação tanto em caráter formal com os cursos e capacitações oferecidas pela SEE/SP quanto em caráter informal nas vivências culturais. De acordo com Gohn (2009) há autores que estabelecem a distinção entre a educação informal e não formal a partir da intenção do aprendiz. A aprendizagem informal resulta das atividades da vida diária, como é o caso do

trabalho, das atividades do lar e do lazer, já a não formal é intencional, tem objetivos definidos, mas ocorre fora de instituições com currículos estabelecidos. Esse tema abarca as questões 1, 6 a 11 e a letra q da questão 15.

As informações obtidas a partir do questionário levaram à construção do Gráfico 2, a seguir apresentado e descrito.

Gráfico 2 - Frequência dos professores participantes a eventos artísticos



Fonte: Questionário: Elaboração própria.

Quanto à frequência a eventos artísticos sete dos professores sinalizaram que têm boa frequência a esses eventos, sendo que quatro deles frequentam quase sempre e, três, sempre. Dos dois restantes, um frequenta eventos artísticos raramente, e outro às vezes.

Embora a frequência a eventos artísticos faça parte das atividades desses professores, em se tratando da natureza específica da área de atuação dos mesmos, ou seja, a Arte, a ausência dessas vivências pode representar uma lacuna importante tanto para os docentes quanto para os seus alunos, pois as oportunidades de vivências artísticas ampliam os repertórios e, com toda certeza, oferecem potencial para enriquecer e diversificar as aulas desses professores, embora não seja necessariamente uma realidade. O papel do professor de Arte também é o de refletir sobre as produções a que os alunos têm acesso e alertá-los para um consumo consciente ao escolherem o que consideram como o “melhor” dentro de cada linguagem da Arte.

Dessa maneira, o professor tem o importante papel de fazer com que seu aluno pense criticamente sobre a Arte e reflita sobre as produções de diferentes épocas. Isso fica evidente em Porcher (1982) quando afirma que, por ocasião da industrialização, a feiura e o mau gosto passaram a fazer parte de nossas vidas e que ao invés de tornarmos os indivíduos sensíveis às belas obras de Arte, primeiramente deveríamos sensibilizá-los para a feiura que tem feito parte do ambiente. Segundo o autor, se os indivíduos fossem mais bem educados para a sensibilidade do ambiente não aceitariam qualquer tipo de destruição da sociedade e da natureza.

Nesse sentido Duarte Junior (1983) considera que o contato com as produções artísticas humaniza e sensibiliza, pois mediante uma experiência estética há identificação com as desigualdades e as injustiças.

Quando, no cinema, *sinto* as emoções do alpinista, quando, no teatro, *sinto* o drama do preso político, quando frente às telas de Portinari, *sinto* a tragédia dos retirantes, descubro meus sentimentos frente às situações (ainda) não vividas por mim, que não me são acessíveis em meu dia-a-dia. Assim, a arte pode possibilitar o acesso dos meus sentimentos a situações distantes do nosso cotidiano, forjando em nós as bases para que se possa compreendê-las. (DUARTE JUNIOR, 1983, p. 68, grifos do autor)

Duarte Junior (1983) refere-se, nesse excerto, a conhecer e experimentar coisas para além da nossa cotidianidade o que, na opinião dele, torna possível compreender as experiências vividas por outros homens de diferentes culturas e aprender a respeitá-las a partir do conhecimento que sensibiliza pela experiência estética.

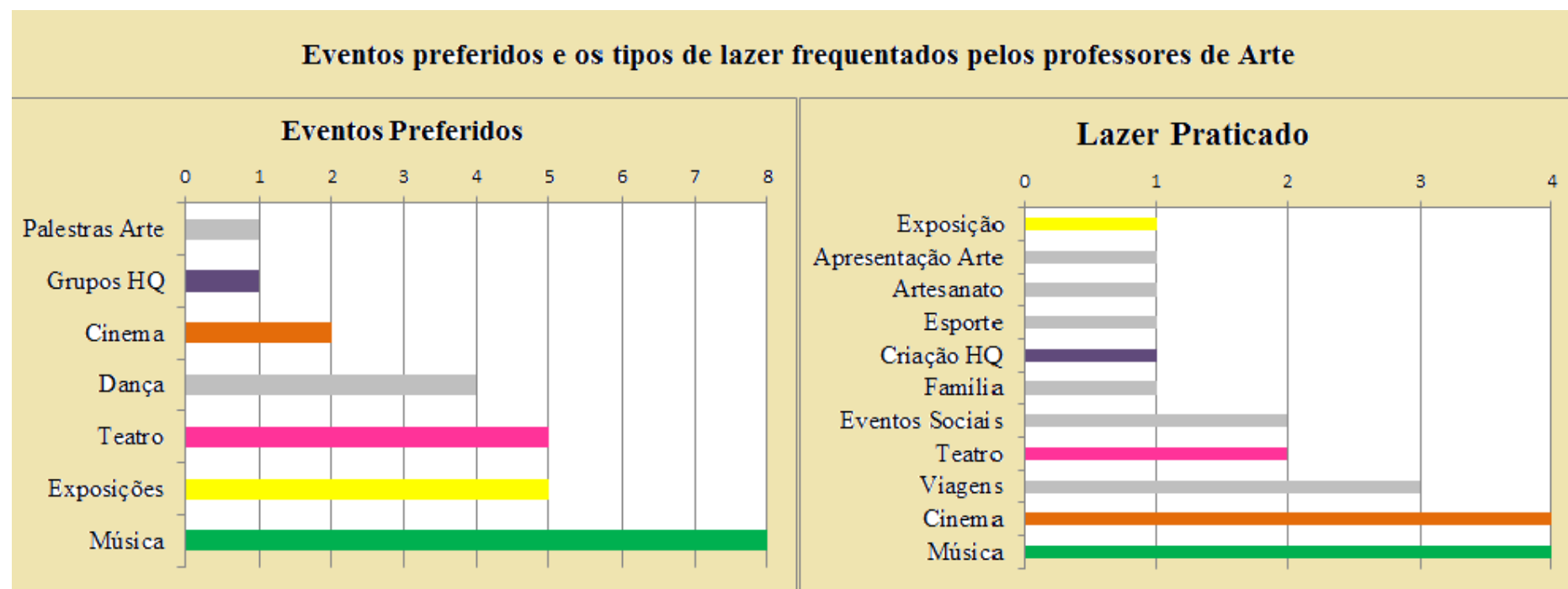
Para Eisner (2008) cabe ao professor, ajudar o estudante a aprender a perguntar não só o que alguém está dizendo, mas, como está dizendo, ou seja, como construiu um argumento, uma partitura, uma imagem virtual, enfim uma obra. Para o autor as atividades do currículo podem chamar a atenção para tais questões, refinando a percepção em cada uma das linguagens da Arte ensinadas. Isso, segundo o autor requer mais atividades para abrandar a percepção do que para acelerar.

Assim, depreende-se que o autor fala sobre a necessidade de desacelerar os sentidos para compreender pormenores, de amainá-los em relação à percepção artística que se constitui na percepção daquilo que não é evidente, mas que muitas vezes está subentendido, ainda que subliminarmente, por meio do código proposto na obra de Arte ou em qualquer outra forma de linguagem e comunicação. Aquilo que por alguma razão disseram-no, embora não diretamente e nem de modo explícito.

Posto isto, resta reafirmar a importância de consumir Arte para poder produzir Arte e recomendar o consumo dela.

Em relação à natureza dos eventos preferidos e das atividades de lazer vivenciadas pelos professores os resultados estão apresentados a seguir:

Gráfico 3 – Eventos preferidos citados e as atividades de lazer praticadas pelos professores de Arte



Fonte: Questionário: Elaboração própria

Dentre os eventos manifestos pelos participantes como sendo preferidos, os mais citados foram: a Música com oito referências, à exceção do participante Futurista, seguida das exposições de Arte, Teatro, Dança, Cinema, Grupos de História em Quadrinhos (HQ) e Palestras de Arte, que foram mencionados uma vez pelo professor Cubista.

Analisando o conjunto é possível perceber que, dentre os eventos preferidos, os predominantes compreendem as linguagens da Música, das Artes Visuais, do Teatro, seguidas da Dança. Sendo assim, a maioria dos professores menciona vivências culturais que permitem a ampliação do repertório relacionado às quatro linguagens da Arte. Destaca-se que o HQ e o Cinema aproximam-se das Artes Visuais e foram consideradas, portanto, como pertencentes a essa linguagem.

Dentre os professores participantes, o que elencou mais eventos da preferência foi o Cubista, que referiu cinco eventos preferidos: Exposições, Música, Dança, Grupos de HQ e Palestras sobre Arte.

Percebeu-se que não há um padrão, pois embora a música seja referida pela maioria, as preferências referem à individualidade, subjetividade e o repertório cultural de cada um dos participantes.

Em relação às principais diversões e atividades de lazer frequentadas pelos participantes foram citadas, preferencialmente, Música e Cinema, destacados por quatro professores, seguida de viagens, Teatro e Eventos Sociais. E finalmente, Família, Criação de HQ, Esporte, Artesanato, Apresentação de Arte e Exposição, que receberam uma citação cada um.

A partir das respostas pode-se notar que o lazer dos professores envolve, principalmente, participação em atividades relacionadas à Arte na condição de espectadores, como também como produtores como no caso da criação de HQ e do Artesanato, embora dois desses participantes tenham apontado anteriormente que não tinham por hábito frequentar eventos artísticos.

Demonstra também que, embora algumas atividades sejam preferidas, não são necessariamente praticadas e vice-versa, como ocorre, por exemplo, com a dança citada na preferência, mas não no lazer vivido. E também com apresentação de Arte, artesanato, esportes, família, eventos sociais e viagens, todos citados como lazeres praticados, mas não como preferidos. Para melhor visualização foram destacadas no gráfico, em colorido, as respostas coincidentes pelos participantes no que se refere à preferência e à prática, sendo: Música, Exposições, Teatro, Cinema e HQ.

A resposta ratifica que as diversões e lazer elencados por eles demonstram proximidade com a área de Arte, proximidade essa que Martins et al. (2009) considera importante quando afirma que as experiências direcionam a forma de poetizar, fruir e conhecer Arte, tanto em professores quanto nos alunos.

A citada autora destaca também que esses professores carecem de vivências artísticas para ampliar seus repertórios porque toda linguagem artística é um modo singular do homem refletir sua relação com o mundo, uma relação íntima, na qual o sentimento não está dissociado da razão.

Sobre a necessidade de conhecer e pesquisar sobre Arte, Costa (2004) comenta que, independente da área, ocorrerá contato com a Arte em algum momento, pois ela faz parte da vida e não se restringe mais a determinados espaços ou a certas pessoas, o que, para o autor, torna oportuno e urgente o estudo das questões de Arte.

Em relação à formação inicial, no Quadro 6 são apresentados excertos das respostas dos participantes.

Quadro 6 - Considerações sobre a formação recebida na Graduação

Participantes	Avaliação		Justificativa
	Positiva	Negativa	
Cubista	X		Considero que tive uma boa formação.
Fauvista	X		A universidade tem excelentes profissionais e fora isso sempre tive bom desempenho na área desde criança.
Impressionista	X		Foi um curso muito bom e prático nas atividades. Mas com a nossa evolução muita coisa mudou.
Modernista	X		Aulas práticas em teatro, escultura e pintura.
Futurista	X		A minha formação como artista foi muito boa, tive oportunidade de conhecer várias técnicas a fundo e hoje falo de todos com muita propriedade, porém como professora não.
Dadaísta		X	Foi uma formação que hoje vejo que me faz falta que é o teatro.
Abstracionista	X		Sim, mas a aprendizagem é contínua.
Surrealista	X		Sim, pois minha graduação não esteve só em teoria, muitas práticas eram empregadas.
Expressionista	X		Muito boa minha turma teve professores que atuaram nas artes, onde pudemos ter toda esta experiência.

Fonte: Questionário: Elaboração própria

Oito professores, responderam que tiveram boa formação, embasando suas justificativas nos profissionais que ministraram os cursos, nas vivências práticas como um todo e, em especial, em aulas práticas de teatro, escultura e pintura, assim como o conhecimento de várias técnicas artísticas e a articulação teoria e prática, ou seja, o aprendizado para além da teoria, adquirido em experiências práticas, experiências estas que, como afirmam Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) fazem parte da formação com princípio de “Isomorfismo”, ou seja, a partir do momento que o que é ensinado segue estratégias, metodologias, “climas” de aprendizagem e técnicas, semelhantes àquelas exigidas na atuação profissional, o que constitui para os autores um instrumento eficaz para a formação de professores.

Para apenas um dos participantes sua formação inicial não foi satisfatória, pois não contemplou a linguagem teatral.

A reflexão leva a retomar Porcher (1982), Duarte Junior (1983), Costa (2004), Martins et al. (2009), Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011), todos de acordo que a vivência de experiências com a Arte é importante para a formação de novos conceitos, tanto para o professor quanto para o aluno.

Embora o professor Cubista considere que teve uma boa formação, não ofereceu justificativa para a afirmativa, mas, apesar disso, retomando a informação registrada em seu perfil de que se formou no ano 2000, sendo habilitado em Artes Plásticas numa universidade pública considerada de renome, é possível considerar a afirmativa do professor de que teve uma boa formação, embora não haja dados para tanto e eventualmente possa ser considerada uma inferência, porém tendo em conta que antes mesmo do ano 2000 o curso de Arte da referida universidade havia passado por reformulação, já com um currículo atualizado para atender as exigências da contemporaneidade.

Em relação às atividades das quais os professores de Arte participaram no ano de 2014 seguem os dados elencados da tabulação do questionário.

Quadro 7 - Atividades de formação complementar das quais os professores de Arte participaram

Participantes	Cursos e palestras	Reuniões e capacitações presenciais	Especialização/ Pós-graduação	Outras
Cubista	Elaboração de História em Quadrinhos	_____	_____	_____
Fauvista	_____	_____	Pós-graduação em Gestão Escolar	_____
Impressionista	Currículo + ²⁵ (SEE/SP)	No Núcleo Pedagógico com o PCNP ²⁶	_____	_____
Modernista	_____	_____	_____	Teatro, show, discotecagem.
Futurista	Online – Conteúdo: Escola de Ensino Integral	Curta Metragem	_____	_____
Dadaísta	_____	_____	_____	_____
Abstracionista	_____	_____	_____	_____
Surrealista	_____	Pela SEE e pela Escola particular	_____	Congresso de Arte
Expressionista	Cursos de Música. Cursos oferecidos pela SEE/SP	_____	_____	_____
TOTAL	4	3	1	2

Fonte: Questionário: Elaboração própria

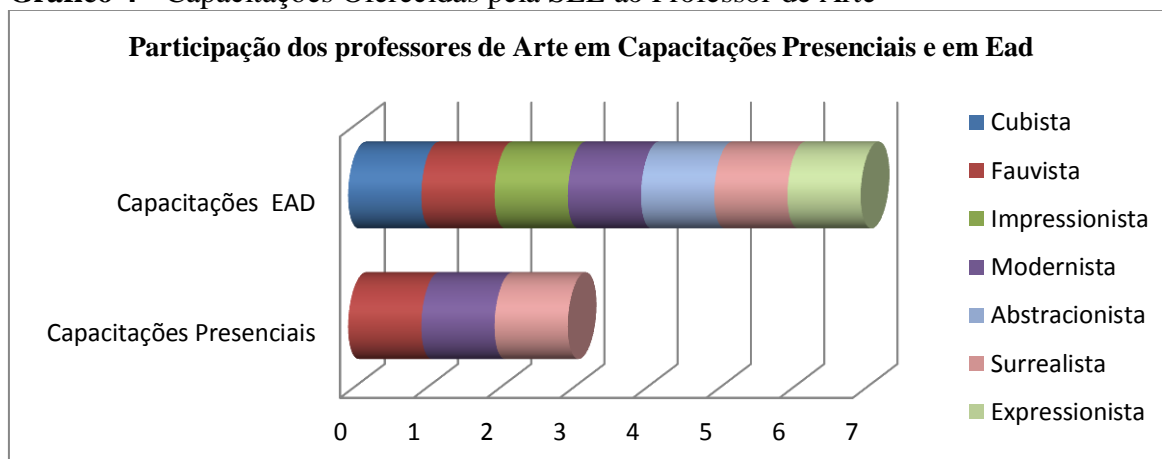
Em relação às atividades voltadas para a formação complementar, das quais os professores participaram, observa-se que dois deles não se fizeram presentes em nenhuma atividade de formação complementar, sendo eles os professores Dadaísta e Abstracionista. Por sua vez, o Modernista e Cubista citam atividades que envolvem o lazer e a ampliação do repertório cultural. Já os participantes Impressionista, Futurista, Surrealista e Expressionista mencionam a participação em atividades distintas, mas todas vinculadas à formação do professor por meio da SEE e a alguma outra instituição de Educação Superior como, no caso do professor Surrealista, que mencionou frequência a um Congresso de Arte.

²⁵ Currículo+ é uma **plataforma** de busca que reúne objetos e recursos digitais (ODAS) para auxiliar o trabalho docente e dar apoio ao desenvolvimento do trabalho com o Currículo nas diversas áreas do conhecimento. O curso sobre a plataforma foi oferecido pela SEE/ SP para que o professor aprendesse a utilizar esse recurso.

²⁶ PCNP é o Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico que atua junto à Diretoria de Ensino para auxiliar o trabalho dos professores da sua mesma área de atuação.

No que concerne à pergunta sobre as capacitações oferecidas pela SEE ao Professor de Arte, a seguir são apresentados os resultados.

Gráfico 4 - Capacitações Oferecidas pela SEE ao Professor de Arte



Fonte: Questionário: Elaboração própria.

De acordo com os dados, sete professores indicaram cursos à distância que versaram sobre conteúdos relacionados com a área de Arte.

Já o professor Dadaísta foi o único que não participou de qualquer uma das modalidades de capacitações, nem em EaD nem, tampouco, presenciais. Nesse sentido, vale ressaltar que esse participante esteve afastado das suas atividades por um período de Licença maternidade, o que, conseqüentemente, pode ter culminado com sua impossibilidade de participação, configurando assim em ausência nas capacitações e também resultando na sua carga horária básica, com 20 horas aulas semanais, conforme descrito no Quadro 4 apresentado no Método.

De acordo com Reyes, Bianchi e Silva (2011) a Educação a Distância (EaD) tem contribuído para que pessoas sem condições de frequentar o ensino presencial estudem, pois há uma maior flexibilidade para o horário, diferente dos cursos presenciais. Segundo os autores “As últimas décadas foram marcadas por grandes evoluções e inovações na área da educação, principalmente devido ao crescimento da internet e da comunicação” (REYES; BIANCHI; SILVA, 2011, p. 02). De acordo com os autores essa oportunidade de estudo tornou-se possível somente na década de 1.990 quando a internet chegou às universidades para ser usada para o ensino.

Nesse sentido as práticas de formação em EaD, oferecidas pela SEE por meio da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores - EFAP são essenciais para a

formação continuada dos professores tendo em conta que cursos dessa natureza facilitam a participação dos professores nas formações oferecidas e/ou realizadas voluntariamente por eles, pois as atividades não presenciais permitem que o professor concilie o trabalho com os cursos, ainda que acumule cargo e disponha de ampla carga horária de aulas, o que não seria possível apenas na modalidade presencial.

No que se refere à disponibilidade dos participantes Fauvista, Modernista e Surrealista em frequentar capacitações presenciais, diferentemente dos demais participantes que estiveram ausentes delas, pode-se coligir que o participante Modernista, habilitado em 2004 em Artes Plásticas, não possui outras formações. Esse professor não tem escolha de ausentar-se das capacitações presenciais, tendo em conta que pertence à Escola de Tempo Integral, com aulas atribuídas na modalidade de projetos e oficinas, logo se exige esse tipo de participação presencial do docente para desenvolvimento do projeto.

Já o participante Surrealista e o Fauvista são formados respectivamente em 2007 e 2008 e ambos possuem formações complementares. O primeiro é habilitado em Artes Cênicas e tem Especialização em Educação Especial e o segundo, é habilitado em Artes Plásticas e possui pós-graduação em Gestão Escolar. Embora atuantes na rede regular, o perfil desses professores é de quem busca, por meios próprios, aprimorar os conhecimentos necessários para a atuação docente por meio de formações complementares à graduação.

Embora os três possuam formação relativamente recente, o participante Surrealista e o Fauvista parecem mais preocupados com a formação continuada do que o participante Modernista que, aparentemente, as frequenta por exigência do ofício.

Conforme referem os dados, a maior parte das capacitações oferecidas pela SEE ocorre por meio da EaD, o que leva a problematizações sobre esse tipo de formação e a visitar a opinião de alguns autores sobre essa natureza de formação docente.

Para Bezerra Neto e Bezerra (2010) a ênfase dada nos processos de EaD decorre da produtividade do ensino na qual é possível atingir muitos em pouco tempo e com custos menores. Segundo os autores, a abertura indiscriminada de Cursos em EaD, visando interesse do capital, tem contribuído para deteriorar a formação continuada no país. O fato de a EaD estar direcionada principalmente para os cursos de formação e, sobretudo às licenciaturas é outro agravante que, para os autores, pode explicar o baixo nível de capacitação dos professores, refletido na formação dos alunos, muitas vezes, concluem o ensino médio sem saber sequer interpretar um texto.

Para os autores, a despeito do grande crescimento dos cursos em EaD nos últimos anos, esses não satisfazem as necessidades de formação dos professores, nem na qualidade apresentada, que fica a desejar, assim como tampouco a equidade social prometida pela inclusão digital que, obstante o crescimento desses cursos não ocorre a contento.

Por isso mesmo, vários pesquisadores são favoráveis às formações e capacitações em EaD em Arte desde que elas tenham um caráter de hibridismo que mescele oportunidades de vivência com a prática e a teoria pois, como já comentado por Sampaio (2014), a Arte tem especificidades relacionadas à natureza das linguagens que a constituem e que precisam ser consideradas.

Numa abordagem educacional da arte *on-line*, não podemos nos esquecer de que, mesmo com todas as possibilidades, características e viabilizações técnicas interativas apresentadas e defendidas aqui como positivas para o uso em educação *on-line*, a arte de um povo é um de seus patrimônios culturais e que, apesar das possibilidades interessantes e inimagináveis antes do surgimento das TIC, os indivíduos exercem sua poética e sua criatividade nesses espaços e refletem, em suas ações e interações, sua cultura de origem, projetando, assim, dentro do todo global o único local, desprendendo-se, às vezes, do local, mas não completamente, e adicionando ao global traços de sua origem e cultura, de seu patrimônio. (SAMPAIO, 2014, p. 28)

Também Rosa (2004, 2006) é favorável à formação em Arte na modalidade EaD, pois acredita que esse tipo de formação amplia as oportunidades de acesso à Arte, embora não seja substitutiva da educação presencial e tampouco da fruição diante dos objetos artísticos no museu.

Propor a formação de professores de arte na modalidade em Educação a Distância (EaD) busca responder à necessidade de inclusão de professores na reflexão crítica do campo tecnológico e desta forma também a inclusão de seus alunos nestes processos. Acredita-se que a ampliação de oportunidades proposta por meio da EaD, num processo qualificado colabora para a democratização do acesso a formação. O espaço virtual possibilita o uso de imagens virtuais de vários museus do mundo inteiro, bem como, o acesso a uma diversidade de produções artísticas de várias realidades. A modalidade de EaD se constitui como ferramenta que possibilita uma ampliação da formação de professores, não substituindo a educação presencial, nem a fruição dos objetos artísticos nos museus de arte. (ROSA, 2006, p. 1)

A pesquisadora enfatiza que a EaD colabora para a democratização do acesso à formação, além de propiciar o acesso a imagens virtuais de vários museus do mundo inteiro e a uma diversidade de produções artísticas, contudo deixa claro que essa formação não

substitui a educação presencial. “A modalidade de EaD se constitui como ferramenta que possibilita uma ampliação da formação de professores, não substituindo a educação presencial, nem a fruição dos objetos artísticos nos museus de arte.” (ROSA, 2004, p. 2)

De acordo com Sampaio (2014) a EaD tem ganho significativa expressão numérica, mas não pode ser vista como substituta da Educação presencial. Sua função é aumentar o acesso ao conhecimento e constituir uma prática significativa e relacionada aos princípios dos projetos pedagógicos contemporâneos.

Conforme a pesquisadora, as propostas de EaD em Artes Visuais para formação de professores reproduzem os currículos e formações presenciais de modo virtualizado e acabam subutilizando os recursos e vantagens da EaD. Para a autora é preciso ter clara a diferença entre formação inicial e formação continuada. A formação inicial é feita em nível superior numa das quatro linguagens artísticas: Música, Dança, Teatro (Artes Cênicas) e Artes Visuais e a continuada, após a conclusão dessa formação, para aprimorar conhecimentos. Assim compreende o ensino por EaD em Arte algo possível e desejável que ocorra na mesma medida das outras áreas do conhecimento, desde que mescle a prática e a teoria.

Vejo a Formação de Professores de Arte, independente do suporte onde seja feita, como o caminho para que os profissionais do Ensino de Arte venham a se tornar profissionais conscientes, reflexivos, ativos e atuantes, não somente em relação ao domínio de conteúdos e práticas em arte, embora sejam pontos importantíssimos, mas sim, e principalmente, a formação é a oportunidade de que os professores de arte se transformem em seres políticos. (SAMPAIO, 2014, p. 263)

A autora acredita numa interação entre os processos de EaD e a transdisciplinaridade para constituição de processos de ensino e aprendizagem em arte que ocorram, se não totalmente a distância mas, prioritariamente, a distância, desde que se considere que a natureza do conhecimento artístico não cabe em metodologias rígidas e científicas, que funcionam em outras áreas do conhecimento, mas que “O conhecimento em arte tem especificidades que devem ser consideradas na EaD em arte”. (SAMPAIO, 2014, p. 265)

Para Scavazza e Sprenger (2009) “Como qualquer profissão, a docência pressupõe uma formação inicial de qualidade que não prescinde de formação continuada permanente e em serviço igualmente qualificada.” (SCAVAZZA; SPRENGER, 2009, p.263) As autoras consideram os professores como peças fundamentais do processo educativo e, portanto acreditam que sejam necessárias ações de formação continuada desses profissionais. De

acordo com elas essas formações serão bem sucedidas na medida em que abranjam a totalidade dos educadores de um sistema, seja ele da equipe escolar ou uma rede de ensino, considerem o contexto dos educadores e os auxiliem na transformação da prática docente em sala de aula, transformando-os em formadores e aprendizes para que repliquem os conhecimentos e suas práticas por meio de um acervo em EaD, oriundos da gestão de processos de formação continuada em serviço. Consideram fundamental que práticas exitosas de formação continuada de professores sejam divulgadas para o desenvolvimento de novas experiências.

Sobre os cursos de formação em EaD oferecidos pela SEE dos quais os professores de Arte participaram, seguem os resultados. Na apresentação dos mesmos foram listados alguns nomes de cursos de que a pesquisadora tem conhecimento que ocorreram pela EFAP contemplando os docentes de Arte. O Curso *Oficinas Virtuais do Currículo* + foi o de maior frequência pelos professores, tendo uma participação de cinco deles, seguido do curso *Tão Perto Tão longe II – Entrelaces com o Currículo de Arte* realizado numa parceria Fundação Bienal e SEE/SP e com uma participação de outros três docentes. Além desses dois cursos, houve ainda a participação em outros: *Introdução à Libras online, Programa Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade, Especialização para Docentes em Arte – UNESP/ REDEFOR*, sendo que cada um desses contou com a participação de um professor.

O participante com maior número de capacitações foi o Impressionista, tendo cursado três das sete listadas no questionário, sendo elas: *Tão Perto Tão longe II- Entrelaces com o Currículo de Arte, Oficinas Virtuais – Currículo + e Programa Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade*. Vale observar que os professores Fauvista e Dadaísta não participaram de nenhuma dessas capacitações ofertadas pela SEE- SP.

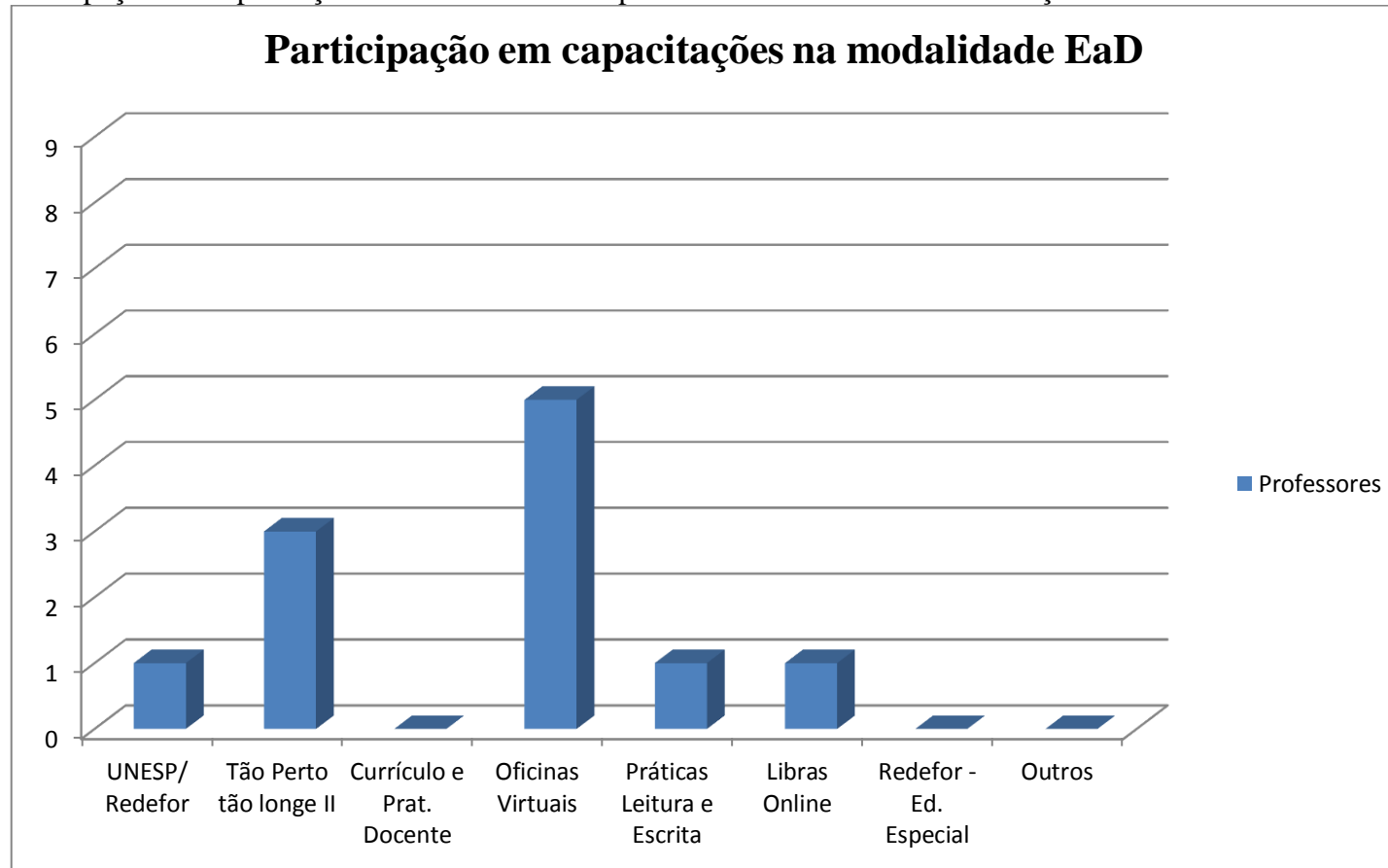
Embora tenha sido oferecido o curso REDEFOR²⁷- Educação Especial e Inclusiva e o curso Currículo e Prática Docente nenhum dos professores participou deles.

A despeito de qualquer apoio dado ao professor nessas formações, e do tipo de capacitação recebida, os resultados evidenciam que a maioria dos educadores tem se esforçado e tentado fazer alguma coisa para potencializar sua atuação docente.

²⁷ O programa Rede São Paulo de Formação Docente (Redefor) é um convênio estabelecido entre a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (SEE/SP) e as Universidades Estaduais de São Paulo: UNESP, UNICAMP e USP com a finalidade de realizar a formação continuada dos professores por meio de cursos de especialização, em nível de pós-graduação, na modalidade a distância e com encontros presenciais. Para saber mais acesse: <http://edutec.unesp.br/redefor.html>

No Gráfico a seguir estão sintetizados os dados relativos à participação em capacitações em EaD. Sendo assim, o gráfico 5 é um desdobramento das capacitações em EaD apresentadas no gráfico 4.

Gráfico 5 - Participação em capacitações em EaD oferecidas pela Secretaria Estadual da Educação



Fonte: Questionário: Elaboração própria

O fato de nenhum docente participar dos cursos em EaD oferecidos sobre a Educação Especial e Inclusiva e sobre o Currículo parece problemático, na medida em que Scavazza e Sprenger (2009) consideram os professores como peças fundamentais do processo educativo e, portanto, acreditam que sejam necessárias ações de formação continuada desses profissionais.

Nessa mesma linha de raciocínio, Amabile (1998) refere que o conhecimento é determinante para aquilo que um profissional fará ou deixará de fazer no cumprimento de suas funções. Assim, se o professor não tem o conhecimento necessário para trabalhar com os alunos PAEE, possivelmente terá dificuldades de contemplá-los no exercício do seu trabalho pedagógico.

Assim, pelos dados é possível perceber que têm sido oferecidos vários cursos aos professores na modalidade EaD, entretanto por razões desconhecidas há dois deles que não participaram de nenhuma das formações, quatro que participaram de apenas um curso, dois que participaram de outros dois e um que participou de três cursos ofertados. As prováveis razões podem estar centradas no fato de que alguns não são efetivos e a maioria dos cursos traz no regulamento a extensão somente a professores dessa natureza, ou mesmo por não conseguirem ser contemplados na seleção do curso, pois mesmo tendo realizado a inscrição em alguns deles pelo alto número de inscrições os participantes são selecionados. Há ainda a impossibilidade de participar de alguns cursos concomitantemente com outros, pois, nesse caso, o sistema impede a inscrição do participante logo que identifica que ele já está realizando outro curso que demanda do cursista uma dedicação maior. E finalmente, poderia ter havido falta de interesse ou disponibilidade no momento da oferta, devido a problemas com a carga horária de trabalho e outros de ordem pessoal e ou familiar.

Esses fatores limitadores imprimem resistência à motivação do professor em se inscrever para participar dos cursos de formação, tendo em conta que ocorre de proceder à inscrição e não ser escolhido para cursar, pois alguns cursos chegam a restringir o número de vagas a uma oferta irrisória perante o comparativo com o número de servidores em exercício na rede.

No entanto, mesmo quando esse fator limitante não se apresenta, pois a oferta é expressiva com potencial para contemplar todos, como o Curso Tão Perto tão Longe II ofertado em caráter de formação continuada e em serviço, apenas três docentes participaram dele.

Tal fato, no entanto, difere do que ocorreu na oferta do Curso Programa Redefor Educação Especial e Inclusiva, em que parte do público Alvo descrito restringe os professores OFA Categoria O²⁸ atuantes nos Anos Iniciais e nos Anos Finais do EM e EJA ou atuantes da Sala de Leitura e na Educação Física, conforme verifica-se nesse excerto do Regulamento, que deixa claro para quem o curso é direcionado.

Professores de Educação Básica (PEB) I e II, quaisquer categorias, **com exceção dos OFA – categoria ‘O’**, e estáveis em exercício no EF dos Anos Iniciais e nas disciplinas do Currículo do EF dos Anos Finais, EM e EJA, inclusive os que atuam na Sala de Leitura e nas Atividades Curriculares Desportivas. (SÃO PAULO (Estado), 2013, p. 5, grifo da pesquisadora)

A exclusão dos professores da Categoria O no Regulamento do curso de Educação Especial e Inclusiva corrobora com a assertiva de Santos (2016) de que os docentes da categoria O tem sido discriminados pelo Estado.

Com uma remuneração muito baixa e incerta (já que depende das aulas que conseguirá ministrar ao longo do ano), os docentes se veem obrigados a realizar jornadas extensas de trabalho ou procurar outras formas de obtenção de renda para além da docência, prejudicando não só a qualidade das aulas, mas sua saúde física e mental. Tais fatos evidenciam um processo de desvalorização social da profissão, submetida, cada vez mais, a condições de intensificação do trabalho que é mal remunerado. (SANTOS, F., 2016, p. 131)

Se o professor da Categoria O é, impedido de realizar as formações mais consistentes que são oferecidas, por possuir duração maior e, geralmente, ocorrer em parceria com renomadas universidades, rechaçados pelo fato de não possuir vínculo sendo temporários. Sem a experiência dessas formações em serviço, e atrelado ao fato de que as formações iniciais são, muitas vezes, inconsistentes; quando é que esse professor terá condições de se tornar efetivo? Além disso, com que motivação esse professor que é excluído desse sistema adentra a sala de aula para dar aula? Se o Estado o segrega, sabota e cerceia desconsiderando o investimento na sua formação e, conseqüentemente, a sua importância na engrenagem

²⁸ Segundo o Sindicato dos Professores - APEOESP, o professor da “ Categoria O”, que é o professor já contratado com aulas, possui contrato temporário, com os mesmos deveres e obrigações do professor efetivo, mas com salário menor e sem os mesmos direitos. Seu contrato ocorre no início do ano, para cumprir um ano letivo inteiro e ser dispensado em dezembro com metade do salário, que é proporcional aos dias letivos do mês. Depois fica sem vínculo, sem ganho e sem oportunidade de se efetivar, até que assine um novo contrato no ano seguinte.

educacional e no cumprimento do trabalho curricular. Fatalmente, também pode ser sabotado por muitos desses professores, num espelhamento vicioso desse descaso. Assim, estando à margem dessas formações, resta aos professores da categoria “O” a precariedade das condições a que são submetidos.

A respeito da participação em capacitações oferecidas voltadas ao Currículo de Arte, os componentes dos dados são tratados na sequência, conforme demonstra o próximo quadro.

Quadro 8 - Capacitações voltadas ao Currículo de Arte do Estado de São Paulo

Participantes	Síntese das respostas
Cubista	Não participei.
Fauvista	Participei de capacitações promovidas pela Diretoria de Ensino.
Impressionista	Sim. Internet (Currículo +, Tão Perto Tão Longe) PCNP – Capacitação.
Modernista	Reuniões na própria Diretoria de Ensino.
Futurista	Participei dos oferecidos pela PCNP de Arte na DE.
Dadaísta	Não.
Abstracionista	Sim, a distância.
Surrealista	Participei de cursos online e capacitações em Congressos. Não me recordo o nome de quem ministrou.
Expressionista	Cursos online sobre artes.

Fonte: Questionário: Elaboração própria.

Sobre as capacitações voltadas ao Currículo de Arte, sete dos professores participaram dessas formações, sendo que os professores Cubista e Dadaísta foram os que, de forma alguma, tomaram parte de qualquer capacitação. Nesse caso, não se pode afirmar que tenha relação com a carga horária de trabalho, pois esses não são os professores que possuem mais aulas semanais. Há professores com sobrecarga que participaram das capacitações oferecidas. Parece haver maior relação com a motivação intrínseca, considerada por Amabile (1998), bem como a disposição para o trabalho, independente dos fatores externos que possam dificultar ou influenciar, pois mesmo sobrecarregados, houve professores que fizeram as capacitações oferecidas.

Quatro participantes realizaram essas capacitações por meio da internet, ou seja, na modalidade EaD. Foram eles os professores Impressionista, Abstracionista, Surrealista e Expressionista. Também o Fauvista, Impressionista, Modernista e Futurista mencionaram a participação em capacitações presenciais na Diretoria de Ensino, por meio da PCNP de Arte.

Embora o professor Fauvista não tivesse participado de nenhuma das capacitações em EaD oferecidas pela SEE, no entanto, como fica evidente pelos dados comentados na questão

anterior, o mesmo teve a oportunidade de participação nas capacitações presenciais promovidas pela DE.

Mas como falar de uma formação em EaD que dê conta da fruição artística e da formação de competências voltadas para a especificidades das linguagens da Arte e a natureza das técnicas a que estão tão intrinsecamente entrelaçadas? Como ter parâmetros de comparação entre vivências meramente virtuais em detrimento de experiências reais de acesso à Arte e as formas de produção?

Para refletir sobre essas questões, retoma-se a concepção de Benjamin (1975) de que a reprodução de uma obra não substitui a experiência de estar perante a obra original, conforme depreende-se do seguinte excerto em que Benjamin fala do “aqui e agora” da obra de arte e da importância da sua presença: “À mais perfeita reprodução falta sempre algo: o *hic et nunc* da obra de arte, a unidade de sua presença no próprio local onde se encontra.” (BENJAMIN, 1975, p.13, grifo do autor)

Nesse sentido, ganha importância que a formação de um professor de Arte precisa garantir vivências concretas com a Arte, dela fazendo parte visitas a museus, experiências de acesso a artistas e suas poéticas e produções, para vivenciar e conhecer de perto processos e procedimentos artísticos, oportunidades que, no entanto, podem ficar rechaçadas numa formação essencialmente em EaD, como já discutido anteriormente.

Independente dos motivos que levaram os participantes a não receberem as capacitações, vale lembrar as afirmações de Cury (2005) quando comenta que há uma subvalorização dos docentes que se veem obrigados a perfazer vários turnos de trabalho para complementar o salário, dificultando assim a participação em formações para atualização de conhecimentos, o que pode vir a gerar uma possibilidade real de comprometimento da qualidade do ensino.

Dando continuidade, a seguir são descritas as respostas dos participantes sobre as reuniões de ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), aqui entendido como um espaço de formação e aperfeiçoamento pedagógico, avaliação e replanejamento dos projetos e das atividades de sala de aula, tendo em vista o que preconizam as diretrizes curriculares. No próximo quadro são apresentadas as informações relativas a essas reuniões.

Quadro 9 - Participação e descrição das reuniões de ATPC na escola onde atua

Participantes	Presença	Finalidade/ Como são as reuniões
Cubista	Sim	Com a finalidade de ficar atualizado com as informações da Secretaria da Educação, projeto e experiências pedagógicas com os meus colegas.
Fauvista	Sim	Voltada em discutir questões sobre o ensino e aprendizagem da clientela.
Impressionista	Sim	(Não descreveu)
Modernista	Sim	Semanalmente.
Futurista	Sim	Para que ocorra o estudo dos pontos de convergência entre as disciplinas da área de Linguagens e Códigos e também das outras áreas.
Dadaísta	Sim	Nos informar sobre andamentos da escola, os alunos com mais dificuldade, e com texto para ajudar a lidar com esses alunos em questão.
Abstracionista	Sim	Com a finalidade de aprimorar meus conhecimentos e tirar dúvidas.
Surrealista	Sim	Participo dos ATPCs semanalmente (02), as reuniões são formativas e muitas vezes com videoaulas.
Expressionista	Sim	Nas ATPC sempre são colocadas propostas para melhorar as aulas.

Fonte: Questionário: Elaboração própria.

Quando perguntado se participam das reuniões de ATPC, qual a finalidade e como são as reuniões a totalidade dos professores respondeu que participa. Porém, os participantes Impressionista e Modernista não descreveram como são essas reuniões. O primeiro só afirmou participar, o segundo afirmou participação, mas disse somente que as reuniões são semanais, sem detalhar sobre elas.

Quanto aos demais, Cubista disse que é para ficar atualizado com as informações da SEE, Fauvista que é para discutir questões sobre o ensino aprendizagem da clientela, enquanto que Futurista afirma que o ATPC é para estudo entre as disciplinas da área de Linguagens e Códigos e de outras áreas. Para Dadaísta o momento serve para conhecer o andamento da escola, as dificuldades de alunos e para leitura de textos para ajudar aos professores. Já Abstracionista diz que a ATPC serve para aprimorar conhecimentos e tirar dúvidas, Surrealista menciona que as reuniões formativas ocorrem geralmente por meio de videoaula e, finalmente, Professor Expressionista destaca que a reunião busca propostas para melhorar as aulas. Dessa forma, resumindo, verifica-se a diversidade de concepções dos participantes acerca de uma mesma realidade. Com interpretações diferentes umas das outras, o que parece ser comum é a dificuldade para ter uma compreensão do objetivo que norteia

uma atividade da qual todos participam com frequência e constância. De acordo com os participantes as reuniões de ATPC configuram-se num espaço de avisos e troca de informações destinadas à formação dos professores e o enfrentamento das dificuldades encontradas ao longo do trabalho pedagógico. Essas reuniões geralmente ocorrem a partir da leitura de um texto sobre formação e também do uso de videoaulas voltadas ao tema em discussão. Conformam um espaço para atualização de informações e avisos, trocas entre as áreas, visando o trabalho pedagógico com os alunos com mais dificuldades. Além de sanar dúvidas e oportunizar novas aprendizagens e formas de intervenção, na prática docente, surgidas nas trocas de conhecimentos entre as áreas, visando à superação das dificuldades identificadas junto aos alunos.

De acordo com o Documento Orientador CGEB N° 10 de 2014 (SÃO PAULO (Estado), 2014) a ATPC necessita constituir-se num espaço para reuniões, atividades pedagógicas de estudo de caráter coletivo organizadas pela escola, horário de atendimento aos pais de alunos, espaço de discussão e reflexão contínuas e relevantes, para a implementação da proposta pedagógica da escola, com especial tratamento ao currículo oficial e ao currículo praticado ou “currículo em ação”.

As Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo deverão ser utilizadas para reuniões e outras atividades pedagógicas e de estudo, de caráter coletivo, organizadas pelo estabelecimento de ensino, bem como para atendimento a pais de alunos. Convém considerar a importância de atualização dos aportes legais, incentivada pelos gestores, de modo a garantir o conhecimento das alterações normativas. É de suma relevância promover a gestão participativa, para que todas as tomadas de decisão, realizadas neste espaço, sejam concretizadas e produzam resultados positivos, para a melhoria do ensino. (SÃO PAULO (Estado), 2014, p. 17)

E, para tanto, o documento considera que é preciso ter clareza sobre as finalidades da educação, as diferentes formas de aprendizado, a organização dos conteúdos, as concepções metodológicas referentes a cada área de conhecimento, os materiais curriculares e os recursos didáticos, enfim, tudo o que envolve o trabalho pedagógico, o processo de ensino aprendizagem e sua avaliação.

Aparentemente, as reuniões de ATPC têm cumprido parcialmente aquilo a que tem sido destinadas, sendo que não houve nenhuma referência ao estudo e compreensão do Currículo Oficial nesse espaço de discussões.

Se bem aproveitada a ATPC é um momento precioso para a formação dos professores e a discussão dos andamentos e projetos pedagógicos em desenvolvimento na unidade escolar.

Em suma, os professores fizeram uma avaliação positiva no que se refere à participação nos projetos da escola e da SEE. Somente o Fauvista considera que teve poucas participações em projetos dessa natureza.

Tema 2 – AUTOVALORIZAÇÃO

O foco desse tema é a autovalorização, visão ou reconhecimento que o professor tem de si mesmo em relação às suas qualidades e mérito enquanto arte-educador. Fizeram parte desse tema as questões 15 e 21 do questionário.

No que se refere aos aspectos relacionados ao trabalho do professor de Arte solicitou-se que os participantes o avaliassem a partir de 18 itens para os quais atribuíram notas compreendidas entre zero e dez, demonstrando o nível de qualidade que o professor atribuiu ao seu trabalho.

Oito, dos nove participantes, responderam essa questão, excetuando o Modernista que não produziu nenhuma resposta aos itens dessa avaliação. Impressionista e Dadaísta não atribuíram nota a todos os itens, no entanto, como o fizeram para a maioria deles, por essa razão, optou-se por considerar suas respostas para análise dos dados.

Com base nessas respostas foi construído um Quadro no qual figuram os professores participantes, os itens avaliados e as respectivas notas atribuídas a eles. Em seguida foi realizada a soma marginal que compreende a somatória dos dados de uma coluna, horizontalmente, para obter o valor máximo de notas atribuído por cada professor participante, depois extraída a média desses valores e, por fim, verticalmente em cada um dos 18 itens para verificar a nota máxima recebida e sua média. Como o campo de valores atribuídos foi muito extenso, de 0 a 10, tornou-se necessário o encontro das médias para estabelecer faixas de nota que permitissem refletir os níveis de qualidade atribuídos pelos professores ao seu fazer docente. Então, a partir do encontro dessas duas médias estabeleceram-se para análise dos dados três faixas de qualidade: Máxima, Média e Mínima. A máxima ficou estabelecida numa faixa superior nos valores compreendidos entre 10 e nove, a média numa faixa intermediária que vai de oito a sete, e a mínima numa faixa inferior que vai de seis a cinco ou menos, que aqui não se aplica, pois a menor nota atribuída foi cinco.

O Quadro 10, apresentado a seguir, demonstra a síntese das respostas dos professores.

Quadro 10 - Notas atribuídas aos itens relacionados ao trabalho docente e respectivas frequências

Notas de 0 a 10 atribuídas pelos professores ao seu trabalho nos seguintes itens:																		
Itens Avaliados:																		
	Objetivos da disciplina	Domínio dos conteúdos	Mediação de conflitos	Ética profissional	Assiduidade	Dedicação às aulas	Adequação ao Currículo	Qualidade do ensino do professor	Alternativas para ensinar alunos PAEE	Uso do Currículo de Arte	Satisfação com o trabalho	Estímulo à participação dos alunos	Relacionamento com os alunos	Aproximação do Currículo ao universo do aluno.	Qualidade das aulas com o Caderno do Aluno	Qualidade dos recursos didáticos	Participação nos projetos da escola e da SEE	Interação entre professor, alunos PAEE e os demais.
Participantes	VALORES																	
CUB	8	8	8	8	8	8	8	8	7	8	8	8	8	8	8	8	7	7
FAU	9	10	10	10	9	9	9	9	8	9	10	7	8	8	8	8	5	9
IMP	8	8	8	9	9	8	7	7	7	8	8	8	8	----	----	----	----	----
FUT	10	10	9	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
DAD	5	8	7	8	8	8	7	8	7	9	6	8	8	----	----	5	----	6
ABS	10	10	10	10	10	10	10	10	9	10	9	9	10	9	9	10	9	10
SUR	9	10	10	10	10	9	8	10	10	9	9	10	10	10	9	7	9	10
EXP	9	10	10	10	10	10	9	9	8	9	10	9	9	9	9	10	9	10
	68	74	72	75	74	72	68	71	66	63	70	67	71	54	53	58	49	62
CRITÉRIOS	FREQUÊNCIA																	
	Frequência das notas por Nível de Qualidade																	
Qual. Máx. (10 - 9)	5	5	5	6	06	05	04	05	03	06	05	04	04	04	04	03	04	05
Qual. Méd. (8 - 7)	02	03	03	02	02	03	04	03	05	02	02	04	04	02	02	03	01	01
Qual. Mín. (6 -5)	01	0	0	0	0	0	0	0	0	0	01	0	0	0	0	01	01	01

↓

CLASSIFICAÇÃO
DAS
AVALIAÇÕES
DE ACORDO
COM O NÍVEL
DE QUALIDADE
ESTABELECIDO
NOS
CRITÉRIOS.

Avaliação Positiva
(10- 9- 8- 7)

Avaliação Negativa
(6- 5)

Fonte: Questionário: Elaboração própria

Para a análise dessa questão um conjunto de sete categorias serviu de base: **Autovalorização/produtividade, Valorização da disciplina, Consideração das diferenças individuais entre os alunos, Uso do Currículo, Objetos da educação, Oportunidades de atuação e capacitações.** Essas categorias não são mutuamente exclusivas, sendo que um mesmo item do Quadro pode se aplicar a mais de uma categoria, incluindo-se, portanto, dentro de outra possibilidade de análise. Essas categorias levam em conta Bardin (2011) e resultam de um processo dedutivo ou inferencial oriundo dos indicadores presentes na pergunta e nas respostas dos participantes. Para tanto, a frequência das notas serve como um indicador ou juízo intuitivo do significado atribuído pelo professor à sua prática docente.

Os itens a seguir referem-se à categoria **Autovalorização/produtividade**, formada por: domínio dos conteúdos, mediação de conflitos, ética profissional, assiduidade, dedicação às aulas, qualidade do ensino do professor, satisfação com o trabalho. A partir dos dados pode-se observar que esses itens receberam avaliação favorável pela maioria dos professores, compreendendo a avaliação positiva de qualidade máxima e média que ficou estabelecida para as notas que incluem de 10 a sete. Apenas o professor Dadaísta avaliou como qualidade mínima, ou seja, negativamente o item satisfação com o trabalho. Desse modo, pode-se dizer que a avaliação favorável ou positiva pela maioria reflete a expectativa positiva dos professores e é, possivelmente, representativa de êxito para esses docentes em relação a si mesmos, no que se refere ao domínio de conhecimentos na área e a atuação profissional. E a avaliação desfavorável ou negativa referindo-se a um indicador de qualidade mínima pelo professor Dadaísta pode sugerir hesitação ou eventual insegurança em decorrência de fatores extrínsecos, tais como decepções em consequência do convívio no ambiente de trabalho e, até mesmo, de frustrações decorrentes da falta de investimento na área de Arte e na carreira do magistério, bem como de fatores intrínsecos decorrentes de problemas pessoais que o estivessem afetando naquele devido momento.

Na categoria **Valorização da disciplina** constam: Objetivos da disciplina e dedicação às aulas, qualidade do ensino do professor, qualidade das aulas que utilizam o Caderno do Aluno e a maioria dos itens dessa categoria foi avaliada positivamente com qualidade que varia da máxima para a média, o que demonstra que a maior parte dos professores parece considerar os meios e os fins necessários para que a sua área e a disciplina de Arte seja valorizada. Novamente o professor Dadaísta foi o único dentre os oito participantes que fez avaliação negativa em relação aos objetivos da disciplina, descontentamento que vem se

evidenciando nas respostas produzidas pelo professor, o que se reflete até mesmo no valor educativo da disciplina, segundo sua percepção.

Em relação à **Consideração das diferenças individuais entre os alunos** figuram: Alternativas para ensinar alunos em processo de inclusão, estímulo à participação de todos os alunos, relacionamento com os alunos, aproximação do currículo ao universo do aluno, interação entre o professor, os alunos em processo de inclusão e os demais alunos. Embora a avaliação seja positiva nessa categoria percebe-se que houve queda na frequência das avaliações de qualidade máxima. A maioria dos itens ficou avaliada em qualidade média, principalmente nos que se referem à inclusão de alunos PAEE. Outra vez o professor Dadaísta fez uma avaliação negativa, agora em relação à interação entre o professor de Arte, os alunos em processo de inclusão e os demais alunos.

Isso demonstra que ou esse participante é pessimista em relação ao modo como se percebe no que refere aos vários itens elencados no presente questionamento, ou é realista e reflete algumas das condições danosas que interferem na sua atuação docente: falta de investimento na área, ausência de domínio em relação aos conteúdos curriculares no que se refere ao trabalho com os alunos PAEE. Desse modo, sente-se insatisfeito com o trabalho, e conseqüentemente, com os objetivos da disciplina.

Aparentemente o professor Dadaísta, dentre todos, é o que apresenta maior insatisfação em relação ao seu trabalho, passando por uma fase de angústia, que perpassa aquilo que é ideal e o que existe de fato. Por outro lado, talvez esse professor também possa ter demonstrado que é um indivíduo ativo, dotado de opinião, sujeito político, não passivo e nem dado ao conformismo, pois parece estabelecer comparações com as atitudes que valoriza e aquelas as quais naquele momento estão sendo desvalorizadas num grupo social.

A respeito do **Uso do Currículo** essa categoria segue: Adequação e pertinência ao Currículo de Arte, uso dos materiais referentes ao Currículo de Arte, Aproximação do Currículo ao universo do aluno, qualidade das aulas que utilizam o Caderno do Aluno. Nessa categoria, todos os itens ficaram avaliados positivamente, sendo a maioria avaliada com qualidade máxima, seguida da média. O item que compreende o uso de materiais referentes ao currículo foi o que obteve, nesse grupo, maior pontuação em relação às notas de qualidade máxima. Parece que todos os professores participantes, indistintamente, concordando ou não com as exigências do Currículo de Arte o utilizam e procuram relacionar as suas aulas a ele.

Sobre os **Objetos da educação** constam o uso do Currículo de Arte, a qualidade das aulas que utilizam o Caderno do Aluno e a qualidade dos recursos didáticos. Nessa categoria,

a avaliação ficou compreendida em sua maioria no nível de qualidade máxima, porém houve também referência à qualidade média e, mais uma vez, a qualidade mínima registrada pelo professor Dadaísta, no item referente à qualidade dos recursos didáticos disponíveis para o trabalho do professor de Arte na unidade de atuação.

Tomando em consideração a categoria referente às **Oportunidades de atuação e capacitações** foram consideradas: a Satisfação com o trabalho, a qualidade dos recursos didáticos, a participação nos projetos da escola e da SEE. Pode-se dizer que a maioria dos participantes considerou esses itens dentro da faixa de avaliação de qualidade máxima, seguida da média. O item qualidade dos recursos didáticos foi o que recebeu o mesmo número de notas de qualidade máxima e média, empatando. Conforme mencionado anteriormente, ele recebeu uma avaliação negativa de qualidade mínima atribuída pelo Dadaísta, que também avaliou negativamente os itens satisfação com o trabalho já comentado, e a participação nos projetos da escola e da SEE. Vale ressaltar, que esse participante esteve afastado das suas atividades por um período de licença maternidade e havia retornado às suas atividades docentes, porém ainda passando por um período de adaptação para com as novas exigências referentes ao Currículo o que, provavelmente, resultaria na insatisfação em relação a si mesmo e ao sistema educacional, além de impedi-lo de participar das capacitações e cursos de formação oferecidos em momento não favorável.

Conforme os dados evidenciam o Futurista foi o que atribuiu as notas mais altas nos 18 itens avaliados, seguido do Abstracionista e dos professores Surrealista e Expressionista, necessariamente nessa mesma ordem. Impressionista e Dadaísta atribuíram notas mais baixas dentre os demais do grupo de participantes, entretanto, cabe evidenciar que ambos não responderam todos os itens dessa pergunta, portanto deixaram de atribuir notas a alguns deles, a saber, onde se encontram as áreas tracejadas.

O item melhor avaliado, na somatória das notas dos participantes é ética profissional. Inversamente o item avaliado com a nota mínima ou menos bem avaliado é a Participação nos Projetos da escola e da SEE.

Em continuidade, o Quadro 11 apresenta alguns procedimentos, recursos e expectativas dos professores de Arte, que reafirmam o reconhecimento do seu fazer docente e as relações estabelecidas com a participação dos alunos.

Quadro 11 - Avaliando procedimentos, recursos e expectativas dos professores de Arte

Itens Avaliados	Participantes									Participantes									Participantes										
	C U B	F A U	I M P	M O D	F U T	D A D	S A B	S E R	E U X		C U B	F A U	I M P	M O D	F U T	D A D	S A B	S E R	E U X		C U B	F A U	I M P	M O D	F U T	D A D	S A B	S E R	E U X
	SIM									NÃO									ÀS VEZES										
Bom relacionamento com os alunos	X	X	X	X	X	X	X	X	X																				
Orientação aos alunos nas atividades.	X	X	X	X	X	X	X	X	X																				
Só participa quem traz os materiais.						X				X		X	X	X		X	X	X			X								
Aulas teóricas e práticas	X	X	X	X	X	X	X	X	X																				
Uso de outros espaços da escola	X	X		X	X		X		X													X				X	X		
Uso dos Cadernos do Professor e do Aluno	X	X	X	X	X	X	X	X																					X
Inova as aulas e usa recursos e tecnologias.	X	X	X	X	X	X	X	X	X																				
Alunos disciplinados e Respeitosos			X	X	X		X													X	X					X	X	X	

Fonte: Questionário: Elaboração própria.

De acordo com o Quadro 11, a totalidade dos participantes tem bom relacionamento com os alunos, os orienta nas atividades, alterna suas aulas entre teóricas e práticas envolvendo o uso de recursos tecnológicos e todos os professores, com maior ou menor frequência, utilizam outros espaços da escola para o desenvolvimento das aulas de Arte. A totalidade dos professores considera os alunos disciplinados e respeitosos, com certa variabilidade na frequência dessa ocorrência.

Já com relação ao uso dos desdobramentos do Currículo: Cadernos do Professor e do Aluno, todos reconhecem utilizá-los, porém o professor Expressionista menciona que faz isso às vezes, o que pode indicar que esse professor usa de autonomia diante do uso do material e imprime o seu estilo pessoal na curadoria ou seleção dos conteúdos que considera importantes para os seus alunos.

Embora a maioria dos participantes tenha considerado que os materiais não são critérios para a participação nas aulas, o participante Dadaísta menciona que só participa das aulas quem traz os materiais, e o Fauvista concorda que às vezes isso acontece, assim deve-se lembrar de que impedir o aluno de assistir às aulas em razão da ausência de materiais escolares constitui uma falta grave do professor de acordo com o Parágrafo Único, do artigo 63, da Lei Complementar Nº 444 de 27/ 12/1985 – Estatuto do Magistério (SÃO PAULO (Estado), 1985). “**Parágrafo único** - Constitui falta grave do integrante do Quadro do Magistério impedir que o aluno participe das atividades escolares em razão de qualquer carência material.”

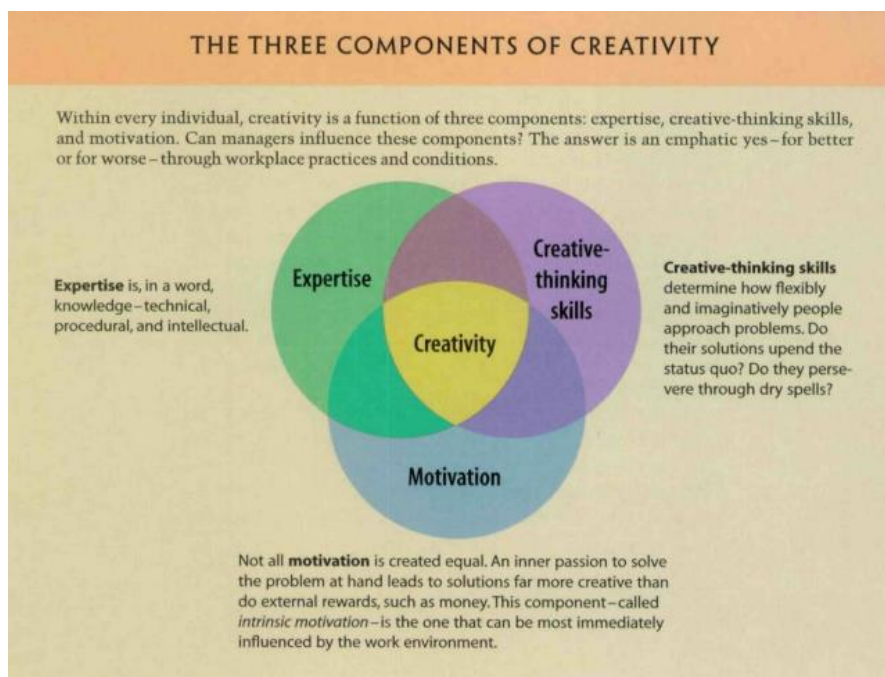
Em síntese os resultados demonstram que a maioria dos professores sente-se segura em relação à qualidade do seu trabalho e demonstra um índice de satisfação que se reflete no seu fazer docente e no aprendizado dos alunos. Parece preponderante que a motivação intrínseca seja mantida em detrimento das barreiras extrínsecas ao trabalho docente para que o professor tenha êxito em sua prática. A confiança do educador em relação ao seu trabalho é capaz de suplantar as dificuldades existentes, tanto da ausência de materiais por parte dos alunos, quanto qualquer outro entrave que se estabeleça em sua atuação. A motivação é a alavanca propulsora para que ele busque alternativas de contornar ou superar as lacunas de sua formação e potencialize a sua prática.

De acordo com Amabile (1998) a motivação intrínseca, ou desejo interno da pessoa fazer algo resulta no maior e melhor envolvimento com o seu trabalho pois, para ela o trabalho em si já é um fator motivador e desafiador. Nesse sentido, a motivação intrínseca constitui-se num Princípio da Criatividade expresso principalmente quando há motivação pelo

interesse, satisfação e desafio do trabalho em si. A criatividade depende da motivação e a ausência dela pode representar sua morte.

A Figura a seguir permite visualizar os componentes que envolvem a criatividade, segundo Amabile (1998).

Figura 4 – Os três componentes constituintes da criatividade conforme Amabile (1998)



Fonte: AMABILE, 1998, p. 78.

Para pesquisadora, a criatividade decorre de três componentes: conhecimentos (nível de expertise), motivação e habilidades criativas de pensamento.

Segundo ela, o conhecimento, especialização ou *expertise*, engloba todos os saberes e amplos domínios que uma pessoa tem do seu trabalho. Como a experiência foi adquirida, se via educação formal, experiência prática, nas interações cotidianas ou com outros profissionais, não é importante. Logo, a experiência e o pensamento criativo são as matérias-primas do indivíduo e, somadas à motivação, determinam as habilidades criativas, ou o que as pessoas farão, assim como a sua ausência, serão o que deixarão de fazer.

A motivação intrínseca, ou disposição interior para o trabalho, é diretamente influenciada pela extrínseca, que vem de fora, expressa por meio de práticas e condições de trabalho ofertadas pelos gestores, logo essas influências podem ser positivas ou negativas aos

componentes constituintes da criatividade, já que a motivação intrínseca, interior, é influenciada pelo contexto social.

Batista, Oliveira e Deliberato (2015) também falam da necessidade do conhecimento, veem nos percursos de formação docente um ponto de partida para levar a Arte à sala de aula com objetivos didáticos e pedagógicos que contemplem todos os alunos. Comentam que algumas práticas pedagógicas contemporâneas consistem em processos de “formação e/ou descoberta da (s) identidade (s) que são formadas culturalmente”. (BATISTA; OLIVEIRA; DELIBERATO, 2015, p. 131).

Assim compreendem que o Currículo pressupõe a formação docente com concepções culturais que considerem a natureza da disciplina Arte, mas que também permitam desvelar práticas de exclusão pela constituição de novas identidades.

Parece que na ação docente a motivação, os processos contínuos de formação, a autoconfiança, uma visão favorável de si e da sua identidade enquanto docente, a motivação e satisfação para o trabalho, a forma como o professor é motivado, o valor atribuído ao seu trabalho, caminham juntos, sendo indissociáveis numa prática pedagógica criativa, que supere lacunas da formação inicial e favoreça o exercício potencial criador numa concepção cíclica que permita reinventar-se constantemente de acordo com a predominância das situações problema que surgirem no fazer docente, principalmente no que diz respeito à gestão de conhecimentos e aos desafios contemporâneos, incluindo a escola para todos.

Tema 3 - VALORIZAÇÃO DA DISCIPLINA

O foco desse tema é a valorização da disciplina de Arte, face às peculiaridades das linguagens artísticas e o valor atribuído pelos professores à referida disciplina, com base na reflexão sobre a linguagem considerada de maior afinidade e as contribuições dela para a formação dos alunos que, conseqüentemente, implica no reconhecimento do ensino da Arte enquanto linguagem, forma de expressão e conhecimento. Fizeram parte desse tema as questões 4 e 19 do questionário e alguns itens da questão 15 (b, h, o). Tendo isso em conta, seguem os resultados.

O Quadro 12, demonstra a síntese das respostas dos professores sobre a linguagem da Arte com a qual mais têm afinidade.

Quadro 12 - Linguagem da Arte com a qual há mais afinidade para o trabalho em sala de aula

Participantes	Justificativa	Artes visuais	Música	Dança	Teatro
Cubista	Afinidade com as Artes Plásticas, devido meu gosto por desenho, fotografia, cinema e quadrinhos.	X			
Fauvista	Domino as quatro linguagens, desde criança, atualmente trabalho com música e pintura em tela, participo de encontros artísticos de pintura ao ar livre pelo Brasil	X	X	X	X
Impressionista	Artes visuais – acho que é o melhor passo para o aluno colocar no papel aquilo que pensa ou sente e numa roda de conversa fazer qualquer tipo de análise e comentários.	X			
Modernista	Artes visuais, pois é a preferida pelos alunos.	X			
Futurista	Artes Plásticas	X			
Dadaísta	As artes visuais pela minha formação na faculdade ser em artes plásticas.	X			
Abstracionista	Artes Visuais, pois é uma das linguagens onde o aluno mais se identifica na atualidade.	X			
Surrealista	Teatro e Artes Visuais, pois são as linguagens que mais me identifico e que mais domino.	X			X
Expressionista	Desde pequeno a música é presente em minha vida, aprendendo desde pequeno, sou desenhista e pintor.	X	X		

Fonte: Questionário: Elaboração própria

Dentre as linguagens citadas, todos os participantes mencionaram as Artes Visuais como aquela com a qual possuem mais afinidade. As justificativas são diversas, porém a predominância é em referência à afinidade e ao domínio que o professor tem com a linguagem pela sua formação, não só em relação à graduação, pois alguns mencionam a habilidade e o estudo da Arte desde a infância ou, simplesmente, pelo gosto. E também pela preferência dela por parte dos alunos, pela identificação e pela possibilidade de diálogo a partir das obras.

Apenas os professores Fauvista, Expressionista e Surrealista citaram afinidade com outras linguagens da Arte, para além das Artes Visuais. O primeiro assinalou a Música, a Dança e o Teatro, comentou que domina as quatro linguagens desde criança, apesar de dizer trabalhar mais com a Música e a Pintura. O segundo assinalou a linguagem da Música e comentou que a aprende desde a infância, além de mencionar habilidade com as Artes visuais pelo fato de ser desenhista e pintor. O terceiro mencionou o Teatro que é uma linguagem que domina e com a qual se identifica.

O professor Futurista citou as Artes Plásticas que faz parte das Artes Visuais, porém não deu justificativa sobre a sua afinidade com essa linguagem.

Embora ocorra preferência por parte dos professores em relação às atividades de Artes Visuais, destaca-se que é no Cinema e na Música que eles encontram a sua principal atividade de lazer e entretenimento. Isso evidencia o peso da formação como subsidiária à atuação pois, embora os docentes participantes apreciem também a música, assim como o cinema, em razão da lacuna da formação musical, ela acaba tendo um destaque menor e ocupando uma posição secundária.

Sobre a importância do acesso à Arte desde a infância, Camargo (1982) entende que a mesma não deve ser apresentada à criança como modelo. As simpatias e antipatias da criança perante uma obra devem ser respeitadas. Nesse sentido, seu desenvolvimento depende do que lhe é oferecido como estímulo à percepção e à imaginação infantil. Em síntese, tanto a pesquisa quanto a criação são importantes para o ensino aprendizagem da Arte.

Na sua dimensão linguagem, como as demais linguagens, as linguagens da Arte são constituidoras do pensamento infantil e, nesse sentido, veículos e conteúdos para as mais variadas relações. Enquanto campo de conhecimento, a Arte tem um repertório cultural socialmente construído, marcado por especificidades estéticas e artísticas que nem sempre fazem parte do cotidiano das crianças e às quais elas poderão ter acesso através da mediação do professor e da escola. (PONTES, 2009, p. 3314)

O referido autor (PONTES, 2009) ressalta a importância de o professor dar acesso à Arte para a criança e também participarem de experiências artísticas, tanto como produtor quanto como ser cultural, colocando em jogo seus saberes estéticos e suas possibilidades expressivas, relacionando suas vivências e conhecimentos aos procedimentos que possibilitam a produção e a aquisição de conhecimentos nas linguagens da Arte.

Sendo assim, como fica explícito nas afirmações dos participantes Fauvista e Cubista, o aprendizado e domínio de uma linguagem artística perpassa a vida toda, desde a infância, mesmo antes da graduação, pois que foi constituinte das primeiras experiências artísticas que impulsionaram a afinidade e o desenvolvimento de competências e habilidades em relação à linguagem artística, para além da formação superior em oportunidades de acesso à Arte e da aquisição de novas experiências de formação nas linguagens constituidoras da expressão artística, visando à compreensão das concepções e tendências formativas em Arte.

Na questão sobre os aspectos importantes para a formação dos alunos referentes aos conhecimentos adquiridos nas aulas de Arte, foi organizado o Quadro 13.

Quadro 13 – Itens elencados para caracterizar a formação dos alunos em Arte

Itens para a formação dos alunos em Arte	Participantes								
	CUB	FAU	IMP	MOD	FUT	DAD	ABS	SUR	EXP
Desenvolver a criatividade.	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ser crítico e expressar ideias e sentimentos;	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Compreender a Arte e a Cultura;	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Valorizar o Patrimônio e a diversidade cultural;	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Compreender as linguagens artísticas;	X	X	X	X	X		X	X	X
Desenvolver a sensibilidade;	X	X	X	X	X		X	X	
Para diversão;	X	X	X	X			X	X	
Não servirá para nada.									
Outro. Qual ou Quais?									

Fonte: Questionário: Elaboração Própria

Conforme referem os dados, os itens apontados por todos os professores foram os que incluem a criatividade, a expressão de ideias e sentimentos, a compreensão da Arte e da Cultura, a valorização do Patrimônio. Na sequência apareceram, por ordem de citação da maioria, a compreensão das linguagens artísticas, o desenvolvimento da sensibilidade e a diversão. Nenhum participante escolheu a opção não servirá para nada e tampouco apontou outros itens que seriam importantes para a formação do aluno.

Embora a criatividade tenha ficado entre os itens melhor escolhidos, contrastantemente o desenvolvimento da sensibilidade aparece como penúltimo item na citação. Pode a criatividade ocorrer sem a sensibilidade?

Ostrower (1996) fala que a sensibilidade faz parte dos indivíduos desde o nascimento e, embora seja intuitiva a princípio, constitui uma percepção de mundo e pode ser ampliada, tornando-se mais consciente.

Como processos intuitivos, os processos de criação interligam-se intimamente com nosso ser sensível. Mesmo no âmbito conceitual ou intelectual, a criação se articula principalmente através da sensibilidade. Inata ou até mesmo inerente à constituição do homem, a sensibilidade não é peculiar somente a artistas ou alguns poucos privilegiados. Em si, ela é patrimônio de todos os seres humanos. Ainda que em diferentes graus ou talvez em áreas sensíveis diferentes, todo ser humano que nasce, nasce com um potencial de sensibilidade. (OSTROWER, 1996, p. 12).

Conforme o excerto, um processo criativo articula criatividade e sensibilidade, tendo em conta que a sensibilidade é um potencial inerente à vida em qualquer existência, explicado como um permanente estado de excitabilidade sensorial, a porta de entrada das sensações, uma abertura constante ao mundo e aos acontecimentos do nosso entorno, além de ser essencial a qualquer forma de vida e inerente à condição de vida.

Uma grande parte da sensibilidade é inconsciente, como as reações involuntárias. Outra parte do sensório chega ao conhecimento em formas organizadas, constitui a percepção que abrange o ser intelectual e a elaboração mental das sensações. Nessa ordenação dos dados sensíveis estruturam-se os níveis do consciente e de apreensão do mundo, para que o homem compreenda melhor sobre si mesmo e sobre o universo. “Dentro do vasto campo da *sensibilidade* é, portanto, a *percepção* que delimita o que somos capazes de sentir e compreender.” (OSTROWER, 1996, p. 13)

Sendo assim, a sensibilidade já existe nos indivíduos, mas pode ser ampliada e dela resulta nossa percepção de mundo. Portanto, as aulas de Arte são também um espaço para o exercício da sensibilidade criativa que merece ser desenvolvida.

Compete lembrar os três modelos educacionais apresentados por Aguirre Arriaga (2006): o Modelo Logocentrista centrado no objeto artístico e na instrução, o Modelo Expressionista centrado no sujeito e no poder da expressão, e o Modelo Filolinguístico centrado na alfabetização visual como fundamento. Os três modelos estão contemplados pelos participantes. Contudo, a maior ênfase parece ser no modelo Expressionista, conforme a tentativa de uma classificação dos mesmos, apresentada a seguir:

Desenvolver a criatividade – Modelo Expressionista.

Ser crítico e expressar ideias e sentimentos - Modelo Expressionista.

Compreender a Arte e a Cultura - Modelo Logocentrista /Modelo Filolinguístico

Valorizar o Patrimônio e a diversidade cultural - Modelo Logocentrista/ Modelo Filolinguístico.

Compreender as linguagens artísticas - Modelo Expressionista/ Modelo Filolinguístico/Modelo Logocentrista.

Desenvolver a sensibilidade - Modelo Expressionista.

Para diversão - Modelo Expressionista.

Verifica-se que todos os professores consideram ter bom domínio dos conteúdos, avaliam positivamente a qualidade do seu ensino e das aulas em que utilizam o Caderno do Aluno. Valorizam sua disciplina como área de conhecimento e saberes importantes a serem construídos na prática docente. E que, para que o ensino da Arte seja ainda mais valorizado, faz-se necessário maior investimento nas capacitações docentes que ofereçam condições ao professor de conhecer diferentes metodologias e adquirir competência didática para fomentar a sua prática por meio da gestão de projetos e de um planejamento consciente que mescle os modelos referidos por Arriga (2006) face às peculiaridades das linguagens artísticas, das exigências curriculares e também da contemporaneidade de um ensino que contemple a todos com equidade e qualidade.

Tema 4 - TRABALHO DOCENTE

O foco desse tema é o trabalho docente do professor de Arte no que diz respeito às suas atribuições, seu papel como professor e seu fazer no exercício da prática pedagógica. Fazem parte desse tema as questões 2, 3, 5, 12 a 14, 16 a 18 e 20.

No que se refere às atribuições as respostas dos participantes foram dispostas no Quadro 14:

Quadro 14 - Principais atribuições como professor de Arte

Participantes	Manifestações
Cubista	Aproximar Arte com o cotidiano do aluno e difundir a cultura dela.
Fauvista	Postura, visão cultural, bom gosto, ética, respeito, criatividade, senso crítico.
Impressionista	Ter ética profissional, responsabilidades, dedicação e bom convívio com meus alunos.
Modernista	Estimular as habilidades de novas leituras e interpretações, possibilitando o desenvolvimento da criatividade.
Futurista	Elaboração do Programa de ação da escola com metas e ações a serem atingidas, elaborar guias de aprendizagem, desenvolver 100% do Currículo de arte, participar dos projetos da SEE, estimular o protagonismo juvenil.
Dadaísta	Tenho algumas dificuldades, pois muitas vezes o currículo não faz parte da realidade de nossos alunos, faço adaptações com o que tenho.
Abstracionista	Processo educativo da arte e suas linguagens.
Surrealista	Ministro aulas de Arte e teatro.
Expressionista	Fiz cursos para trabalhar educação infantil “Brincar é coisa séria”, curso de música.

Fonte: Questionário: Elaboração própria

Os participantes Futurista e Dadaísta mencionaram o currículo dentre as várias atribuições elencadas para o cumprimento daquilo que é postulado na Escola de Tempo Integral. O primeiro menciona que tem como atribuição desenvolver 100% do Currículo de Arte, para tanto participa dos projetos da SEE e elabora guias de aprendizagem estimulando o protagonismo juvenil. Já o Dadaísta, embora não aponte com precisão o que considera atribuição, o faz de maneira indireta, deixa subentendido que sua atribuição também se refere ao cumprimento do currículo, porém fala da dificuldade em aplicar o programa dado, o que poderia ser compreendido como distância para com a realidade dos alunos e, portanto, demandando fazer adaptações com o que possui disponível.

Os professores Fauvista e Modernista mencionaram a criatividade em suas respostas. Alguns teóricos da literatura especializada têm se debruçado sobre o estudo de como ocorre o processo criativo (TORRANCE & TORRANCE, 1974; BARRON, 1975; YOSHIURA, 1982; CSIKSZENTMIHALYI, 1992, 1999; WECHSLER, 1993; ALENCAR E FLEITH, 2003) que entendem que a expressão artística fornece elementos para despertar a percepção e a sensibilidade do ser humano, proporcionando-lhe maior consciência de si mesmo e do meio ambiente sendo que, para alcançar esse

nível de percepção, é necessário que qualquer atividade artística proporcione a ampliação do pensamento e dos processos perceptivos que levam à criatividade.

O Modernista inclui em sua resposta habilidades de leitura e interpretação da obra de arte que levam à criatividade, ideia que vai ao encontro de Hernandez (2000), entendendo que o ensino de arte deva considerar as imagens da cultura visual para construção de entendimentos e significações sobre elas. Para esse participante fica evidente a Inteligência Espacial defendida por Gardner (1994), expressa pela compreensão do mundo visual com precisão pela transformação, modificação das percepções e recriação de experiências visuais.

Já o participante Fauvista relaciona outras palavras-chave, além de criatividade, para representar as suas atribuições como professor de Arte, que são: postura, visão cultural, bom gosto, ética, respeito, senso crítico. Por sua vez, o Impressionista também considera necessário ter ética profissional, responsabilidades, dedicação e bom convívio com os alunos. As respostas de ambos guardam similaridades no sentido de considerarem que a maior atribuição como professor de Arte preserva relação com o bom relacionamento do professor com os outros envolvidos no processo educativo em Arte. A manifestação dos mesmos expressa que consideram, sobretudo, as Inteligências Intrapessoal e a Interpessoal, postas teoricamente por Gardner (1994), a primeira caracterizada pela capacidade de conhecer-se, de neutralizar os próprios vícios e ter autocontrole e a segunda seria a Inteligência Interpessoal, caracterizada pela habilidade de entender as intenções, motivações e desejos dos outros. Parece que, na opinião desses professores, saber relacionar-se é fator decisivo para ensinar.

Para o participante Cubista, cabe divulgar a Arte de modo relacionado à cotidianidade do aluno. Para Jardim (2009), as experiências de acesso à Arte precisam extrapolar o cotidiano e um museu é um local onde se percebem as limitações de todos aqueles que se situam ao redor da obra, artistas, críticos, espectadores e admiradores de Arte, além da própria obra, ou seja, um local para que o professor e o aluno vivenciem essas situações e também se deparem com as suas limitações, com a experiência de convívio e contato com a obra, ato de contemplação e de desvelamento essencial para o professor de arte, tanto para experiências estéticas de fruição perante as obras de Arte quanto para conhecimento de si mesmo, dos preconceitos e limitações tentando superá-las por meio da arte contemporânea.

Para o Surrealista, suas atribuições são definidas pelo fato de ministrar aulas de Arte e Teatro. A fala do professor é um tanto reducionista e percebe-se que se restringe à condição de ser professor da Educação Básica e ao ensino da linguagem das Artes Visuais e do Teatro.

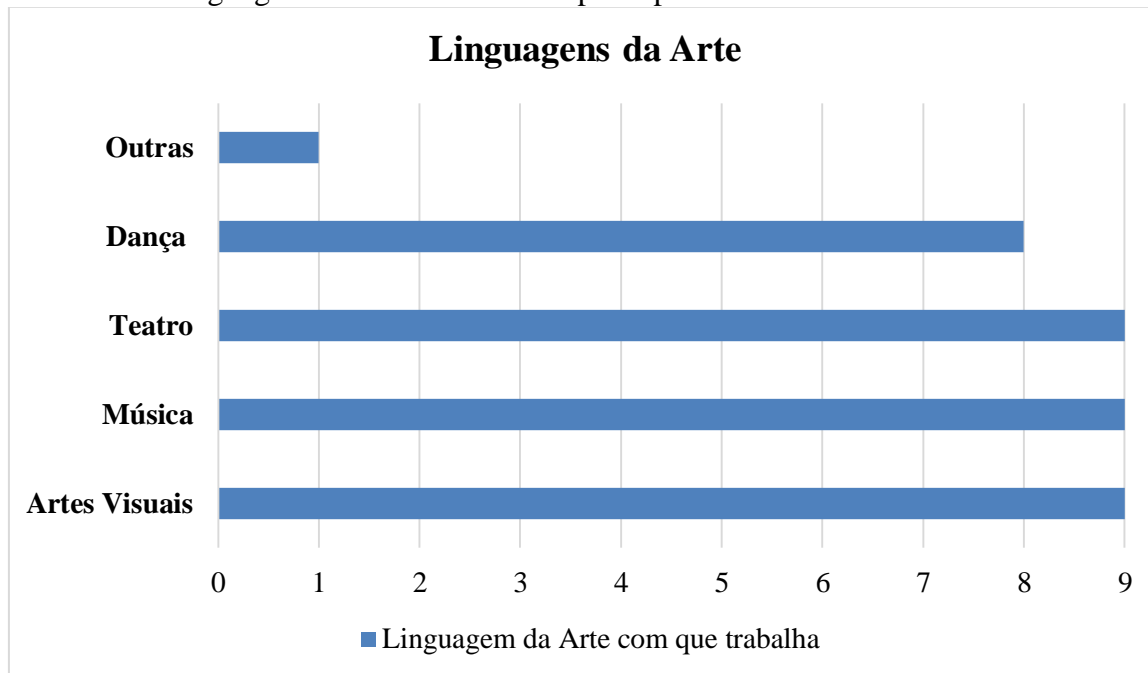
Para o professor Expressionista fica evidente que considera que suas atribuições passam por estar atualizado, pois menciona que fez cursos para trabalhar educação infantil que “Brincar é coisa séria”, e que também fez curso de música. O professor retoma a importância do lúdico para a educação e tem razão no que diz porque, segundo Sialuly (2005), as crianças precisam brincar e isso independe de suas condições físicas, intelectuais ou sociais, pois a brincadeira é essencial à sua vida. O brincar motiva as crianças, as deixa felizes e as aproxima da troca de experiências, do convívio social por se ajudarem, independentemente de qualquer obstáculo existente.

Para o Abstracionista sua atribuição é ensinar as linguagens da Arte, Música, Dança, Teatro e Artes Visuais. O professor sintetiza sua atribuição ao mencionar que utiliza as diferentes linguagens, ou seja, em seu trabalho busca a consonância entre as linguagens verbal, visual, plástica e corporal como meio de produzir e desenvolver os conhecimentos em Arte. O comentário do professor sugere que ele realiza um trabalho integrado com as linguagens da Arte e que no tratamento didático procura contemplar as especificidades e possíveis aproximações entre elas.

Parece que, em geral, embora todos os professores atuem na mesma área que é a Arte, observa-se que possuem opiniões bastante distintas sobre as suas atribuições.

De acordo com o PCN de Arte (BRASIL, 1997, p. 47- 48) “Cabe ao professor escolher os modos e recursos didáticos adequados para apresentar as informações, observando sempre a necessidade de introduzir formas artísticas, porque ensinar arte com arte é o caminho mais eficaz.”

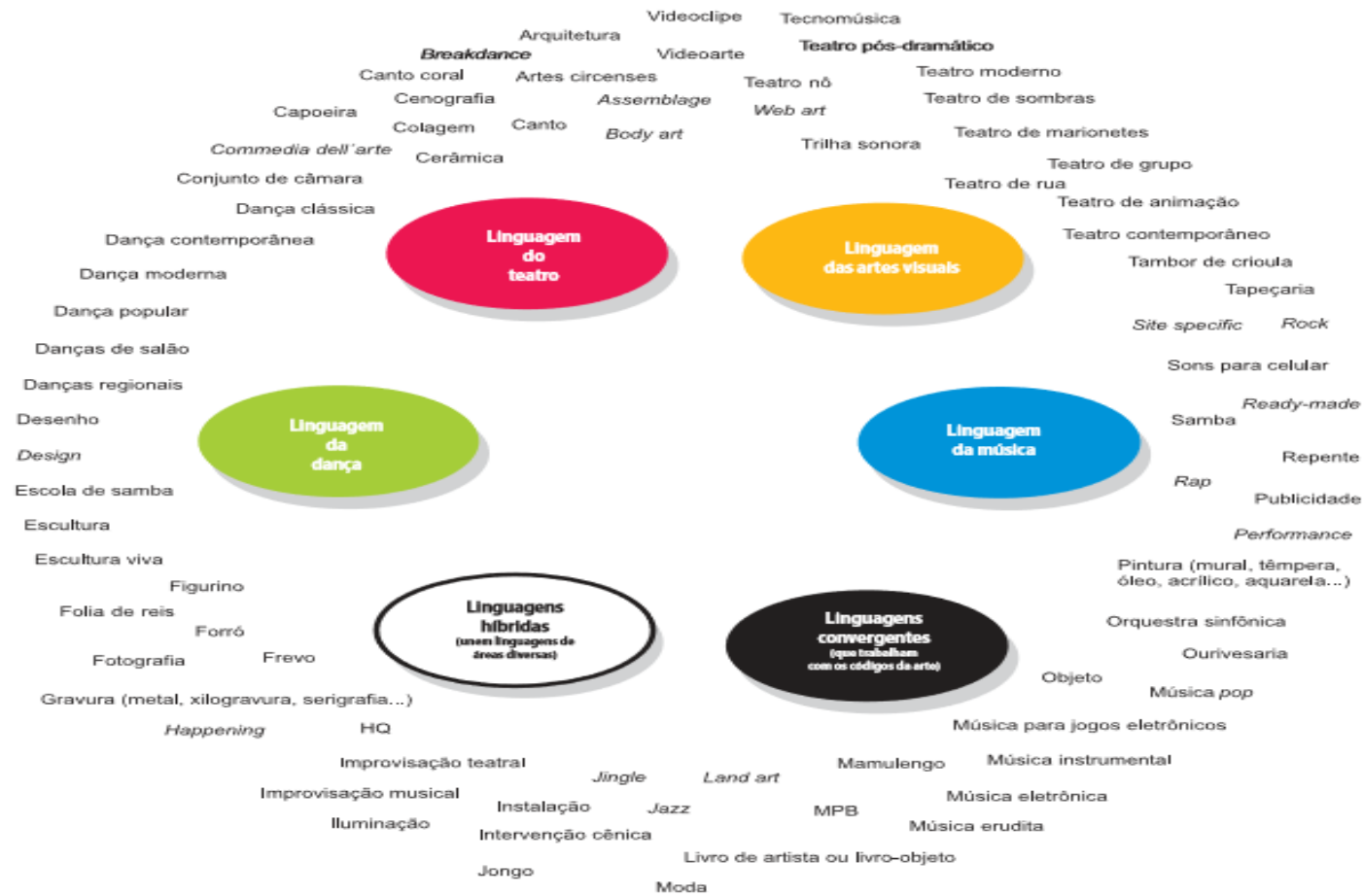
Perguntado sobre qual linguagem da Arte o professor tem mais afinidade para trabalhar, dentre as linguagens contempladas pelo estudo da Arte: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro, os professores participantes responderam o que se encontra a seguir, conforme o Gráfico 6.

Gráfico 6 - Linguagens da Arte trabalhadas pelos professores

Fonte: Questionário: Elaboração própria.

Os dados apresentados mostram que a quase totalidade dos professores mencionou que trabalha com as quatro linguagens: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro. Apenas a participante Surrealista deixou de assinalar a linguagem da Dança, pois como havia dito na questão anterior, sente que domina mais a linguagem de Teatro e Artes Visuais. Portanto, embora não sinta que domine a da Música, ainda assim assinalou que atua nessa linguagem. Já a Dança, porém, não chegou a ser assinalada, o que demonstra que a mesma considera ter pouco domínio dos conhecimentos dessa linguagem. O participante identificado como Modernista, além de citar que trabalha com as quatro linguagens, assinalou também outras, sendo elas: Cinema, Moda e Fotografia. Embora essas três linguagens tenham sido assinaladas como outras, elas estão diretamente relacionadas à linguagem das Artes Visuais. Nesse sentido, a linguagem da Moda pode ser considerada convergente, pois trabalha com os códigos da Arte. O Caderno do aluno Volume 1 da 2ª série do EM traz como tema de estudo um mapa dos desdobramentos das linguagens da Arte e como cada uma delas subdivide-se em muitas outras linguagens, no bimestre em que se dedica ao estudo do encontro entre a Arte e o público, tal como exemplificado a seguir.

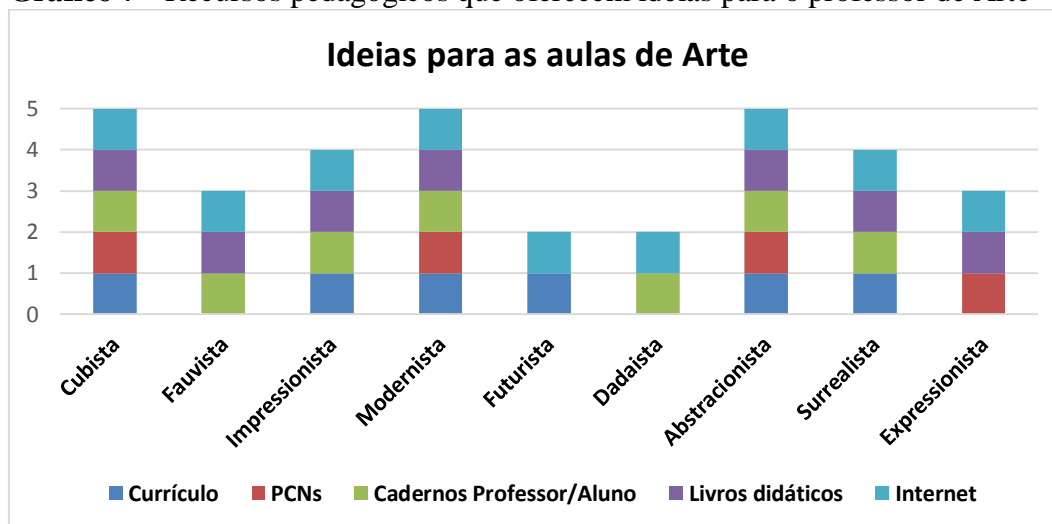
Figura 5 - As linguagens de origem e os seus desdobramentos



Fonte: Extraído da Pag. 47 do Caderno do Aluno Vol. 1 – 2ª Série EM (SÃO PAULO (Estado), 2015)

Dando continuidade, no gráfico 7 são explicitadas as respostas dos participantes em relação às questões de embasamento para o professor de Arte, ou seja, em quais recursos se apoia para lhe fornecer subsídios para sua prática em sala de aula.

Gráfico 7 - Recursos pedagógicos que oferecem ideias para o professor de Arte



Fonte: Questionário: Elaboração Própria

O Gráfico apresenta uma leitura visual dos recursos pedagógicos que têm se configurado no estofa das ideias dos professores de Arte, para as suas aulas.

Foi identificada que, por unanimidade, a internet, é a fonte máxima de ideias para os professores, seguida dos Cadernos do Professor e do Aluno e do Livro Didático, que receberam o mesmo número de citações, ou seja, sete. O Currículo de Arte apareceu na sequência com seis citações e, finalmente, aparece o PCN de Arte com quatro. Nenhum dos professores mencionou a opção denominada “Outros” disponível na questão.

Os participantes Cubista, Abstracionista e Modernista disseram buscar ideias para o trabalho em todas as alternativas oferecidas: Currículo, PCNs, Cadernos do Professor e do Aluno, Livros didáticos e internet. Impressionista e Surrealista relacionaram quatro das alternativas disponíveis: Currículo, Cadernos do Professor e do Aluno, Livros didáticos e Internet, ou seja, o único lugar onde não buscaram ideias para o trabalho é nos PCN de Arte. Fauvista assinalou três alternativas Cadernos do Professor e do Aluno, Livros didáticos e Internet, Dadaísta e Futurista assinalaram somente duas alternativas das cinco oferecidas. Dadaísta busca ideias nos Cadernos do Professor e do Aluno de Arte e na internet. Já o professor Futurista busca ideias no Currículo e na internet.

O Expressionista foi o único que não mencionou o uso do Currículo de Arte e tampouco dos Cadernos do Professor e do Aluno de Arte. Estaria o Currículo de Arte contemplado pelos materiais que esse professor tem utilizado para subsidiar o seu trabalho em sala de aula (PCN, Livro Didático e *Internet*)?

E os participantes Fauvista e Dadaísta não mencionaram o Currículo pois, provavelmente, considerem que os Cadernos do Professor e do Aluno já contemplam o Currículo.

Conforme já referido, a *internet* foi citada pela totalidade dos participantes, o que leva às seguintes reflexões: Poderia a internet agregar todos os conhecimentos necessários ao trabalho docente do professor de Arte? Seria uma substituta aos PCNs, livros didáticos do EM e ao próprio Currículo de Arte?

No contexto da sociedade contemporânea há múltiplas situações que vêm ressignificar a educação e o Currículo, essas situações criam distância entre o fazer docente com o uso das tecnologias e o que se realiza com a prática pedagógica pura? É suficiente contar com a tecnologia se não houver formação específica para utilizá-la com estratégias pedagógicas condizentes ao Currículo?

Se o uso da *internet* se sobrepõe às orientações contidas no Currículo, nos PCNs, nos livros didáticos do EM e nos Cadernos do Professor e do Aluno e se os professores não tiverem formação adequada para o uso das tecnologias voltadas ao Currículo, é possível que esses professores adotem conteúdos específicos de acordo com critérios próprios. Contudo, resta saber se esses conteúdos estão vinculados ao Currículo ou foram selecionados à revelia?

Que fatores levariam o professor a fazer essa busca pela *internet*? Estariam os professores trafegando pela internet para encontrar subsídios ao trabalho docente na Plataforma Currículo + e outros meios de acesso para viabilizar o uso do Currículo e torná-lo mais atrativo aos alunos?

Numa visita à *internet*, por meio de uma busca simples no Google sobre os Cadernos do Professor e do Aluno é possível encontrar indícios e trocas relacionadas a esses materiais que foram “desvendados” pela rede e oferecem respostas a quase todas as situações de aprendizagem contidas neles, pois, conforme já referido os materiais de apoio ao Currículo são os mesmos desde 2010 com poucas alterações, apenas no sentido de mudar as imagens e artistas, por questões de direitos autorais. O conteúdo permaneceu inalterado.

Esse movimento parece indicativo de que professores, sem respaldo de capacitações, necessitem recorrer à *internet* como subsídio para dirimir dúvidas e procurar ideias aplicáveis à sua prática pedagógica em Arte.

Santos (2003) realizou pesquisa na rede pública de Brasília verificando de que forma os conteúdos da *internet* têm sido apropriados pelos professores em sua prática docente. Para o autor é primordial que “o professor volte sua atenção para a criatividade como meio de aprendizagem e para o potencial do aluno em inovar a relação educativa, já que o docente tem amarras ideológicas e contextuais que, geralmente, o impedem de fazê-lo.” (SANTOS, G., 2003, p. 310)

Os dados da pesquisa referiram quatro modalidades de usos da *internet* pelos professores 1) navegação aleatória e linear; 2) orientada e problematizada; 3) por meio de pedagogia de projetos e 4) por meio de abordagens de construção de hipertextos (textos não lineares que permitem tomar diversos rumos de leitura e construção dos significados). Indicaram ainda que os mencionados professores são capazes de utilização mais interessante da *internet* como meio de ensino e de aprendizagem. “Mas a escola constitui uma amarra importante; o currículo tradicional, com seu ritmo e seus rituais, é um significativo ponto de estrangulamento; os mecanismos em voga de formação de professores precisam ser urgentemente revistos e atualizados.” (SANTOS, G., 2003, p. 311)

Dentre esses resultados, Santos (2003) verificou que os programas de formação de professores precisam integrar componentes curriculares que tratem das novas mídias, pois o uso da *internet* na sala de aula apresenta desafios importantes para o papel do professor e, maior ainda, para os que têm formação tradicional. Considera necessário romper a dinâmica da escola industrializada na qual todos os alunos, ao mesmo tempo, abordam os mesmos conteúdos visando os mesmos resultados e submetidos à mesma avaliação. Também há necessidade de romper com a dinâmica de materiais didáticos fechados que limitam a cognição de conhecimentos.

Também para Almeida (2008) é necessário superar a concepção de currículo prescrito como se fosse uma lista de tópicos de conteúdo. O currículo deve integrar habilidades e competências que precisam ser desenvolvidas e que, muitas vezes, são identificadas nas atividades cotidianas do professor e do aluno. De acordo, com a autora, é possível perceber diferentes dimensões do currículo no trabalho com projetos que integram o uso das tecnologias e que superam o currículo prescrito.

A natureza do próprio Currículo, com conteúdos da Arte Contemporânea voltados às quatro linguagens da Arte, requer do professor essa pesquisa investigativa nos meios tecnológicos para nutrir os conteúdos com iconografias voltadas aos temas e artistas estudados.

Com base na análise dos desdobramentos do Currículo de Arte: Cadernos do Professor e Cadernos do Aluno é possível depreender que o professor precisa encontrar recursos mais dinâmicos e atrativos para além do caráter estático das imagens impressas que não traduzem e nem permitem aos alunos compreender a riqueza das obras de Arte na contemporaneidade.

Dando sequência, na busca do fazer docente em Arte procurou-se conhecer quais os materiais pedagógicos disponíveis nas escolas para que o professor tenha mais subsídios e solidez para sua aula e, quiçá, mais qualidade ao seu trabalho de atendimento a todos os alunos. No transcurso são apresentados os dados referentes a essa questão.

Quadro 15 - Recursos Materiais e Pedagógicos de base e apoio ao trabalho docente em Arte

Participantes	Materiais, recursos e espaços físicos disponíveis para as aulas de Arte
Cubista	Lousa, sala de informática, sala de vídeo, papelarias e os espaços físicos só a sala de aula.
Fauvista	Livros, cópias de obras de arte para estudo e análise, sala de aula, caderno de desenho, lápis apropriado para desenho etc.
Impressionista	Espaço físico- anfiteatro -quadra esportes. Recursos- livros- <i>internet</i> Materiais – disponíveis para a atividade escolhida.
Modernista	Sempre faço uso da tecnologia e das ferramentas básicas para aulas de arte.
Futurista	Possuo um palco, uma sala de aula, lousa digital, <i>netbooks</i> para pesquisa, tinta e material artísticos para desenho e pintura.
Dadaísta	Materiais sempre que possível a direção da escola compra ou peço aos alunos, o espaço físico é a sala de aula e o pátio.
Abstracionista	Laboratório de Arte, materiais oferecidos pela U.E. e recursos como sala de vídeo, som, projetor e outros.
Surrealista	Nas escolas tenho sala de arte, porém os materiais são poucos ou quase nada.
Expressionista	Na escola eu tenho informática para auxiliar as aulas, TV onde podia passar filmes, e documentários.

Fonte: Questionário: Elaboração própria

Nas respostas sobre os materiais, recursos e espaços físicos disponíveis para as aulas de Arte é possível notar que na fala dos professores Futurista, Abstracionista e Surrealista fica claro que eles possuem sala ambiente de Arte. E ainda que o professor Futurista é o que possui maior oferta e acesso a materiais e recursos disponíveis para as aulas, ao contrário do professor Surrealista que, por sua vez, possui menos materiais para o trabalho.

Os materiais e recursos disponíveis são: lousa, papelerias, livros, cópias de obras de arte, caderno de desenho, lápis apropriado para desenho, internet, palco, lousa digital, *netbooks* para pesquisa, tinta, materiais artísticos para desenho e pintura, som, projetor, TV e filmes, documentários.

Os espaços físicos mencionados foram a sala de aula, sala de informática, sala de vídeo, o anfiteatro, a quadra de esportes, o Laboratório de Arte, como confirma o quadro com as respostas dos participantes.

Embora todas as escolas pertençam à mesma rede de ensino é possível perceber diferenças existentes entre as dependências da escola, pois umas possuem tanto mais instalações do que as outras, quanto maior acesso aos materiais.

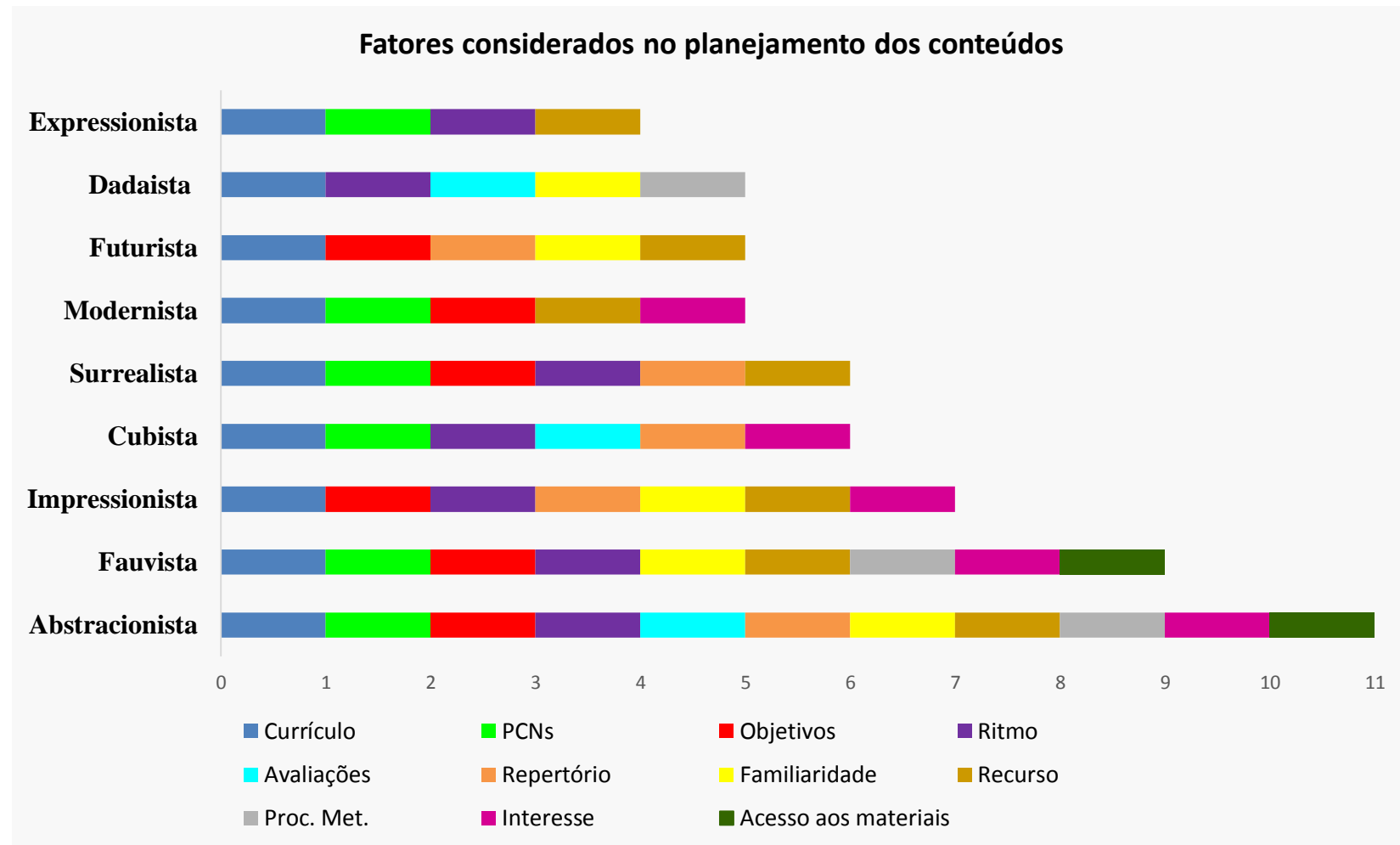
É possível dar boas aulas de Arte e ensinar a todos sem distinção mediante a escassez de materiais e recursos pedagógicos? Acredita-se que é possível, mas exigirá do professor um esforço maior, com uma boa dose de criatividade para driblar esses obstáculos, e grande conhecimento das metodologias de ensino, explorando ao máximo, os recursos mínimos, com estratégias diversificadas, que visem contemplar a diversidade. Esforço que exigirá um grande desgaste físico e temporal, coisa que o professor não tem sobrando, haja vista que a maioria possui uma sobrecarga de aulas.

As duas escolas que possuem mais recursos materiais e pedagógicos são a do participante Modernista e do Futurista, ambas que funcionam na modalidade de ensino integral, que tem sido implantada pelo atual Governo do Estado. Portanto, há indícios de que o investimento que têm recebido pode ser diferenciado das demais com ensino regular comum, haja vista que os participantes Dadaísta e Surrealista comentam sobre a escassez de materiais em suas realidades. Dadaísta fala do acesso aos materiais “*sempre que possível*” e Surrealista aponta que eles “*são poucos ou quase nada*”. Entretanto o participante Expressionista que pertence à mesma UE do Surrealista vê a escola com outros olhos e cita recursos como a sala de informática e equipamentos de multimídia. Aparentemente, ou são oferecidos recursos pedagógicos diferenciados para os docentes numa mesma UE, ou parece relevante à concepção de Amabile (1998) que considera que a motivação intrínseca faz diferença na atuação profissional e reflete nos seus resultados.

Em continuidade à busca de compreender mais claramente sobre o fazer docente em Arte perguntou-se aos participantes sobre os fatores considerados ao escolher os conhecimentos (assuntos/temas) a serem ensinados na aula de Arte e, novamente, foram colocados alguns itens para a escolha, a saber: Currículo de Arte, PCNs, Objetivos da

Disciplina, Ritmo de Aprendizagem, Avaliações anteriores, Repertório inicial do aluno, Familiaridade com os assuntos/temas, Recursos materiais, Procedimentos metodológicos, Interesse dos alunos, Acesso aos materiais e, não sabe/outros. A totalidade dos professores assinalou o Currículo de Arte de acordo como mostra o gráfico 8 que se segue.

Gráfico 8 - Elementos considerados para a escolha dos conteúdos das Aulas de Arte



Fonte: Questionário: Elaboração Própria

Conforme já referido, dos 11 itens avaliados o uso do Currículo foi o único fator assinalado por todos participantes e, de acordo com Bosco (2011), essa nova metodologia exige mudança na postura dos educadores “Entram aqui, evidentemente, as possibilidades e o interesse do professor em se atualizar, em permitir que novos caminhos se abram à sua prática de ensino, em querer dominar novas metodologias”. (BOSCO, 2011, p. 85).

Nessa direção todos os fatores aqui considerados são importantes para o bom planejamento dos conteúdos curriculares e demandam nova postura do professor de Arte para articulá-los em sua prática.

Tendo isso em vista, procede-se à continuidade da apresentação dos dados.

Os itens Ritmo e Recurso têm sete apontamentos, e PCNs e Objetivos seis. Já Interesse e Familiaridade aparecem assinalados por cinco dos participantes e Repertório por quatro deles. Finalmente, surgem Avaliações e Procedimentos Metodológicos destacados por três participantes e Acesso aos Materiais por dois.

Portanto, se o trabalho com o Currículo mediante as exigências da contemporaneidade exige nova atitude do professor, requer também que sejam mobilizados todos os meios necessários e disponíveis para atingir o conhecimento e, na ausência deles, que se inventem novos meios substitutivos e possíveis de estabelecer essa ponte. Nesse sentido, a motivação e o interesse do professor são fundamentais para consolidação do saber em Arte.

Tendo em conta que, dentre os fatores menos citados constam que deixaram de ser considerados para os planejamentos dos conteúdos as Avaliações e os Procedimentos Metodológicos, resta à problemática questionar quais as implicações disso para a aprendizagem dos estudantes de Arte?

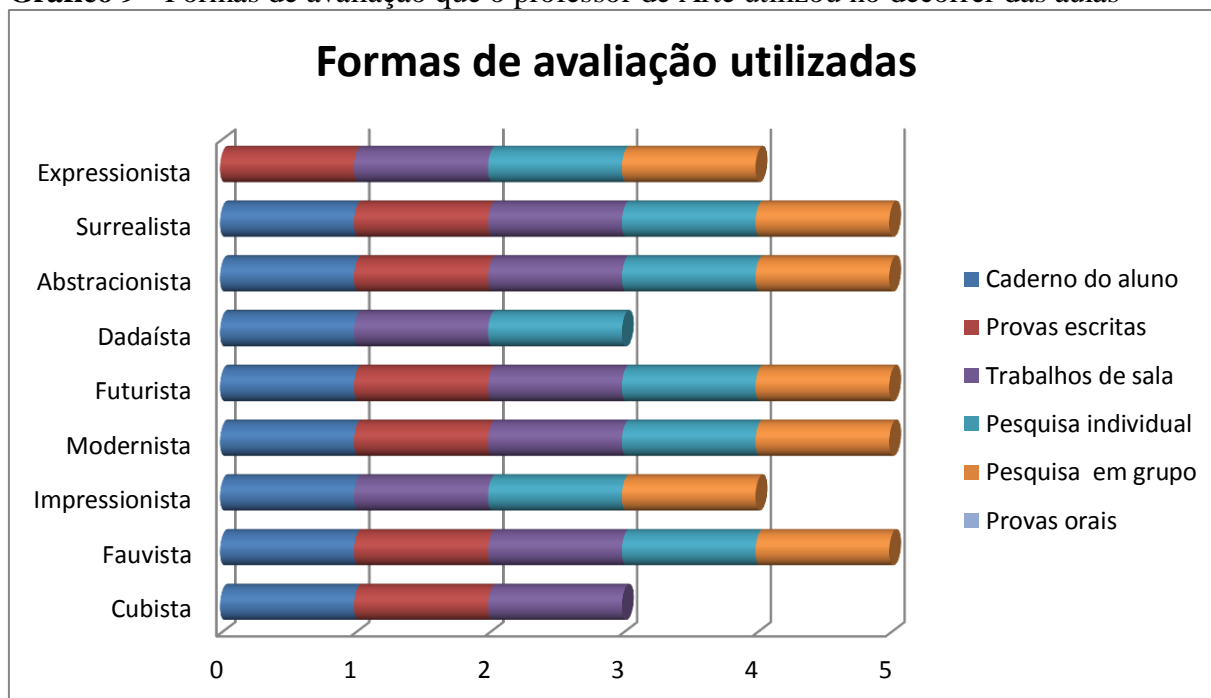
De acordo com Díaz-Obregón Cruzado (2003) o ensino artístico não se baseia somente na criação/produção artística, deve ensinar análise e interpretação da informação, conhecendo as diferentes manifestações e contextos históricos e desfrutando das bases do pensamento estético.

Portanto, é importante que o professor considere as avaliações anteriores e os procedimentos metodológicos adequados para o planejamento dos conteúdos de Arte que serão ensinados, pois, embora o ensino nessa área guarde maior flexibilidade do que em outras áreas distintas, há que se considerar que a Arte também é uma área de conhecimento, com saberes específicos que, embora baseados na experiência, e na valorização do processo e do produto, contempla o desenvolvimento de competências e habilidades que requerem a compreensão de saberes como a estética, a crítica, a história e a produção artística.

Sendo assim, os dados parecem indicar a necessidade de que os arte educadores considerem e mobilizem a produção dos conhecimentos para o novo Currículo, articulando a maior quantidade possível de fatores de acesso que, por ora, parecem estar aquém do necessário para uma educação em Arte de qualidade e extensiva a todos.

Em referência às formas de avaliação utilizadas pelos participantes seguem os dados.

Gráfico 9 - Formas de avaliação que o professor de Arte utilizou no decorrer das aulas



Fonte: Questionário: Elaboração própria

Dentre as formas de avaliação utilizadas em sala de aula, oito dos professores responderam que consideram as participações nas atividades realizadas no Caderno do Aluno. Apenas o Expressionista não assinalou a alternativa referente a considerar as participações dos alunos nas atividades do referido material. Quanto à realização de provas escritas, sete professores disseram usar esse instrumento de avaliação. Impressionista e Dadaísta não avaliam por provas escritas de Arte. Ninguém mencionou o uso de provas orais.

O total dos participantes respondeu que avalia os alunos pelo envolvimento em trabalhos de sala de aula. Quanto às pesquisas individuais, oito participantes avaliam por esse recurso. E sete avaliam por pesquisa em grupo.

Abstracionista e Surrealista citaram Outras formas de avaliação. O primeiro citou o portfólio do aluno e o segundo mencionou a avaliação pelas apresentações, criações e montagens ou, na linguagem utilizada no Currículo, pela ação expressiva dos alunos.

Futurista fez uma observação de que “as atividades são todas desenvolvidas na escola”, principalmente se considerado o fato desse participante pertencer à escola de tempo integral.

A partir do dado é possível perceber que dentro de uma mesma área, como a Arte, o fazer pedagógico dos professores é dessemelhante, os instrumentos de avaliação utilizados diferem, porém fica evidente que todos utilizam no mínimo três formas diferentes de avaliar os alunos, sendo a participação nos trabalhos de sala comum a todos eles.

Sobre a avaliação, Demo (2004) comenta sobre a importância de proceder à avaliação qualitativa apesar da tendência que há de quantificar e medir. As duas avaliações devem se complementar, valorizando mais o processo do que o produto.

A avaliação qualitativa pretende ultrapassar a avaliação quantitativa, sem dispensar esta. Entende que no espaço educativo os processos são mais relevantes que os produtos, não fazendo jus à realidade, se reduzida apenas às manifestações empiricamente mensuráveis. Estas são mais fáceis de manipular metodologicamente, porque a tradição científica sempre privilegiou o tratamento mensurado da realidade, avançando, por vezes, de maneira incisiva em algumas disciplinas sociais, como a economia e psicologia. Todavia, não se pode transferir a limitação metodológica a pretensa redução do real. Este é mais complexo e abrangente do que sua face empírica. A avaliação qualitativa gostaria de chegar até à face qualitativa da realidade, ou pelo menos de se aproximar dela. (DEMO, 2004, p. 156)

Sgarbi (2007) entende a avaliação como parte indissociável do currículo enquanto prática porque busca conhecer o que foi ou não aprendido, sendo assim, “[...] avaliação é parte integrante do currículo, na medida em que a ela se incorpora como uma das etapas do processo pedagógico.” (SGARBI, 2007, p. 22). Nesse sentido, pode-se dizer que avaliar é compreender se a prática docente foi exitosa e alcançou os objetivos propostos.

De acordo com Gimeno Sacristán (1999) cada tarefa docente exige conhecimentos específicos, pois cada função tem uma forma própria de relacionar conhecimento e ação logo, como o apoio à prática docente é precário, muitos professores agem mais de acordo com as suas próprias convicções e com os mecanismos culturais dispostos, do que com o suporte do saber especializado.

Por outro lado, é necessário considerar a opinião que expôs Vaillant (2003). Os formadores são também capacitados e a tarefa de formação docente não é nada fácil, pois o processo é constante, conforme as exigências requeridas para exercer a profissão de formar.

A formação pedagógica dos formadores de adultos compreende conhecimento sobre técnicas didáticas, estrutura de aulas, planejamento do ensino, teorias do desenvolvimento humano, processos de planejamento curricular, avaliação, cultura social e influências do contexto no ensino, história e filosofia da educação, aspectos jurídicos da educação, etc. (VAILLANT, 2003, p. 29)

A tarefa de avaliar exige, portanto, formação adequada para o bom exercício da função docente, sem julgamento preconceituoso e mais centrado no sujeito do que nas exigências do entorno. Nesse sentido, a avaliação requer do professor postura ironista sobre a sua prática, conforme proposto nas teorias que embasam o Currículo de Arte e, até mesmo, sobre os limites impostos pela sua formação, que precisam ser rompidos.

No transcurso dessa celeuma sobre avaliação apresenta-se o Quadro 16 em que se pode ter ideia de alguns dos fatores considerados pelos participantes para a elaboração das avaliações.

Quadro 16 - Fatores considerados para elaboração das avaliações

Participantes	Competências e habilidades indicadas no Currículo	Ritmo de aprendizagem dos alunos	Objetivos da disciplina	Avaliações anteriores	Repertório inicial do aluno	Familiaridade com essas avaliações	Conhecimentos (assuntos/temas) ensinados	Tempo disponível	Acesso aos materiais	Não sabe/outras
Cubista	X	X		X	X		X			
Fauvista	X	X				X			X	
Impressionista	X	X	X	X	X		X			
Modernista	X		X				X			
Futurista			X		X		X			
Dadaísta	X	X								
Abstracionista	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Surrealista	X	X	X		X		X			
Expressionista	X		X				X			
Total	8	6	6	3	5	2	7	1	2	0

Fonte: Questionário: Elaboração própria

De todos os itens apresentados, “Competências e habilidades indicadas no Currículo” foi o mais assinalado pelos participantes, pois oito deles assinalaram esse item, sendo que apenas o participante Futurista deixou de marcá-lo. Em seguida o item “Conhecimentos (assuntos/temas) ensinados” foi apontado por sete professores e deixou de ser escolhido apenas pelos professores Fauvista e Dadaísta.

O componente “Ritmo de aprendizagem dos alunos” foi marcado por seis professores: Cubista, Fauvista, Impressionista, Dadaísta, Abstracionista e Surrealista. Também recebeu seis marcações o item “Objetivos da disciplina” apontado pelos professores Impressionista, Modernista, Futurista, Abstracionista, Surrealista e Expressionista.

Foram cinco as menções ao “Repertório inicial do aluno” feitas pelos participantes: Cubista, Impressionista, Futurista, Abstracionista e Surrealista. E três para o item “Avaliações anteriores”, realizadas pelo Cubista, Impressionista e Abstracionista.

Os dois temas “Familiaridade com as avaliações” e “Acesso aos Materiais” foram escolhidos por dois partícipes, o Fauvista e o Abstracionista que os levam em conta ao elaborar as avaliações de desempenho.

Somente Abstracionista leva em conta o “Tempo disponível” ao elaborar as avaliações de desempenho dos alunos. Apesar de o questionário trazer o item “Não Sabe/outros” nenhum dos professores assinalou esse item. Abstracionista foi o único que assinalou nove temas, dentre os dez oferecidos, ou seja, quase todos os itens disponíveis, à exceção do tema “Não Sabe/Outros”.

Por outro lado, Dadaísta foi o que assinalou menos itens, dois ao todo, sendo “As Competências e habilidades indicadas no Currículo” e “O Ritmo de aprendizagem dos alunos”.

Embora os participantes pertençam à mesma disciplina, é possível perceber que as preocupações deles na hora de elaborarem as avaliações de desempenho dos alunos são bastante distintas, e isso pode estar relacionado tanto ao perfil do aluno, ou seja, às necessidades do público alvo a que a avaliação de desempenho se destina, quanto ao contexto social, ou seja, a fatores extrínsecos tanto relacionados ao contexto de formação e trabalho docente do participante, quanto a outros relacionados ao alunado e ao entorno da unidade escolar.

Para organizar as avaliações de desempenho o professor Cubista parte das competências e habilidades indicadas no currículo, dos conhecimentos ensinados, considera o

ritmo de aprendizagem dos alunos que verifica nas avaliações anteriores e na sondagem de repertório dos alunos.

O professor Fauvista considera as competências e habilidades indicadas no Currículo, o ritmo de aprendizagem dos alunos, a familiaridade com as avaliações e o acesso aos materiais. Parece considerar o processo de ensino e aprendizagem como individual, tendo uma concepção ainda tradicionalista que valoriza mais o aprendizado dos conteúdos expresso nas capacidades dos estudantes em utilizar os conteúdos adequadamente.

O Impressionista considera as competências e habilidades do Currículo, o Ritmo de aprendizagem dos alunos, os objetivos da disciplina, as avaliações anteriores, o repertório inicial dos alunos e os conhecimentos ensinados. Parece apresentar uma concepção educacional baseada na diversidade de processos, tomando em conta a função da escola, o sujeito de avaliação, os objetivos de ensino, a função da avaliação e o objeto da avaliação que são os conteúdos. Demonstra usar convenientemente os mecanismos de avaliação.

O Modernista considera as competências do Currículo, os objetivos da disciplina e os conhecimentos ensinados, desse modo, suas avaliações têm a função de diagnosticar se os conteúdos foram assimilados e aplicados com conveniência, independente dos estilos de aprendizagem e atitudes dos estudantes que parecem ser desconsiderados.

O Futurista leva em conta os objetivos da disciplina, o repertório dos alunos e os conhecimentos a serem ensinados. Esse participante não concebe o ensino de Arte como área de conhecimento consolidada pelo Currículo, e parece não compreender que isso requer dele nova postura para além da formação docente. Também nas avaliações e na orientação e desenvolvimento dos alunos, suas avaliações são focadas no ensino aprendizagem e no objeto do conhecimento “eleito” pelo docente, desconsiderando o processo e o sujeito.

O Dadaísta considera as competências do Currículo e o ritmo de aprendizagem dos alunos. Apresenta uma concepção educacional tradicional e uniformizadora. Centrada na finalidade do ensino, o processo não parece ser levado em conta, sendo mais quantitativa do que qualitativa.

O Abstracionista considera todos os fatores ao elaborar as avaliações de desempenho. Orienta-se com relação aos conteúdos da área e acolhe a diversidade do repertório cultural, com critérios de seleção adequados para avaliar a participação do aluno. Valoriza também o conhecimento e reconhece a pertinência do Currículo e da diversidade de manifestações expressas nas capacidades dos estudantes, e nos seus diversos estilos de aprendizagem. Vai além da avaliação formativa e de análise de conteúdos conceituais e

parece levar em conta também os conteúdos atitudinais, que demonstram o ponto de vista dos estudantes.

O Surrealista considera as Competências e habilidades indicadas no Currículo, o Ritmo de aprendizagem dos alunos, os objetivos da disciplina, o repertório dos alunos e os conhecimentos ensinados. Sua avaliação é bem semelhante ao do participante Impressionista, sendo que ele apenas não listou as Avaliações Anteriores. Assim, aquele demonstra usar convenientemente os mecanismos de avaliação, para verificar os conteúdos ensinados. Sua concepção educacional também se baseia na diversidade de processos.

O Expressionista considera as competências e habilidades do Currículo, os objetivos da disciplina e os conhecimentos ensinados. Aparentemente a avaliação desse professor fica em nível da verificação dos fatos e conteúdos ensinados, sendo mais formativa e de conteúdos conceituais. Esse participante não parece se preocupar com o que os alunos são capazes de aprender, tampouco com seus diferentes estilos de aprendizagem. Sua avaliação fica restrita à verificação dos conteúdos ensinados.

Em continuidade visualiza-se o Quadro 17 que traz os critérios considerados na avaliação dos alunos.

Quadro 17 – Critérios considerados pelos participantes para avaliar os alunos

Critérios para avaliar os alunos	Participantes									
	CUB	FAU	IMP	MOD	FUT	DAD	ABS	SUR	EXP	Total
Avalia a participação e o desempenho dos alunos em aula	X	X	X	X	X	X	X	X	X	09
Verifica se o aluno ampliou o repertório cultural	X	X	X	X	X		X	X		07
Se está se expressando criativamente nas diferentes linguagens da Arte		X	X	X	X	X	X	X		07
Avalia o portfólio ou diário de bordo dos alunos e verifica o seu percurso e avanço	X	X	X	X			X	X		06
A capacidade do aluno de leitura de obras nas diferentes linguagens artísticas		X	X	X	X		X	X	X	07
A competência de pesquisar e localizar informações que ampliem os conhecimentos individualmente e/ou em grupo	X	X	X		X		X			05
Verifica se o aluno atingiu as competências e habilidades previstas no Currículo de Arte e no Caderno do Professor		X	X	X	X	X	X	X		07
Outras. Quais?										
Total	04	07	07	06	06	03	07	06	02	

Fonte: Questionário: Elaboração própria.

A totalidade dos participantes assinalou que para avaliar considera a participação e o desempenho dos alunos em sala de aula. Sete participadores responderam que nas avaliações verificam se o aluno ampliou o repertório cultural. Somente Dadaísta e Expressionista não assinalaram essa opção.

Também sete participantes afirmam que para avaliar observam a expressão criativa nas diferentes linguagens da Arte, à exceção dos professores Cubista e Expressionista. Seis avaliam o portfólio ou diário de bordo dos alunos, para ter noção do percurso e avanço deles. Menos os professores Futurista, Dadaísta e Expressionista.

Sete participantes consideram para as avaliações a capacidade do aluno de ler obras nas diferentes linguagens da Arte. Não considera esse fator o professor Cubista, nem o Dadaísta.

Cinco levam em conta, para avaliação, a competência de pesquisar e localizar informações que ampliem os conhecimentos individualmente e/ou em grupo. Deixaram de citar esse item o Modernista, Dadaísta e Expressionista.

Também sete dos participantes verificam nas avaliações se o aluno atingiu as competências e habilidades previstas no Currículo de Arte e no Caderno do Professor. Menos o Cubista e o Expressionista. A opção outras/ Quais não foi considerada por ninguém.

Os professores Fauvista, Impressionista e Abstracionista consideram todos os critérios elencados para avaliar os alunos. Já os professores Modernista, Futurista e Surrealista citaram o uso de seis dos critérios de avaliação. O professor Cubista citou que utiliza quatro dos critérios, o Dadaísta três, e finalmente o Expressionista, apenas dois deles.

O critério de avaliação mais escolhido pelos participantes com nove apontamentos é o que considera a participação e o desempenho do aluno. Com sete registros houve o critério que considera o repertório, a expressão criativa nas linguagens da Arte, a capacidade de leitura de obras e o domínio de competências e habilidades relacionadas ao Currículo. O item Portfólio e diário de bordo é o penúltimo dos critérios com seis menções, seguido do componente que se refere à competência de pesquisar e localizar informação, que obteve cinco marcações.

Considerando a seriedade do processo que envolve a avaliação e o fato de que ela está relacionada ao fazer docente e ao Currículo (GIMENO SACRISTÁN, 1999; DEMO, 2004; SGARBI, 2007), resta refletir que a avaliação elaborada pelos participantes que consideram poucos critérios, conforme apontam os dados dos participantes, tem sido uma avaliação focada mais no produto do que no qualitativo e no processo. E cabe considerar que assim como em outras áreas do conhecimento há necessidade de avaliar em Arte. Porém uma avaliação desprovida de critérios não pode ser uma avaliação extensiva e qualitativa a todos os alunos.

Prosseguindo, procurou-se também conhecer a opinião dos professores sobre a participação dos alunos em suas aulas. Conforme demonstra o quadro 18.

Quadro 18 - Julgamento dos professores acerca da participação e desempenho dos alunos nas aulas de Arte

Categorias	Sempre								Às vezes								Nunca ABS
	CUB	IMP	MOD	FUT	DAD	ABS	SUR	EXP	CUB	FAU	IMP	MOD	FUT	DAD	SUR	EXP	
Frequência às aulas	X	X	X	X	X	X	X	X		X							
Realização das tarefas		X	X	X	X	X				X					X	X	
Participação em atividades, trabalhos e discussões.		X		X		X	X	X		X		X					
Integração com os colegas e o professor		X		X	X	X	X			X		X				X	
Participação nas avaliações		X	X	X	X	X		X		X					X		
Ausentaram-se de sala de aula									X	X	X	X	X	X	X	X	X
Responsabilidade e ética nos trabalhos		X		X		X				X		X		X	X	X	
Responsabilidade com o uso dos materiais		X		X		X				X		X		X	X	X	
Uso dos Cadernos do Aluno		X	X	X	X	X	X			X						X	

Fonte: Questionário: Elaboração própria.

Em relação à participação dos alunos nas aulas de Arte os participantes responderam, conforme descrito a seguir. Quanto à Frequência dos alunos às aulas de Arte a maioria dos participantes, ou seja, oito deles disseram que os alunos são “sempre” frequentes, apenas o professor Fauvista assinalou “às vezes”. Sobre a realização das tarefas novamente a maioria assinalou que os alunos “sempre” as realizam. Apenas três mencionaram que “às vezes”. Quanto à participação nas atividades e discussões da disciplina a alternativa “sempre” foi predominante, sendo assinalada a alternativa “às vezes” apenas por dois participantes.

A respeito da integração com os colegas e o docente a maioria menciona que “sempre” ocorre, apenas para três isso se dá “às vezes”. A propósito da participação nas avaliações seis participantes consideram que “sempre” ocorre, já dois que ocorre “às vezes”. Sobre a frequência com que os alunos se ausentaram da sala de aula, oito mencionaram que, “às vezes”, apenas o Abstracionista disse que “nunca”.

Três participantes concordam que os alunos “sempre” tiveram responsabilidade e ética no trabalho, já a maioria deles, ou seja, cinco, acredita que “às vezes” isso aconteceu. Esses professores são concordantes também em relação à responsabilidade com o uso de materiais, que ficou disposta do mesmo modo que o item anterior.

Sobre o uso dos Cadernos do Aluno, seis participantes assinalaram que os alunos “sempre” usam e dois que usam às vezes. Cubista, no entanto, não escolheu nenhuma das opções.

Conforme fica claro nos dados apenas o professor Fauvista assinalou a opção “às vezes” para todos os itens avaliados. Já os professores Impressionista, Futurista e Abstracionista assinalaram oito dos nove itens disponíveis como “sempre”.

Os dados demonstram que, em certa medida, a maioria dos professores considera que os alunos são dedicados, participativos e responsáveis no que se refere às aulas de Arte. Cabe, no entanto, problematizar essa questão que se apoia sobre a visão dos professores acerca de um grupo heterogêneo e numeroso de alunos. Dessa forma, considerando que a questão deva ser tratada com reserva, já que está calcada em percepções dos professores, ainda assim o que se consegue extrair é que do ponto de vista dos professores os alunos são participantes.

A seguir procede-se à discussão dos dados referentes ao tema 5- Currículo.

Tema 5 – CURRÍCULO

O presente tema envolve reflexões dos professores participantes sobre o uso pedagógico do Currículo oficial proposto pela SEE e os materiais de apoio: Cadernos do Professor e do Aluno. Nele foram considerados alguns itens da questão 15 (a, b, j, o) e as questões: 22 a 33.

No transcurso da apresentação dos dados seguem alguns conteúdos de Arte propostos pelo Currículo ao longo do ano para cada uma das séries/ anos do EF Ciclo II e do EM, e qual a frequência que esses conteúdos foram ministrados pelos professores de Arte: Semanalmente, Mensalmente, Bimestralmente ou Nunca.

Para o trabalho dos professores com o Currículo foi organizado um mapa visual dos “Territórios da Arte”, para a proposta de pensamento curricular em Arte, que tomou como base a obra Estudo para Superfície e Linha de Iole de Freitas (Figura 6) e, a partir daí, foram configurados visualmente os conteúdos de estudo criativamente organizados por meio do Mapa dos “Territórios da Arte”. Esse mapa é apresentado no Currículo da área e também no Caderno do Professor de Arte de cada uma das séries.

Figura 6- Estudo Para Superfície e Linha. Artista: Iole de Freitas, Instalação no Centro Cultural Banco do Brasil (Rio de Janeiro, RJ). Policarbonato e Aço Inox, 4,2 x 30 x 10,6 m, 2005. Foto Sérgio Araújo.

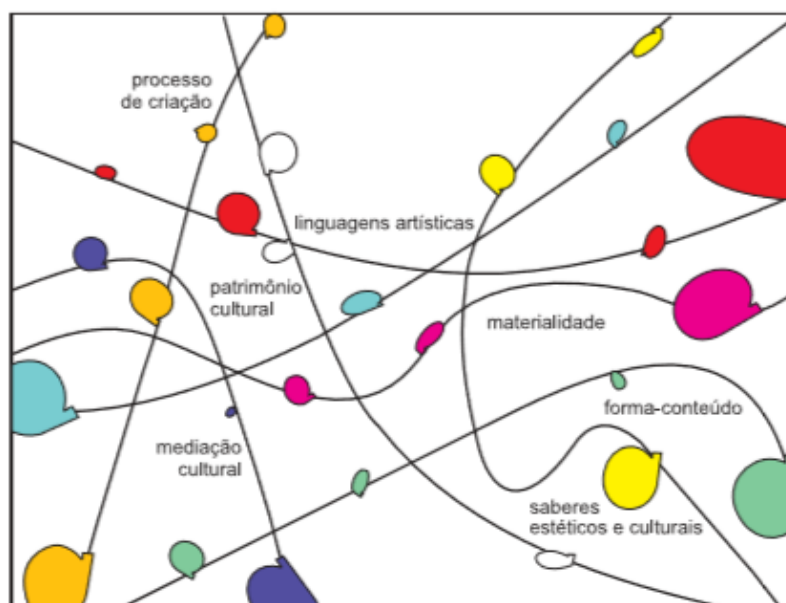


Fonte: Germina Revista de Literatura & Arte. Disponível em:
http://www.germinalliteratura.com.br/especial_cincomineiros_iole.htm

Os territórios da Arte a serem trabalhados ao longo das séries, não necessariamente nessa mesma ordem, são: Forma – conteúdo, materialidade, linguagens artísticas, processo de

criação, saberes estéticos e culturais, patrimônio cultural, mediação cultural. Conforme se visualiza no mapa a seguir:

Figura 7 - Mapa dos “Territórios da Arte”



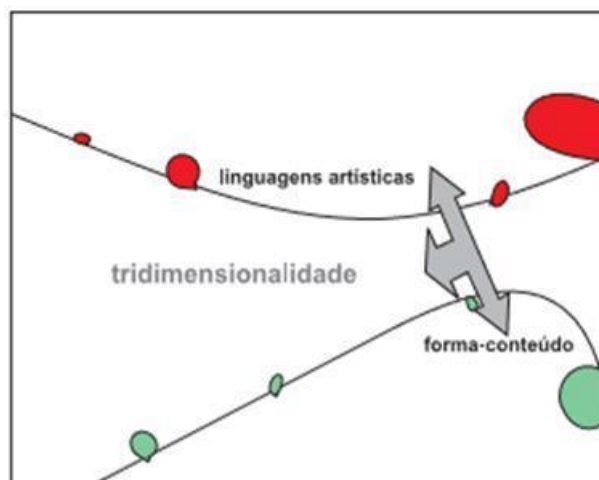
Fonte: Caderno do Professor, Volume 1, Edição 2014- 2017, SEE/ SP.

As escolas recebem dois Cadernos do Professor e do Aluno anualmente, o Volume 1 e o Volume 2, cada um desses volumes vale por dois bimestres.

Na 5ª série/6º ano nos Cadernos do Professor e do Aluno o tema de estudo do Volume 1 que compreende os dois primeiros bimestres é “A tridimensionalidade como elemento estético” e o do Volume dois é “Luz: Suporte, Ferramenta e Matéria Pulsante na Arte.”

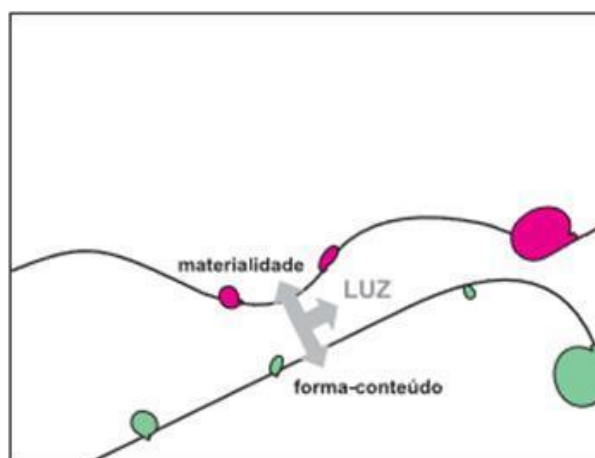
Os conhecimentos priorizados nessa série são: linguagens artísticas, tridimensionalidade, materialidade, luz, forma – conteúdo. Sendo assim, os temas e conteúdos do primeiro semestre buscam “A tridimensionalidade como elemento estético no território de forma- conteúdo”. E do segundo semestre visam “Luz e sombra: Elemento da Arte no território de forma-conteúdo”. O foco é em forma- conteúdo, assim considera-se para estudo que existe uma inseparabilidade entre forma e conteúdo, os elementos da composição conjugados com a matéria produzem a forma e dão sentido para o conteúdo que toma corpo na expressividade artística e traduz a visão poética do artista, conforme elucidam as figuras a seguir.

Figura 8 - Detalhe dos Conhecimentos Priorizados nos Vol. 1 do Caderno do Professor – 5ª série / 6º ano.



Fonte: Caderno do Professor, vol. 1, p. 10. Edição: 2014-2017, SEE- SP.

Figura 9 - Detalhe dos Conhecimentos Priorizados no Vol. 2 do Caderno do Professor – 5ª série / 6º ano.



Fonte: Caderno do Professor, vol. 2, p. 12. Edição: 2014-2017, SEE- SP.

Posto isso é possível iniciar a visualização dos dados extraídos dos questionários dos professores de Arte participantes do estudo sobre a frequência com que ministram os conteúdos em cada uma das séries/ anos. Ressalta-se que o número de professores varia nos próximos quadros, pelas respostas referirem-se somente aos que lecionam para aquela série/ano. O Quadro 19 permite iniciar o conhecimento desses dados.

Quadro 19 - Conteúdos de Arte e a frequência que foram ministrados na 5ª série/6º ano

Turma	Participantes						
	5ª série/ 6º Ano	CUB	FAU	IMP	FUT	DAD	ABS
Conteúdos	Periodicidade/Frequência						
Espaços bi e tri	S	B	B	B	B	S	M
Produções	S	M	B	B	B	S	M
Tridimensionalidade	S	M	B	B	B	S	B
Luz/ Sombra	S	B	B	B	N	S	M
Sonoridades	M	B	B	B	N	S	M
Totais	4 S / 1 M	3 B / 2 M	5 B	5 B	3 B / 2 N	5 S	4 M / 1 B

Fonte: Questionário: Elaboração própria.

Conforme o Quadro 19 apresentado, sete participantes dentre os nove que integram o estudo comentam sobre os conteúdos dessa referida série, conteúdos que contemplam alguns dos temas de estudo dos Cadernos do Professor e do Aluno de Arte: Espaços bi e tridimensional, Produções artísticas, Tridimensionalidade nas linguagens da Arte, Luz/ Sombra na Arte e A fonte das sonoridades.

Numa leitura vertical, percebe-se que o participante Abstracionista foi o único que respondeu que ensina todos os itens semanalmente. O Impressionista e o Futurista mencionam que lecionam todos os conteúdos bimestralmente. Cubista, trabalha os quatro primeiros semanalmente e apenas o conteúdo Sonoridades, mensalmente. Fauvista instrui, bimestralmente, os Espaços bi e tri, a Luz e Sombra, as Sonoridades, já as Produções e a Tridimensionalidade são trabalhadas mensalmente. Dadaísta, trabalha bimestralmente os três primeiros conteúdos, mas nunca contempla conteúdos com Luz/Sombra e Sonoridades. Surrealista, leciona mensalmente a maioria dos conteúdos, o único que contempla bimestralmente é a Tridimensionalidade.

Nos demais itens, não há uma regularidade nas respostas, o conteúdo Produções tem três referências bimestrais, duas semestrais e duas mensais, já Luz/Sombra tem três bimestrais, duas semestrais, uma mensal e um nunca e, finalmente, Sonoridades têm três referências bimestrais, uma semestral, duas mensais e um nunca. Concluindo, a análise dos dados revela que não há entre os professores um consenso na periodicidade e frequência dos conteúdos, o que parece sugerir que os docentes trabalham os referidos conteúdos de acordo com uma lógica própria ou de acordo com as condições das salas de aula que podem influenciar o ritmo das aprendizagens.

Há no Currículo a indicação dos conteúdos por bimestre, bem como no Caderno do Professor a duração de cada situação de atividade proposta. Pode acontecer de o professor

realizar outro percurso, desconsiderando as situações propostas nos Cadernos do Professor e do Aluno, recorrendo a outros materiais paralelos como os livros didáticos, algum Objeto Digital de Aprendizagem – ODA, entre outros, sem, no entanto, acarretar prejuízo pedagógico para o aprendizado do aluno. No entanto, deve-se salientar que, a ausência de acompanhamento das ações curriculares, bem como, a desconsideração dos alunos PAEE na formulação curricular, e a falta de investimentos, acarretam prejuízos educacionais, porque o professor encontra-se solitário na resolução de toda essa problemática e, precisa ter grande conhecimento das metodologias, fato que nem sempre se efetiva.

Outro fator determinante da periodicidade com que os conteúdos foram ministrados aparenta ser o domínio ou *expertise* do professor em relação ao conteúdo proposto pelo Currículo, o que propõe indicar que quando não há domínio pode ocorrer a supressão de conteúdos por parte do professor como, por exemplo, no caso do professor Dadaísta que nunca contemplou os conteúdos Luz/Sombra e Sonoridades.

Cabe reconhecer que outros fatores podem ser causadores dessa omissão de conteúdos como, por exemplo, o fator tempo, tendo em vista que o referido participante esteve em licença das suas atividades pedagógicas. Em todo caso, a natureza do Currículo, disposto em territórios de aprendizagem permite o livre tráfego do arte-educador pelos conteúdos propostos, conforme comenta Bosco (2011).

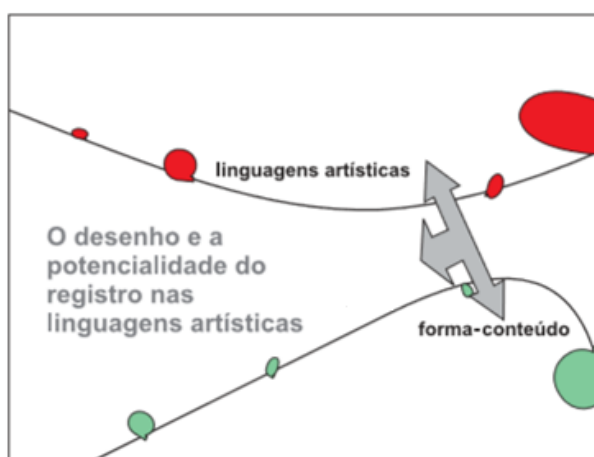
O que o novo currículo propõe parece-nos um passeio pelos campos da arte através de um jogo lúdico de territórios em um mapa que permite idas e vindas, possibilitando ao aluno o contato mais apropriado com conteúdos e conceitos artísticos. (BOSCO, 2011, p. 83)

A afirmação da autora ressalta a autonomia do professor no trato com o Currículo de Arte, por meio dos seus desdobramentos (Caderno do Professor e Caderno do Aluno) como recurso pedagógico flexível, que permite alterações de conteúdos, desde que sejam necessárias e mantenham o foco nas habilidades e competências exigidas pelo Currículo para cada uma das referidas séries/ anos.

Na sequência, são tratados os dados referentes à 6ª série/7ºano nos Cadernos do Professor e do Aluno o tema de estudo do Volume um que compreende os dois primeiros bimestres é “O desenho e a potencialidade do registro no território das linguagens artísticas” e o do Volume dois é “O “Trans – formar” matérico em materialidade na Arte.”

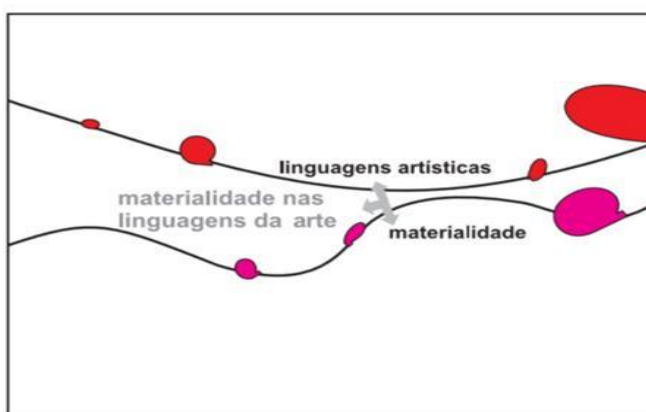
Os conhecimentos priorizados nessa série são: Linguagens artísticas, O desenho e suas potencialidades; materialidade, forma-conteúdo. Sendo assim, os temas e conteúdos do primeiro semestre buscam “O desenho e a potencialidade do registro no território das linguagens artísticas”. E do segundo semestre visam “Os diálogos de matérias e ferramentas com as linguagens da Arte”. O foco é nas linguagens artísticas e na materialidade, portanto, a partir das linguagens das Artes Visuais, Música, Dança e Teatro, surgem possibilidades de cruzamentos e hibridismos que geram novas linguagens para além dos limites previstos e considerados possíveis, por meio do estudo das linguagens impossibilidades criam formas, assim, é possível comparar períodos artísticos e ampliar as percepções dos saberes estéticos e culturais para criar e ler práticas artísticas, conforme fica visível nas figuras 10 e 11.

Figura 10 - Detalhe dos Conhecimentos Priorizados no Vol. 1 Cadernos do Professor – 6ª série/ 7º ano



Fonte: Caderno do Professor, vol. 1, p. 10. Edição: 2014-2017, SEE- SP.

Figura 11 - Detalhe dos Conhecimentos Priorizados no Vol. 2 Caderno do Professor– 6ª série/ 7º ano



Fonte: Caderno do Professor, vol. 2, p. 12. Edição: 2014-2017, SEE- SP.

No quadro 20 é possível verificar os dados referentes aos Conteúdos de Arte da 6ª série / 7º ano e a frequência com que eles são ministrados.

Quadro 20 - Conteúdos de Arte e a frequência que foram ministrados na 6ª série/7º ano

Turma	Participantes						
	CUB	FAU	IMP	FUT	DAD	ABS	SUR
6ª série/ 7º Ano							
Conteúdos	Periodicidade/Frequência						
O desenho e suas conexões	M	S	B	B	B	S	S
Desenho como registro	S	S	B	B	B	S	S
Matérias e ferramentas	S	M	B	B	B	S	S
Totais	1M/2S	2 S/ 1 M	3 B	3 B	3 B	3 S	3 S

Fonte: Questionário: Elaboração própria

No Quadro apresentado, estão as respostas de sete participantes referentes aos Conteúdos que contemplam alguns dos temas de estudo dos Cadernos do Professor e do Aluno de Arte: “O desenho e suas conexões com as linguagens artísticas”; “O desenho como registro e projeto nas diferentes linguagens artísticas”; “As matérias e ferramentas nas obras, de várias modalidades artísticas, em tempos diversos”.

Os participantes Abstracionista e Surrealista responderam que trabalham todos os conteúdos semanalmente. Já o Cubista e Fauvista, alternam o ensino desses mesmos conteúdos entre semanal e bimestral. E finalmente, os professores Impressionista, Futurista e Dadaísta, trabalham os assuntos bimestralmente. A frequência semanal, foi a que mais apareceu com 10 citações, a bimestral ocorreu nove vezes, e a mensal teve apenas duas referências.

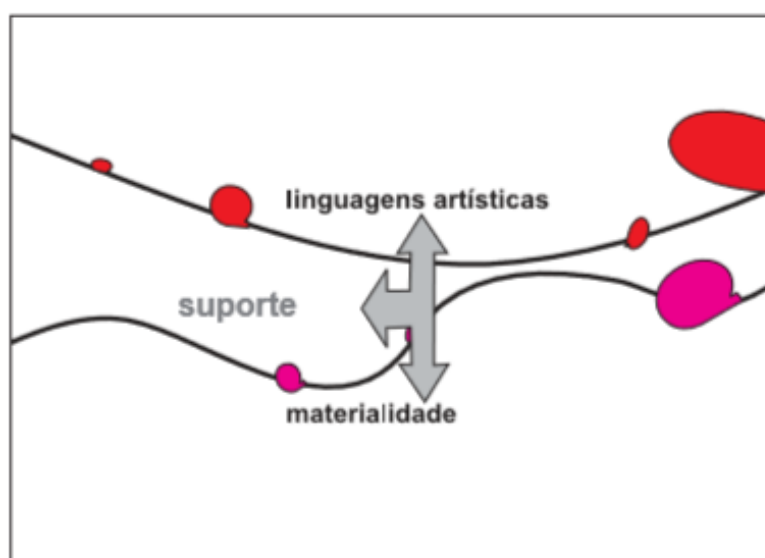
Nenhum tema guardou perfeita similaridade na frequência de trabalho dos professores. Aparentemente os participantes se sentem mais capazes de trabalhar os conteúdos relacionados ao desenho e as suas potencialidades do que aos que se relacionam com a materialidade e a forma-conteúdo que envolvem, entre eles, a identificação dos materiais, ferramentas e procedimentos utilizados pelos artistas para dar forma às suas obras.

Na 7ª série/8º ano nos Cadernos do Professor e do Aluno o tema de estudo do Volume 1 que compreende os dois primeiros bimestres é “O Suporte na Materialidade da Arte” e o do Volume dois é “Reflexos e Reflexões da Vida na Arte: As Temáticas no Território de Forma - conteúdo.”

Os conhecimentos priorizados nessa série são: linguagens artísticas, suporte, materialidade, processo de criação, reflexos e reflexos da vida na arte, forma-conteúdo. Sendo

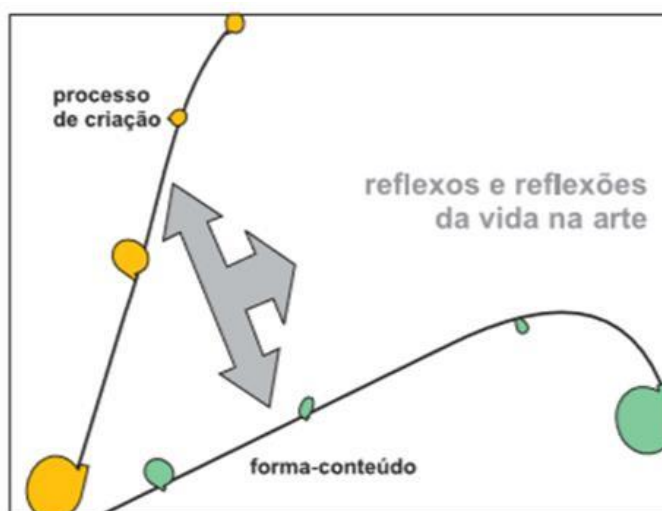
assim, os temas e conteúdos do primeiro semestre buscam “O Suporte na Materialidade da Arte”. E do segundo semestre, visam “Reflexos e Reflexões da Vida na Arte: As Temáticas no Território de Forma-conteúdo”. O foco é materialidade e na forma-conteúdo que compreende o estudo dos materiais, ferramentas e suportes que deram forma para as obras de Arte, e que ganharam novo sentido na prática artística. Em outras palavras, estudar sobre a materialidade das obras consiste em estudar a poética dos artistas e os meios convencionais e não convencionais de fazer arte, conforme evidenciam as Figuras 12 e 13.

Figura 12 - Detalhe dos Conhecimentos Priorizados no Vol. 1 Caderno do Professor – 7ª Série / 8º Ano



Fonte: Caderno do Professor, vol. 1, p. 10. Edição: 2014-2017, SEE- SP.

Figura 13 - Detalhe dos Conhecimentos Priorizados no Vol. 2 Caderno do Professor – 7ª Série / 8º Ano



Fonte: Caderno do Professor, vol. 2, p. 12. Edição: 2014-2017, SEE- SP.

No Quadro 21, encontra-se a síntese dos temas e das respostas de sete professores participantes referentes aos Conteúdos, que contemplam alguns dos temas de estudo dos Cadernos do Professor e do Aluno de Arte: Na leitura de obras de arte, interpretar e relacionar a diferenciação entre suportes convencionais, não convencionais e imateriais usados no fazer arte; Operar com diferentes suportes na criação de ideias na linguagem da arte; Suportes materiais e imateriais nas produções artísticas; Diferentes modos de construção e solução estética a partir de temáticas.

Quadro 21 - Conteúdos de Arte e a frequência que foram ministrados na 7ª Série/8º Ano

Turma	Participantes						
	CUB	FAU	IMP	FUT	DAD	ABS	SUR
7ª Série/8º Ano							
Conteúdos	Periodicidade/Frequência						
Leitura de obras/ suporte	M	M	B	B	B	S	S
Operar diferentes suportes	M	M	B	B	B	S	M
Suportes materiais e imateriais	M	B	B	B	B	S	M
Diferentes modos de construção	M	B	B	M	B	S	S
Totais	4 M	2M / 2 B	4 B	3 B / 1M	4 B	4 S	2 S / 2 M

Fonte: Questionário: Elaboração Própria

O participante Cubista trabalha todos os conteúdos mensalmente enquanto o Abstracionista adota a periodicidade semanal. Já o Impressionista e o Dadaísta, trabalham bimestralmente todos os conteúdos. Diferentemente do Fauvista, que trabalha os dois primeiros conteúdos mensalmente e os dois últimos bimestralmente, do Futurista que trabalha os três primeiros bimestralmente e o último mensalmente e do Surrealista que trabalha o primeiro semanalmente, o segundo e o terceiro mensalmente e o quarto semanalmente.

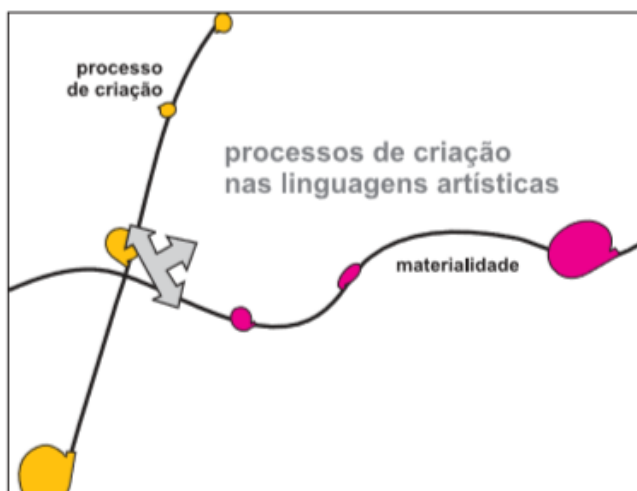
Numa leitura horizontal do Quadro é possível verificar que nenhum dos conteúdos é trabalhado com a mesma frequência pelos professores de Arte. Os dois primeiros temas que envolvem a leitura de obras e operar ou agir utilizando diferentes suportes são os que mais se aproximam na frequência de trabalho dos professores.

Os dados demonstram que o fazer pedagógico dos professores de Arte é distinto e que a frequência com que os conteúdos são ministrados, varia de um professor para outro pois, provavelmente, depende tanto da familiaridade e domínio do professor com o conteúdo quanto do público alvo para o qual esse professor está trabalhando com o conteúdo.

Na 8ª série/9ºano nos Cadernos do Professor e do Aluno o tema de estudo do Volume 1 que compreende os dois primeiros bimestres é “Processos de Criação nas Linguagens Artísticas” e o do Volume dois é “Fusão, Mescla de Linguagens.”

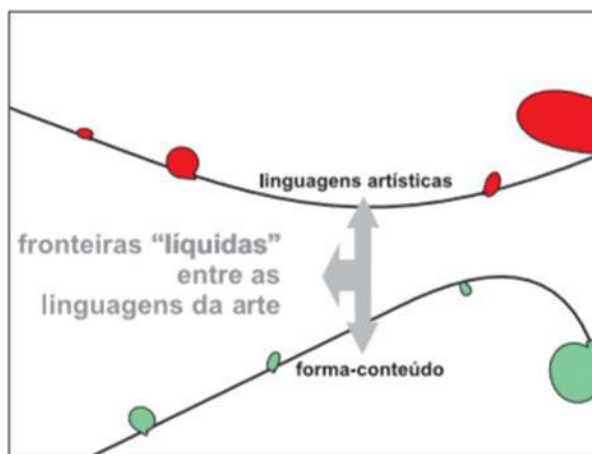
Os conhecimentos priorizados nessa série são: processos de criação nas linguagens artísticas, materialidade, fronteiras “líquidas” entre as linguagens da arte, forma–conteúdo. Sendo assim, os temas e conteúdos do primeiro semestre buscam “Poéticas e Processo de Criação” e do segundo semestre visam “Fronteiras “Líquidas” entre as Linguagens da Arte”. O foco é em processo de criação nas linguagens artísticas que compreende o estudo da criação e invenção em arte para compreensão do percurso criador dos artistas, através da vivência de oportunidades de criação em processos individual ou colaborativo dialogando com a matéria e buscando procedimentos criativos através da poética nas múltiplas linguagens da Arte, conforme se lê nas Figuras 14 e 15.

Figura 14 - Detalhe dos Conhecimentos Priorizados no Vol. 1 Caderno do Professor – 8ª série/ 9º ano



Fonte: Caderno do Professor, vol. 1, p. 10. Edição: 2014-2017, SEE- SP.

Figura 15 - Detalhe dos Conhecimentos Priorizados no Vol. 2 Caderno do Professor – 8ª série/ 9º ano



Fonte: Caderno do Professor, vol. 2, p. 12. Edição: 2014-2017, SEE- SP.

Na sequência o Quadro 22, apresenta a síntese dos temas e das respostas de participantes referentes aos Conteúdos que contemplam alguns dos temas de estudo dos Cadernos do Professor e do Aluno de Arte: Processos de criação pessoais e de artistas. O diálogo entre a materialidade e os processos de criação; O modo como às linguagens da arte se misturam originando hibridismos; Procedimentos artísticos para gerar linguagens híbridas e convergentes; As múltiplas formas híbridas da linguagem da arte.

Quadro 22 - Conteúdos de Arte e a frequência que foram ministrados na 8ª série/9º ano

Turma	Participantes								
	8ª Série/9º Ano	CUB	FAU	IMP	FUT	DAD	ABS	SUR	EXP
Conteúdos	Periodicidade/Frequência								
Processos de criação	M	M	B	B	B	S	S	S	
Materialidade e criação	M	B	B	B	B	S	S	NR	
Hibridismos	M	N	B	B	N	S	M	S	
Gerar linguagens híbridas e convergentes	M	N	B	B	B	S	M	S	
Formas híbridas da Arte	M	N	B	B	B	S	S	S	
Totais	5 M	1M / 1 B / 3 N	5 B	5B	4 B / 1 N	5 S	3 S / 2 M	4 S / 1NR	

Fonte: Questionário: Elaboração Própria.

No Quadro percebe-se que o professor Cubista é o único que trabalha todos os cinco conteúdos com frequência mensal. O Abstracionista refere que trabalha todos semanalmente e os professores Impressionista e Futurista tratam todos bimestralmente. O Expressionista trata quase todos os conteúdos semanalmente, exceto pelo conteúdo Materialidade e criação que ele não respondeu. O Dadaísta trata quase a totalidade bimestralmente, menos o conteúdo Hibridismos que não contempla nunca. O Fauvista, nunca trabalha os conteúdos relacionados com o hibridismo, mas trabalha mensalmente e bimestralmente os dois restantes.

Novamente, verifica-se que o fazer pedagógico dos professores é distinto e que a frequência de trabalho dos conteúdos se aproxima mais nos dois primeiros relacionados à criação. O Conteúdo Hibridismos deixou de ser trabalhado por dois professores, assim como, os dois últimos conteúdos relacionados com as linguagens e formas híbridas também deixaram de ser contemplados por um professor. Por que razão esses professores de Arte deixaram de contemplar esses assuntos?

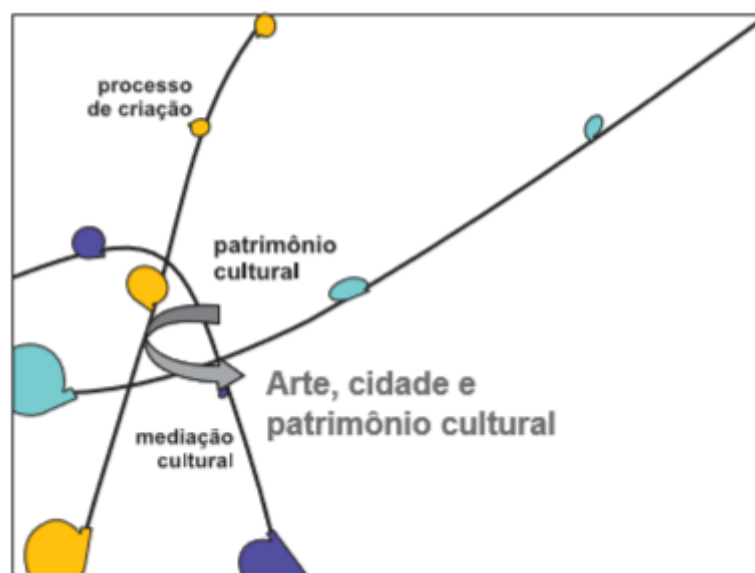
Pode se intuir que ou deixaram de tratá-los pela ausência de domínio dos saberes necessários para construção do conhecimento, ou por entender que o conteúdo não seria compreendido pelos alunos por falta de conhecimento prévio ou ainda, por não ter tido tempo

hábil de trabalhar os conteúdos relacionados a hibridismo até o momento da participação nessa pesquisa. Ou ainda, por outras razões não cogitadas.

Na 1ª série do EM nos Cadernos do Professor e do Aluno o tema de estudo do Volume 1 que compreende os dois primeiros bimestres é “Arte, Cidade e Patrimônio Cultural” e o do Volume dois é “In [Ter] Venção na Escola: Arte e Ação.”

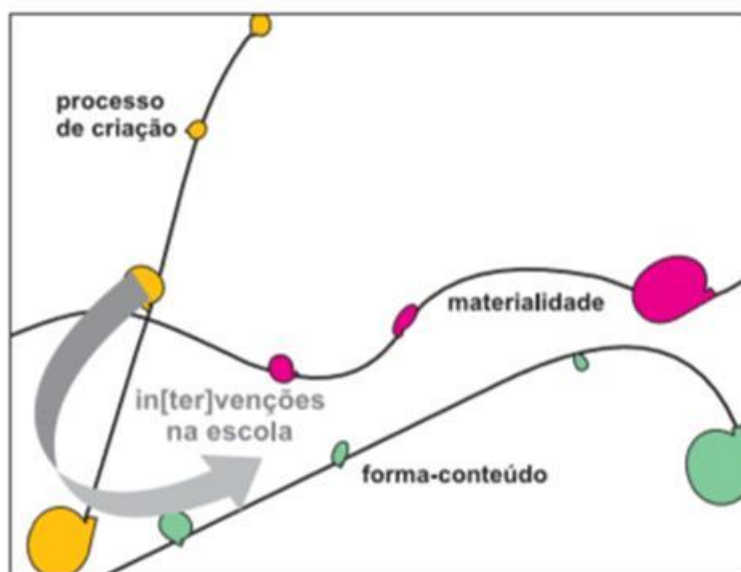
Os conhecimentos priorizados nessa série são: processo de criação, patrimônio cultural, intervenções, mediação cultural, materialidade, forma- conteúdo. Sendo assim, os temas e conteúdos do primeiro semestre buscam “Cidade, Cultura e Práticas Culturais no Território de Patrimônio Cultural”. E do segundo semestre visam “In [Ter] Venções na Escola: Arte e Ação.” Aqui o foco é no Patrimônio Cultural e na materialidade. Nas Obras de Arte presentes em instituições, nos espaços públicos, nas manifestações culturais, materiais e imateriais, urgentes de preservação e memória. Oportunidade de ampliar os olhares sobre a cultura e as heranças culturais que nos diferenciam e nos constituem. E de conhecer novas formas de acesso à Arte por meio da Arte Pública e das Intervenções Urbanas, conforme se percebe nas Figuras 16 e 17:

Figura 16 - Detalhe dos Conhecimentos Priorizados no Vol. 1 Caderno do Professor – 1ª Série EM



Fonte: Caderno do Professor, vol. 1, p. 10. Edição: 2014-2017, SEE- SP.

Figura 17 - Detalhe dos Conhecimentos Priorizados no Vol. 2 Caderno do Professor – 1ª Série EM



Fonte: Caderno do Professor, vol. 2, p. 12. Edição: 2014-2017, SEE- SP.

A síntese dos temas e das respostas de oito dos participantes, pode ser observada no Quadro 23, onde também há alguns temas de estudo dos Cadernos do Professor e do Aluno de Arte, selecionados para o questionário: Investigar a arte e as práticas culturais como patrimônio cultural; Ampliar a compreensão sobre a intervenção; Esboçar e realizar projetos de intervenção e mediação cultural na escola e na cidade.

Quadro 23 - Conteúdos de Arte e a frequência que foram ministrados na 1ª Série - EM

Turma	Participantes							
	CUB	FAU	IMP	MOD	FUT	DAD	SUR	EXP
1ª Série EM								
Conteúdos	Periodicidade/Frequência							
Investigar a arte e o patrimônio	S	M	B	S	B	B	S	S
Compreender intervenção	S	M	B	S	B	B	S	S
Projetos de intervenção	M	M	B	S	B	B	M	S
Totais	2 S / 1 M	3 M	3 B	3 S	3 B	3 B	2 S / 1 M	3 S

Fonte: Questionário: Elaboração própria.

Ao observar o quadro 23, verifica-se que os participantes Modernista e Expressionista trabalham os conteúdos com a frequência semanal, diversamente do Impressionista, Futurista e Dadaísta que os ensinam bimestralmente e do Fauvista, cuja frequência do desenvolvimento dos conteúdos é mensal. Já os participantes Cubista e Surrealista, trabalham os assuntos

referentes a patrimônio e intervenção semanalmente e a realização de projetos ocorre mensalmente.

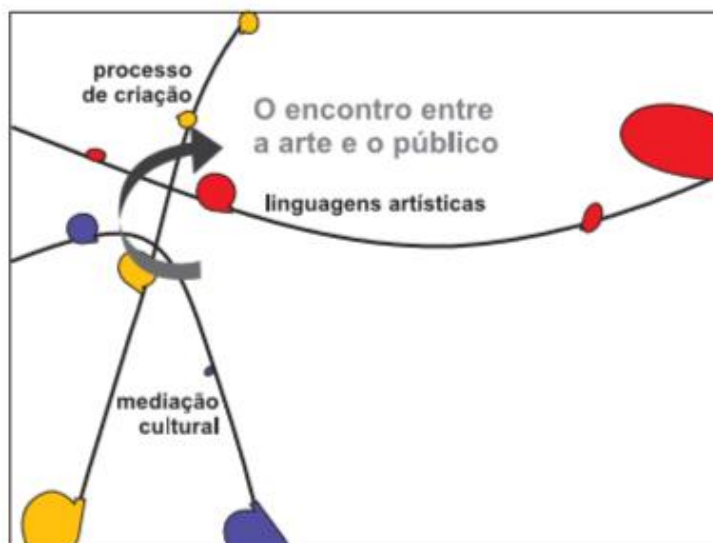
Os dois primeiros assuntos parecem simetricamente espelhados na mesma frequência pelos oito professores respondentes. Já o conteúdo Projetos de intervenção interrompe essa frequência, pois os participantes Cubista e Surrealista trabalham mensalmente esse conteúdo.

Portanto, os dados reiteram novamente o fazer pedagógico do professor como um selecionador da frequência e dos assuntos tratados pelo Currículo. E de acordo com Mendes (2012) na prática é que o currículo ganha corpo e se materializa no fazer do professor, por meio de suas escolhas e seleções. “É no currículo produzido pelas práticas cotidianas da sala de aula que podemos compreender o que de fato a escola entende, prioriza e seleciona como conhecimentos que valem a pena ser transmitidos.” (MENDES, G., 2012, p. 127).

Na 2ª série do EM nos Cadernos do Professor e do Aluno o tema de estudo do Volume 1 que compreende os dois primeiros bimestres é “O Encontro entre Arte e Público” e o do Volume dois é “Tempo do Fazer, Gerando o Mostrar.”

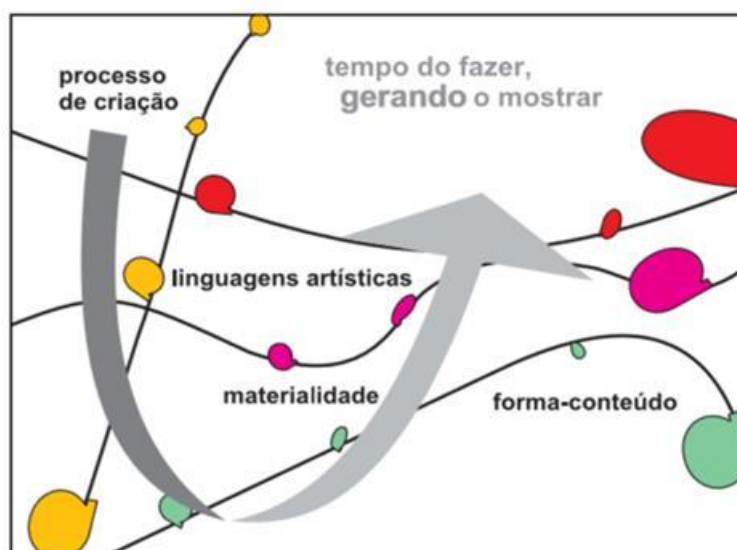
Os conhecimentos priorizados nessa série são: processo de criação, mediação cultural, linguagens artísticas, materialidade, forma- conteúdo. Sendo assim, os temas e conteúdos do primeiro semestre buscam “Espaços e Formas de Integrar Arte e Público no Território de Mediação Cultural”. E do segundo semestre, visam “Tempo do Fazer, Gerando o Mostrar.” Aqui o foco é em mediação cultural e processo de criação. Os estudos envolvem o conhecimento das formas de contato e aproximação da Arte com o público, os profissionais da área responsáveis por essa relação de produção cultural em Arte (Curadores, museólogos, entre outros) que buscam ativar o contato do público com a produção artística, movendo a experiência estética e ampliando os saberes estéticos culturais. Nas experiências de mediação culturais provocadas na escola, o professor ganha *status* de curador, promovendo a seleção das obras como porta de entrada para as produções artísticas, que buscam modos de provocar experiências estéticas por meio da Arte no espaço escolar, através de eventos, festivais e mostras de filmes, dança, entre outras entradas de acesso possíveis à Arte. A seguir os mapas dos conteúdos que foram priorizados nessa série.

Figura 18 - Detalhe dos Conhecimentos Priorizados no Vol. 1 Caderno do Professor – 2ª série EM



Fonte: Caderno do Professor, vol. 1, p. 10. Edição: 2014-2017, SEE- SP.

Figura 19 - Detalhe dos Conhecimentos Priorizados no Vol. 2 Caderno do Professor – 2ª série EM



Fonte: Caderno do Professor, vol. 2, p. 12. Edição: 2014-2017, SEE- SP.

Nessa série, podem-se observar no Quadro 24 os dados das respostas dos nove participantes sobre a frequência de trabalho com os temas de estudo selecionados para o questionário, a saber: Desenvolver poéticas pessoais, coletivas e/ou colaborativas em Arte; Projetos que incentivem o encontro entre a arte o público; Festivais e salões como formas de mostrar a produção artística;

Quadro 24 - Conteúdos de Arte e a frequência que foram ministrados na 2ª Série - EM

Turma	Participantes								
	CUB	FAU	IMP	MOD	FUT	DAD	ABS	SUR	EXP
2ª Série EM									
Conteúdos	Periodicidade/Frequência								
Poéticas pessoais e colaborativas	S	M	B	S	B	B	S	S	S
Projetos de encontro entre arte e público	M	M	B	M	B	B	S	M	S
Materialidade e processos de criação	S	M	B	S	B	B	S	S	S
Festivais e salões	M	M	B	S	B	B	S	B	S
Totais	2 S / 2 M	4 M	4 B	3 S / 1 M	4 B	4 B	4 S	2 S/1M / 1 B	4 S

Fonte: Questionário: Elaboração própria.

A partir dos dados é factível dizer que os participantes Abstracionista e Expressionista trabalham todos os conteúdos dessa série com frequência semanal. Entretanto, Impressionista, Futurista e Dadaísta ensinam esses mesmos conteúdos bimestralmente. E Fauvista instrui mensalmente sobre esses assuntos. Finalmente, Cubista, Modernista e Surrealista demonstram frequência alternada no trato dos conteúdos, que varia entre semanal, mensal e até bimestral, no caso do participante Surrealista.

Os conteúdos que envolvem as poéticas pessoais e a Materialidade são trabalhados pelos professores obedecendo a mesma frequência no trato dos conteúdos. Os demais possuem frequência variada.

Nota-se que os conteúdos que envolvem o fazer artístico e a expressão criativa, são os que são abordados com frequência semanal. A Expressão criativa é realmente importante e necessária, todavia não se pode descuidar da instrução, pois o fazer artístico também é dotado de conhecimento. Conforme Aguirre Arriaga (2005) não se deve valorizar mais o desenvolvimento das emoções do que a instrução escolar para não relegar o ensino artístico a um papel secundário.

Para a 3ª série do EM não há Currículo e, portanto, não existem Cadernos do Professor e do Aluno, contudo as escolas receberam via e-mail sugestões de trabalho por meio de orientação enviada pela PCNP de Arte. Dessa forma, os conhecimentos priorizados nessa série envolvem revisões dos Conteúdos dos Cadernos do Professor e do Aluno anteriores, As profissões contemporâneas da área de Arte, História da Arte e, ainda, a Arte nas avaliações do

ENEM e dos Vestibulares. O foco do estudo deve, portanto contemplar tudo o que foi estudado ao longo das séries anteriores que pertence ao Mapa dos “Territórios da Arte”: processo de criação, linguagens artísticas, patrimônio cultural, mediação cultural, materialidade, forma- conteúdo, saberes estéticos e culturais, não necessariamente nessa mesma ordem. Nessa etapa dos estudos, espera-se que o estudante de Arte seja capaz de transitar por esses territórios e estabelecer relações entre eles, os conhecimentos relativos à História da Arte, os meios de produção artísticos e as profissões contemporâneas que envolvem a área de Arte, bem como, que tenha descoberto melhor o seu modo de selecionar produtos artísticos, compreender, interpretar, conceber e produzir Arte, ou seja, a sua poética como espectador e produtor ativos.

No quadro a seguir, verifica-se a frequência dos conteúdos na 3ª Série do Ensino Médio.

Quadro 25 - Conteúdos de Arte e a frequência que foram ministrados na 3ª Série - EM.

Turma	Participantes					
	CUB	FAU	IMP	MOD	FUT	EXP
3ª Série EM						
Conteúdos:	Periodicidade/Frequência					
As profissões da Área	S	M	B	S	B	S
História da Arte	S	M	B	S	B	S
Totais	2S	2M	2B	2S	2B	2S

Fonte: Questionário: Elaboração Própria

Analisando os dados apresentados no Quadro apresentado, é possível notar as respostas de seis participantes sobre a frequência de trabalho com os temas de estudo dos Cadernos do Professor e do Aluno eleitos para o questionário, sendo eles: As profissões contemporâneas da Área de Arte nas quatro linguagens; História da Arte.

Conforme os dados, o participante Cubista, Modernista e Expressionista, trabalham com os dois conteúdos semanalmente. Já o Impressionista e Futurista lecionam ambos bimestralmente e o Fauvista é o único que trata esses conteúdos mensalmente.

Nesse caso, os dois temas, configurados na leitura horizontal possuem a mesma frequência de trabalho dos professores.

Nessa série, os conhecimentos parecem mais centrados na instrução e na alfabetização visual do que na criatividade e na expressão de sentimentos.

Antes de seguir para novo tópico de análise, é necessário verificar quais as tendências de cada participante na organização dos conteúdos em todos os anos/séries. No caso do

professor Cubista, ao longo de quase todas as séries/anos ele varia o planejamento oscilando entre o semanal e o mensal, apenas na 5ª série/6º ano que a maior frequência é a mensal e na 3ª série do EM é exclusivamente semanal. Há um discreto predomínio da periodicidade mensal sobre a semanal, conforme se verifica no Quadro 26.

Quadro 26 - Tendência do participante Cubista no trato dos conteúdos ao longo das séries/anos.

O Fazer Cubista					
Série/Ano	Periodicidade por Conteúdos				
5ª série/ 6º ano	S	S	S	S	M
6ª série / 7º ano	M	S	S		
7ª série / 8º ano	M	M	M	M	
8ª série / 9º ano	M	M	M	M	M
1ª série EM	S	S	M		
2ª série EM	S	M	S	M	
3ª série EM	S	S			

Fonte: Questionário: Elaboração própria.

No tocante ao participante Fauvista, conforme se verifica a seguir, há uma variabilidade na organização dos Conteúdos, principalmente no que se refere aos anos iniciais do EF Ciclo II, em que o planejamento começa bimestral, oscila para mensal e volta para bimestral no 6º ano. Ocorrência também observada no 7º ano e no 8º ano onde há leve alternância da frequência e no 9º ano onde dois conteúdos foram tratados mensalmente e bimestralmente e os demais não foram contemplados.

Quadro 27 - Tendência do participante Fauvista no trato dos conteúdos ao longo das séries/anos.

O Fazer Fauvista					
Série/Ano	Periodicidade por Conteúdos				
5ª série/ 6º ano	B	M	M	B	B
6ª série / 7º ano	S	S	M		
7ª série / 8º ano	M	M	B	B	
8ª série / 9º ano	M	B	N	N	N
1ª série EM	M	M	M		
2ª série EM	M	M	M	M	
3ª série EM	M	M			

Fonte: Questionário: Elaboração própria.

O Impressionista, guarda uma homogeneidade aparente na forma como organiza os conteúdos em todas as séries/ anos, o trato de todos eles ocorre com periodicidade bimestral, conforme se verifica a seguir.

Quadro 28 - Tendência do participante Impressionista no trato dos conteúdos ao longo das séries/anos.

O Fazer Impressionista					
Série/Ano	Periodicidade por Conteúdos				
5ª série/ 6º ano	B	B	B	B	B
6ª série / 7º ano	B	B	B		
7ª série / 8º ano	B	B	B	B	
8ª série / 9º ano	B	B	B	B	B
1ª série EM	B	B	B		
2ª série EM	B	B	B	B	
3ª série EM	B	B			

Fonte: Questionário: Elaboração própria.

Conforme já referido, o Modernista atua numa escola de tempo integral, que atende somente o Ensino Médio. Sendo assim, preencheu seu fazer referente na série de atuação que é a 3ª série onde trabalha os conteúdos com frequência semanal. No caso desse participante, não há como estabelecer um comparativo na periodicidade com que trata os conteúdos ao longo das séries.

Quadro 29 - Tendência do participante Modernista no trato dos conteúdos da 3ª série EM.

O Fazer Modernista					
Série/Ano	Periodicidade por Conteúdos				
3ª série EM	S	S			

Fonte: Questionário: Elaboração própria.

Já o Futurista, realiza quase que exclusivamente a periodicidade bimestral no trato dos conteúdos ao longo das séries/anos, à exceção de uma única ocorrência Mensal na 7ª série/ 8º ano que rompe o padrão.

Quadro 30 - Tendência do participante Futurista no trato dos conteúdos ao longo das séries/anos.

O Fazer Futurista					
Série/Ano	Periodicidade por Conteúdos				
5ª série/ 6º ano	B	B	B	B	B
6ª série / 7º ano	B	B	B		
7ª série / 8º ano	B	B	B	M	
8ª série / 9º ano	B	B	B	B	B
1ª série EM	B	B	B		
2ª série EM	B	B	B	B	
3ª série EM	B	B			

Fonte: Questionário: Elaboração própria.

A tendência do Dadaísta é tratar os conteúdos ao longo de todas as séries com a frequência bimestral. Na 5ª série/6º ano dois conteúdos deixaram de ser contemplados e na 8ª série /9º ano um não foi trabalhado.

Quadro 31 - Tendência do participante Dadaísta no trato dos conteúdos ao longo das séries/anos.

O Fazer Dadaísta					
Série/Ano	Periodicidade por Conteúdos				
5ª série/ 6º ano	B	B	B	N	N
6ª série / 7º ano	B	B	B		
7ª série / 8º ano	B	B	B	B	
8ª série / 9º ano	B	B	N	B	B
1ª série EM	B	B	B		
2ª série EM	B	B	B	B	

Fonte: Questionário: Elaboração própria.

Ao longo de todas as séries em que atua no EF e na 2ª série do EM o participante Abstracionista trata os conteúdos de modo homogêneo com periodicidade semanal.

Quadro 32 - Tendência do participante Abstracionista no trato dos conteúdos ao longo das séries/anos.

O Fazer Abstracionista					
Série/Ano	Periodicidade por Conteúdos				
5ª série/ 6º ano	S	S	S	S	S
6ª série / 7º ano	S	S	S		
7ª série / 8º ano	S	S	S	S	
8ª série / 9º ano	S	S	S	S	S
2ª série EM	S	S	S	S	

Fonte: Questionário: Elaboração própria.

O fazer Surrealista, no planejamento dos conteúdos é variado, pois ele alterna o planejamento entre semanal e mensal, mas também ocorre o bimestral no 6º ano e na 2ª série do EM. Apenas na 6ª série/ 7º ano a frequência é uniforme, sendo semanal em todos os conteúdos.

Quadro 33 - Tendência do participante Surrealista no trato dos conteúdos ao longo das séries/anos.

Fazer Surrealista					
Série/Ano	Periodicidade por Conteúdos				
5ª série/ 6º ano	M	M	B	M	M
6ª série / 7º ano	S	S	S		
7ª série / 8º ano	S	M	M	S	
8ª série / 9º ano	S	S	M	M	S
1ª série EM	S	S	M		
2ª série EM	S	M	S	B	

Fonte: Questionário: Elaboração própria.

E, finalmente, o fazer Expressionista, evidencia a frequência semanal no trato aos conteúdos ao longo das séries/anos em que esse participante atua. Houve a omissão da frequência em relação a um conteúdo do 9º ano referente à materialidade e criação.

Quadro 34 - Tendência do participante Expressionista no trato dos conteúdos ao longo das séries/anos.

Fazer Expressionista					
Série/Ano	Periodicidade por Conteúdos				
8ª série / 9º ano	S	NR	S	S	S
1ª série EM	S	S	S		
2ª série EM	S	S	S	S	
3ª série EM	S	S			

Fonte: Questionário: Elaboração própria.

De acordo, com o panorama apresentado fica claro que embora todos os conteúdos estejam relacionados com o Currículo, obedecendo a um padrão, o fazer docente guarda a marca do estilo pessoal de cada um que fica evidente na liberdade com que transitam pelos conteúdos curriculares, com maior ou menor frequência, e até mesmo, diante das subtrações de conteúdos. Parece que alguns professores obedecem a padrões na frequência com que ministram determinados conteúdos independente da série/ano.

Em continuidade à análise dos dados é mister compreender como ocorreu o acesso inicial dos docentes de Arte às diretrizes curriculares, conforme apresenta o Quadro 35.

Quadro 35 - Acesso inicial e conhecimento sobre as diretrizes curriculares de Arte

Participantes	Conhecimento
Cubista	Eu tomei conhecimento das diretrizes através dos planejamentos e ATPCs e de colegas da área de Arte.
Fauvista	Quando foi imposto pelo governo que devíamos seguir esse currículo.
Impressionista	_____ (Não respondeu)
Modernista	Através da gestão da escola.
Futurista	Através do Currículo da área de Linguagens e Códigos.
Dadaísta	Obtive do Caderno do Professor
Abstracionista	Através da capacitação para professores e coordenação
Surrealista	Através de reunião de ATPCs do Estado, internet e livros.
Expressionista	Quando comecei a dar aulas fui apresentado às diretrizes e propostas, as mesmas estudadas na faculdade.

Fonte: Questionário: Elaboração Própria.

O participante Impressionista, não produziu resposta ao questionamento. No entanto, conforme os dados, a maioria dos professores tomou conhecimento das diretrizes do Currículo por meio da escola, nas reuniões de ATPCs ou em conversas informais com a Coordenação e Gestão da UE, conforme fica subentendido nas falas dos participantes Cubista, Modernista, Abstracionista, Surrealista e Expressionista.

O Futurista e o Modernista mencionaram o contato com as diretrizes do Currículo por meio dos materiais impressos pela SEE como o Currículo da área de Linguagens e Códigos, e os Cadernos do Professor. A *internet* e livros também receberam citação do professor Surrealista.

O professor Expressionista considera que as diretrizes propostas são semelhantes às estudadas na faculdade, ideia que vai ao encontro da formação por Isomorfismo recomendada por Rodrigues e Lima Rodrigues (2011), já mencionada anteriormente nessa pesquisa, que é aquela que ocorre em situações parecidas com as que serão vivenciadas em sala de aula pelo futuro professor.

Levando em conta que a Proposta Curricular para o Estado de São Paulo teve início em 2008, verifica-se que somente o participante Expressionista, conseguiu tomar conhecimento dela na faculdade porque se formou em 2011. Os demais participantes tiveram acesso a ela na própria escola de atuação. Segundo Grando, Nacarato e Fernandez (2006) a escola pode ser considerada como *locus* privilegiado para a formação continuada, pois é nela que se faz possível a apropriação de diferentes conhecimentos e linguagens.

O participante Fauvista foi único que aparentemente referiu-se ao contato com as diretrizes curriculares com uma conotação negativa, considerando isso a partir do momento em que usa o termo “imposto pelo governo”. Parece que esse professor não se sente parte do Currículo, tomando em conta que aparentemente, não se considera participativo nas decisões referentes aos conteúdos, encaminhamentos e diretrizes que foram eleitos para o trabalho de Arte educação.

Para compreender melhor tal repulsa, as afirmações de Derderian (2014) são preciosas, porque essa autora entende que a escola eficaz envolve ativas discussões com a participação de todos os seguimentos voltados para a educação: gestão, professores, pais e aluno. O autor verificou que quando os professores são capacitados para tomar decisões apoiadas pela administração, cresce o nível de confiança, o vínculo, que permite uma maior inovação e um ensino mais eficaz. Isso proporciona maior satisfação no trabalho e faz com que os professores aceitem decisões por parte da gestão, com as quais antes não concordariam, por entenderem que aquilo pode ser o melhor para o aluno.

De acordo com a referida autora, os pesquisadores apontam as características específicas do professor de educação especial eficaz, tais como; experiência, trabalhos práticos, métodos e estratégias de ensino, a realização de pré e pós-avaliação, a interação de pais e professores.

Com base nos pressupostos defendidos por Derderian (2014) é possível compreender a frustração do professor Fauvista, que clama por uma oportunidade de ser ouvido e de fazer parte do processo decisório do que deve ou não ser ensinado aos seus alunos.

Em comunhão com esses conceitos observa-se o próximo Quadro 36 para refletir sobre os apoios pedagógicos oferecidos ao trabalho com o Currículo.

Quadro 36 - Apoio pedagógico destinado ao trabalho com o Currículo

Participantes	Apoio pedagógico oferecido às aulas e projetos
Cubista	O apoio é feito através de dúvidas esclarecidas pela representante da minha área (Arte).
Fauvista	No início algumas capacitações foram propostas atualmente seguimos por conta
Impressionista	(Não respondeu)
Modernista	A equipe gestora está sempre disposta a colaborar com projetos artísticos desenvolvidos na escola
Futurista	Tive alguns cursos com a PCNP de Arte, recebo apoio quando mando e-mail, sou sempre atendida prontamente.
Dadaísta	(Não respondeu)
Abstracionista	A escola como equipe, todos participam de alguma maneira, projeto só funciona quando temos um corpo.
Surrealista	O apoio é dado pela direção e coordenação das escolas, dando liberdade e autonomia para criação. Realização de projetos interdisciplinares.
Expressionista	Utilizando apoio pedagógico dos livros e muito material digital que é uma ferramenta valiosa para o aprendizado.

Fonte: Questionário: Elaboração própria

Em relação ao apoio pedagógico oferecido para as aulas e os projetos a partir das diretrizes curriculares, os participantes Impressionista e Dadaísta abstiveram-se e não responderam nada.

O participante Cubista e o Futurista mencionam o apoio recebido da PCNP de Arte no esclarecimento de dúvidas e em cursos, conforme o Futurista refere.

Também o participante Fauvista comenta que no início da implantação do Currículo houve capacitações mas, atualmente, o trabalho é subjetivo e sem auxílio.

Os participantes Modernista e Surrealista mencionam o apoio da Equipe Gestora da UE (Direção e Coordenação) por intermédio do suporte aos projetos desenvolvidos na área, demais projetos interdisciplinares. O Abstracionista fala do apoio recebido pela equipe escolar como um todo no desenvolvimento do projeto. E por fim, o Expressionista, comenta que a ajuda vem dos livros e de materiais digitais que têm se constituído numa ferramenta valiosa para o aprendizado.

É notório que conforme já referido, nenhum dos participantes mencionou a ATPC como apoio ao Currículo, embora o Documento Orientador CGEB N°10 (SÃO PAULO (Estado), 2014, p. 8) mencione a ATPC como “espaço de planejamento, replanejamento, acompanhamento e avaliação de toda ação educativa e, em especial, de reflexão sobre o currículo do nosso Estado”. Embora, refira a necessidade de atenção especial ao Currículo, falta verossimilhança nas falas dos professores que comprove que essas ações específicas ocorram. Elas suplantam o previsto e, ainda que ocorram indiretamente, não se tornam tão

explícitas para o professor, porém deve-se considerar que todas as atuações pedagógicas da escola configuram o Currículo na ação.

De acordo com Gimeno Sacristán (2000, p. 201) “[...] o currículo é ponte entre a teoria e a ação, entre intenções ou projetos e realidade”, ele se concretiza nas intenções e na prática pedagógica e por esse motivo é tão importante refletir sobre ela.

Indistintamente da natureza do apoio pedagógico citada pelos sete professores que responderam essa questão, fica subentendido que o trabalho com as diretrizes curriculares trouxe a necessidade de uma postura mais ativa do professor na busca do conhecimento em Arte, relativo aos conteúdos do Currículo e da formação metodológica necessária para ensiná-los com qualidade. “O mundo contemporâneo trouxe novas necessidades à educação. Atualizações relacionadas a comunicação, espaço, tempo e interatividade são alguns dos aspectos que merecem ser revistos na escola atual.” (BOSCO, 2011, p. 20)

Portanto, independentemente do tipo de apoio pedagógico recebido, ou não, a maioria dos professores tem demonstrado em seu discurso que tem buscado as competências necessárias para ensinar Arte. Resta ironizar, como propõe Aguirre Arriaga (2009), e como arte educador questionar: Esse ensino de Arte, baseado nas diretrizes curriculares, tem contemplado todos os alunos indistintamente?

Caso os resultados não elucidem essa resposta no desfecho dessa pesquisa, podem dar indícios para novas buscas na área e apontar caminhos para construção de um trabalho mais consistente do professor de Arte com vistas à escola para todos.

Sequencialmente, as informações apresentadas no Quadro 37 permitem conhecer mais sobre o uso do Currículo e as suas implicações na prática docente em Arte.

Quadro 37 - Frequência e implicações para o uso do Currículo de Arte

Frequência de uso do Currículo e seus desdobramentos									
Seção A- Nunca Usa = 0									
Seção B – Raramente usa = 0									
Seção C- Usa sempre = 0									
Seção D – Usa o Currículo e outros materiais = 9									
IMPLICAÇÕES	PARTICIPANTES								
	CUB	FAU	IMP	MOD	FUT	DAD	ABS	SUR	EXP
Compromete a aula									
Prejudica a motivação									
Não compromete									
É positivo e motivador		X	X	X	X	X	X	X	X
Aula fica inovadora e criativa	X					X	X	X	

Fonte: Questionário: Elaboração própria

A apreciação dos dados, evidenciou que todos os professores usam o currículo e outros materiais em sala de aula. Desses, oito professores consideram esse uso positivo e motivador para o trabalho em sala de aula. E quatro acham que ele torna a aula inovadora e criativa. Sendo assim, esses três professores (Dadaísta, Abstracionista e Surrealista) que assinalaram as duas alternativas, demonstram um alto índice de satisfação com o uso do Currículo em sala de aula.

De acordo com Bosco (2011, p. 85) “A multiplicidade e o pensamento em rede presentes no novo Currículo são, sem dúvida indicadores de uma visão contemporânea que se engendra na forma como o mundo deve ser visto hoje”.

Por conseguinte, na contemporaneidade, diante dos hibridismos, das misturas e inovações no conhecimento, não cabem preferências e preconceitos, mas sim compete ao professor libertar-se da solidez de convencionalismos arraigados acerca da Arte e valorizá-la em todas as épocas, linguagens, formas, manifestações, culturas, movimentos e escolas artísticas, pois, conforme Bosco (2011, p. 98) “O tempo de hoje é o tempo contemporâneo e nele o educador da arte deve estar inserido, a despeito de suas preferências artísticas”.

A seguir apresentam-se os dados referentes ao fazer docente mediante o uso das situações de aprendizagem contidas nos desdobramentos do Currículo: Cadernos do Professor e do Aluno.

Quadro 38 – O fazer docente com as Situações de aprendizagem curriculares

Apresentação, trabalho e discussão nas aulas das situações de aprendizagem		
Sim = 9	Não = 0	Não Lembro/ Não sei = 0
TIPOS DE USO		PARTICIPANTES QUE REFERIRAM
Apresentou para conhecimento dos alunos.		Cubista
Apresentou e relacionou com o Currículo.		Fauvista/ Surrealista
Apresentou relacionando com os conteúdos das aulas, ao Currículo e aos Cadernos do Aluno.		Impressionista/Modernista/ Futurista/ Dadaísta/ Abstracionista/ Surrealista/ Expressionista

Fonte: Questionário: Elaboração Própria

Em relação ao trabalho com as Situações de Aprendizagem disponíveis nos Cadernos do Aluno de Arte, todos os professores participantes responderam que fazem uso do material em sala. Quanto ao tipo de uso, o professor Cubista apresentou as situações para conhecimento dos alunos. Já os professores Fauvista e Surrealista, as apresentaram relacionando-as ao Currículo de Arte. E, finalmente, os professores Impressionista, Modernista, Futurista, Dadaísta, Abstracionista, Surrealista e Expressionista, além de apresentarem o material relacionando com os conteúdos das aulas, também estabeleceram a relação com o Currículo e os Cadernos do Aluno.

Na opinião de Silva (2013) os materiais referentes ao Currículo afetam a autonomia docente e dificultam o alcance da qualidade educacional almejada pela SEE.

Os cadernos que se colocam para o ensino de Arte na rede paulista (Caderno do professor e Caderno do aluno) têm um formato que deixa os professores de Arte em uma situação muito delicada, pois estes profissionais geralmente têm formação específica em uma das linguagens e o caderno tem delimitadas atividades em cada uma das quatro linguagens, partindo do pressuposto que o professor tem esse tipo de formação. (SILVA, C.A., 2013, p. 34)

Discorda-se parcialmente desse argumento pois, apesar da dificuldade dos professores em trafegar por todas as linguagens da Arte e ensiná-las, o comentário pode sugerir preconceito e se distanciar da visão de uma educação contemporânea e da necessidade compartilhada pelo Caderno do Professor e nas formações voltadas para o Currículo de Arte de um professor “ironista” que deve ser agente da sua formação e duvidar da sua prática. Para

Saviani (2002, p. 14) “[...] a educação é uma atividade que supõe a heterogeneidade (diferença) no ponto de partida e a homogeneidade (igualdade) no ponto de chegada.”

Entende-se que essa heterogeneidade também faça parte da educação do formador, pois ele também está em constante formação tendo em conta que não se é um depósito de conhecimentos adquiridos na graduação, certezas caem por terra e viram dúvidas no decorrer do tempo e o contrário também ocorre. Esse ciclo de aprendizado leva o professor a buscar constantemente subsídios para sua formação permanente.

Aparentemente, a situação do professor perante o Currículo e seus desdobramentos: Cadernos do Professor e Cadernos do Aluno, não pode ser considerada delicada conforme propõe Silva (2013) pois, de acordo com a afirmação de Bosco (2011), o professor é livre para estabelecer o percurso que melhor lhe convier pelos “Territórios da Arte”, conforme depreende-se no seguinte excerto da autora:

[...] todas as ‘portas de entrada’ à arte que o mapa do novo Currículo propõe, estariam abertas e disponíveis a serem exploradas. Seus canais de entrada, seus cruzamentos e intersecções permitem trânsito livre aos territórios propostos e seus conteúdos. (BOSCO, 2011, p. 85)

Nesse sentido, o material permite liberdade de cátedra. A situação só se torna delicada se faltar ao professor a formação metodológica necessária para compreender e realizar esse livre percurso em relação aos territórios de conteúdos propostos pelo Currículo.

Agora a leitura debruça-se no fazer docente, a partir do Caderno do Aluno, conforme disposto (ou apresentado), no Quadro 39.

Quadro 39 – A prática docente com as atividades do Caderno do Aluno

Como o professor de Arte trabalha as atividades do Caderno do Aluno							
SEMPRE							
CUB	IMP	MOD	FUT	DAD	ABS	SUR	EXP
ITENS QUE TRADUZEM O USO							
Utiliza o material na sala de aula							
CUB	IMP		FUT			ABS	
Utiliza o material na aula fazendo uso de outros recursos como vídeos, discussões, dentre outros.							
CUB	IMP	MOD	FUT	DAD	ABS	SUR	EXP
Utiliza o material na aula e solicita atividades como tarefa							
FAU				SUR			

Fonte: Questionário: Elaboração própria.

De acordo com os resultados obtidos, todos os participantes da pesquisa trabalham sempre com as atividades do Caderno do Aluno. Os professores Cubista, Impressionista, Futurista e Abstracionista utilizam o material em sala de aula e, além disso, usam os Cadernos do Aluno e fazem uso de outros recursos pedagógicos, assim como vídeos, discussões, dentre outros, para complementar e dar suporte às atividades propostas no Caderno do Aluno. Também os participantes Fauvista e Cubista usam os Cadernos do Aluno e os demais recursos pedagógicos, já citados, mas são os únicos a solicitar atividades de tarefa aos alunos. A prática pedagógica diferencia-se pela maneira como esse material é utilizado.

No quadro seguinte, novamente o tema discorre sobre o Caderno do Aluno de Arte e a sua possível contribuição para as aulas.

Quadro 40 – Opinião sobre o Caderno do Aluno no auxílio às aulas de Arte

Caderno do Aluno auxilia o ensino / aprendizagem nas aulas de Arte				Justificativa
PARTICIPANTES	Sim	Não	Às vezes	
Cubista			X	Muitas vezes ele não auxilia, devido aos alunos não estarem acostumados com questionários na aula de Arte e com isso eles veem a utilização do material como uma tarefa pouco prazerosa.
Fauvista	X			Auxilia porque amplia novos conhecimentos através das linguagens da Arte mostrada de maneira mais ampla e diferenciada dos livros didáticos.
Impressionista	X			Porque aparecem em situações- imagens - palavras que não fazem parte do cotidiano deles (alunos) exemplo – suporte.
Modernista	X			O caderno do aluno abrange as quatro linguagens da Arte de forma prática.
Futurista	X			_____ (Não respondeu)
Dadaísta	X			Mesmo tendo várias falhas, vou adaptando.
Abstracionista	X			Traz imagens, conceitos e amplia o repertório artístico e estético dos alunos.
Surrealista			X	Pois ajuda a motivar o trabalho dando mais ênfase ao entendimento.
Expressionista	X			Sim ele é uma das ferramentas de aprendizado, junto com outras ferramentas.

Fonte: Questionário: Elaboração própria.

Os resultados mostram que sete participantes responderam que “sim” o material é um recurso auxiliar das aulas de Arte, sendo esses professores: Fauvista, Impressionista, Modernista, Futurista, Dadaísta, Abstracionista e Expressionista. Contudo, dois professores,

Cubista e Surrealista, responderam que “às vezes” o material auxilia no ensino/aprendizagem nas aulas de Arte.

Em relação à justificativa apresentada Futurista foi o único que deixou em branco. A maioria dos professores comenta positivamente sobre o material, principalmente pela oportunidade de acesso à Arte, por meio de imagens relacionadas às quatro linguagens que permitem a ampliação do repertório, do conhecimento sobre Arte e uma maior motivação do aluno.

Embora a maioria tenha respondido que o material auxilia no ensino/aprendizagem na sala de aula, depreende-se dos dados as dificuldades que os professores têm encontrado para utilizar o material em sala, mesmo professores que responderam que o material auxilia em sala de aula. Comentam das dificuldades com o material o participante Cubista que sinaliza a falta de costume e desmotivação dos alunos com esse novo formato de trabalho nas aulas de Arte, Impressionista, fala da dificuldade de acesso por palavras distantes do cotidiano dos alunos como, por exemplo, a palavra: suporte. E o Dadaísta, comenta que apesar de várias falhas do material ele faz adaptações. Com tais colocações torna-se possível identificar que o professor não sente ou percebe que sua atuação pode contribuir para alterar uma realidade existente. É papel do professor, contribuir para ampliar o universo dos alunos e propiciar situações que transcendam aquilo com os quais estão familiarizados e que, no caso, o participante Cubista chama de falta de costume. Dessa forma, uma atitude mais passiva ou conformada dos professores, certamente não permitirá que a atuação docente possa ser considerada uma alavanca de mudanças, tão relevante quando se pensa na educação transformadora.

De acordo com Freire (2000), nenhuma presença do sujeito no mundo é neutra, sempre se exerce modificação sobre as coisas, sobre o mundo. A possibilidade de transformar o mundo e de estar com os outros é que ultrapassa o nível de mera adaptação e, a partir dela, surge a transformação. Na condição de transformadores reconhece-se também que a possibilidade de adaptação não esgota o estar no mundo.

Conforme o autor, a primeira condição para aceitar mudanças é estar aberto para o novo, para o diferente, mesmo diante da dúvida. Essas são características de uma mentalidade democrática, de que a educação tem necessitado tanto.

Nesse sentido, os professores exercem presença transformadora quando, como revolucionários engajam-se e criam essa possibilidade de libertação, pelo conhecimento, com a sua prática pedagógica.

Dando continuidade, procede-se a um levantamento acerca do conhecimento obtido com o uso dos Cadernos do Professor e do Aluno e se essa prática tem sido um recurso auxiliar das atividades de sala de aula, conforme mostra o Quadro apresentado na sequência.

Quadro 41 – Concepções acerca dos Cadernos do Professor e do Aluno como recurso para as aulas de Arte

Participantes	Concepções dos Participantes
Cubista	Os cadernos auxiliam apresentando atualidades na Arte através das imagens, porém os exercícios do caderno do aluno podiam ser mais atrativos.
Fauvista	Auxilia na ampliação dos conhecimentos das linguagens.
Impressionista	Sim. Pois aborda assuntos e imagens (contemporâneo) que eles (alunos) desconheciam.
Modernista	A linguagem utilizada e as imagens são de fácil compreensão e acessíveis aos alunos.
Futurista	Todo o meu trabalho é norteado pelo Currículo e Cadernos do Professor e do Aluno de Arte.
Dadaísta	Ele dá o caminho e eu procuro completar com outros meios e materiais.
Abstracionista	Sim, como suporte na aprendizagem das linguagens.
Surrealista	Sim, pois nos fornece ideias e sugestões.
Expressionista	Ele serve como ferramentas ao aprendizado junto com outras ferramentas.

Fonte: Questionário: Elaboração própria.

Todos os professores manifestaram acreditar que os Cadernos auxiliam no trabalho pedagógico em sala de aula.

Cabe, no entanto, destacar que apesar de sua resposta anterior, o Cubista comentou que os cadernos auxiliam apresentando as atualidades na Arte, por meio de imagens, no entanto, destacou que os exercícios do material poderiam ser mais atrativos. Fauvista acredita que os Cadernos, auxiliam na ampliação dos conhecimentos das linguagens da Arte. Sua resposta vai ao encontro do professor Abstracionista que também acredita que o material ofereça suporte na aprendizagem das linguagens.

O Impressionista, também acredita que sim, na medida em que o material aborda assuntos e imagens da contemporaneidade que os alunos desconheciam anteriormente. Também Modernista fala da linguagem utilizada nesse material e que ela aborda assuntos e imagens acessíveis ao entendimento dos alunos.

O professor Futurista comenta que todo o trabalho dele é norteado pelo Currículo e os Cadernos do Professor e do Aluno de Arte. Já o Dadaísta, fala que o material oferece o caminho, mas que ele procura completar com outros meios e materiais.

Para o Surrealista, o material fornece ideias e sugestões para o ensino de Arte. Já para o Expressionista, o material serve como ferramenta ao aprendizado, mas precisa estar associado a outras ferramentas.

Que outras ferramentas que poderiam oferecer suporte para o uso dos Cadernos do Professor e do Aluno?

A plataforma Currículo + e seus ODAS (objetos digitais de aprendizagem: Áudio, Aula digital, Infográfico, Jogo, Livro digital, Mapa, Simulador, *Software*, Vídeo e videoaula), os Livros Didáticos, os PCNs, sites como o *Google Art Project* e outros voltados para visitas virtuais em museus. Recursos audiovisuais utilizados em sala de aula, *softwares* educacionais, pesquisas na *internet*, o uso pedagógico do celular em sala de aula e outros tantos recursos, materiais educativos e pranchas visuais como as da Bienal, do Bem Vindo Professor, do Lá vai Maria, do *Art BR* e outros.

Nesse sentido, cabe investigar se o Caderno do Aluno, na concepção dos participantes proporciona um bom conhecimento da Arte Contemporânea. É o que a próxima questão tenta compreender conforme expresso no Quadro 42.

Quadro 42 - Concepções sobre o aprendizado de Arte contemporânea presente no Caderno do Aluno

Participantes	Conteúdos do Caderno do Aluno de Arte proporcionam um bom conhecimento sobre Arte Contemporânea
Cubista	Considero que eles proporcionam de maneira satisfatória o conhecimento de Arte Contemporânea, mas podem ser melhores com atualizações.
Fauvista	Sim abrange o tempo toda a contemporaneidade, atualizando novos conhecimentos e a partir deles desenvolvendo novas habilidades e explorando a criatividade.
Impressionista	Sim. Pois apresentam várias imagens que ajudam (comparar) os alunos a entendê-las.
Modernista	Sim, muito mais a Arte Contemporânea do que outros conhecimentos básicos.
Futurista	Sim, o conteúdo faz refletir sobre as várias linguagens, é apresentado de forma que instiga o aluno a perguntar e tentar realizar o que é proposto ali, sempre complemento com vídeo para que sintam melhor as vivências dos artistas.
Dadaísta	Sim, o conteúdo é todo voltado para Arte Contemporânea.
Abstracionista	Sim, o Caderno do Aluno mostra a Arte Contemporânea em quatro linguagens.
Surrealista	Sim, pois são muito atuais e faz com que os alunos entendam a Arte não somente como algo irreal, ou longe do alcance deles, percebam que são capazes de notarem arte até mesmo ao seu redor.
Expressionista	O Caderno é uma das ferramentas para um bom aprendizado junto com as outras ferramentas.

Fonte: Questionário: Elaboração própria

Em relação a indagar se os conteúdos do Caderno do Aluno de Arte proporcionam um bom conhecimento sobre Arte Contemporânea, todos concordam que sim. No entanto, o participante Cubista comenta que, apesar de considerar satisfatório o conhecimento de Arte Contemporânea, esse poderia ser melhor, mais atualizado.

O Fauvista entende que o material abrange a contemporaneidade a todo tempo atualizando novos conhecimentos, desenvolvendo novas habilidades e a criatividade.

O Impressionista acredita que sim porque o material apresenta imagens que ajudam os alunos a compreenderem a Arte Contemporânea. O Modernista acha que o material proporciona muito mais o conhecimento de Arte Contemporânea do que de outros conhecimentos básicos. Aparentemente, o que é básico para esse professor não o é para o Currículo que visa a Arte Contemporânea.

O Futurista acredita que o conteúdo faz refletir sobre as várias linguagens, é apresentado de forma que instiga o aluno a conhecer e vivenciar o fazer do que é proposto ali, para isso, o participante deixa claro que sempre complementa com vídeos. Também o Abstracionista, acredita que o Caderno do Aluno mostra a Arte contemporânea nas quatro linguagens: Música, Dança, Teatro e Artes Visuais. E o Dadaísta apenas concorda porque o conteúdo é todo voltado para Arte Contemporânea.

O Surrealista comenta que “sim” o Caderno proporciona um bom conhecimento sobre Arte Contemporânea devido à atualidade das informações que aproximam os alunos da Arte, mostrando que ela é real, está ao redor deles e ao alcance de todos. A afirmação desse participante e a do Fauvista abala a do professor Cubista, de que o material poderia ser mais bem atualizado em Arte Contemporânea.

Na opinião do professor Expressionista o Caderno do Aluno de Arte é uma das ferramentas para um bom aprendizado, mas o professor sempre menciona que isso deve ocorrer junto com as outras ferramentas. É compreensível a preocupação desse professor e do Futurista de que o caderno do aluno seja trabalhado associado a outras ferramentas, como áudio, vídeos, imagens, pois somente as imagens estáticas do material não dão conta de exemplificar as quatro linguagens da Arte e suas representações na contemporaneidade. O uso do Caderno do Aluno, sem a associação com outros recursos pode gerar um empobrecimento dos conteúdos e mais parecer com um sistema apostilado, ou com a “muleta da vovó”, ou seja, o tipo de material que é transmitido e serve só para apoiar o professor nas atividades que se tornam repetitivas e de um mero fazer.

Na sequência os professores apresentam os aspectos positivos e negativos em relação ao trabalho com o Currículo e os materiais de apoio: Cadernos do Professor e do Aluno.

Quadro 43 - Aspectos positivos e negativos do Currículo e seus desdobramentos

Participantes	Aspectos positivos e os negativos para o Currículo de Arte e/ ou com os Cadernos do Professor e do Aluno
Cubista	O aspecto positivo é a apresentação da Arte Contemporânea, mas o ponto negativo é que não explora muito a Arte Clássica e Moderna que muitas vezes serve de base para a Arte Contemporânea.
Fauvista	Positivos que colabora no desempenho das competências e habilidades. Negativos que fogem um pouco da nossa realidade do interior do Estado.
Impressionista	Positivos- ajudam bem dentro da sala de aula principalmente com a contemporaneidade. Negativos – preparação direta para um vestibular
Modernista	Positivo: a linguagem e o conteúdo contemporâneo, que aproxima o aluno ao conhecimento da Arte. Negativo: falta História da Arte.
Futurista	Positivo – ter os temas e divisões dos conteúdos já preparados, leva o aluno a conhecer o que é feito em Arte atualmente. Negativo – alguns alunos não se sentem à vontade realizando as linguagens da dança e do teatro, o conteúdo é denso.
Abstracionista	Positivos- estão ligados, onde o Caderno do Professor orienta e norteia sua utilização.
Surrealista	Poderiam ser contemplados mais artistas e gêneros artísticos assim como trazer mais para a realidade cultural de cada aluno.
Expressionista	Ele é bom, pois tem os conteúdos que trabalhado com outras ferramentas melhora o aprendizado.

Fonte: Questionário: Elaboração Própria

O participante Dadaísta foi o único que não produziu resposta a essa pergunta.

O Abstracionista e o Expressionista comentaram apenas os aspectos positivos. Para o Abstracionista o aspecto positivo está no Caderno do Professor orientar e nortear o uso do Caderno do Aluno. E para o Expressionista, o material é bom, pois tem conteúdos que, associados a outras ferramentas melhora o aprendizado. Já o professor Surrealista, comentou só o aspecto negativo de que faltam no material mais artistas e gêneros artísticos voltados para realidade cultural de cada aluno.

Para o Cubista, o ponto positivo é a apresentação da Arte Contemporânea, mas o ponto negativo é que não explora muito a Arte Clássica e Moderna que, muitas vezes, serve de base para a Arte Contemporânea.

Para o Impressionista, é positivo o fato de que ajudam bem dentro da sala de aula principalmente com a contemporaneidade. Já considera negativa a ausência da preparação direta para um vestibular.

O Modernista acha positivos a linguagem e o conteúdo contemporâneo, que aproxima o aluno ao conhecimento da Arte. Como aspecto negativo, para esse participante é que falta História da Arte no material.

Para o Futurista, é positivo ter os temas e divisões dos conteúdos já preparados, pois isso leva o aluno a conhecer o que, atualmente, é feito em Arte. E é negativo o fato de que alguns alunos não se sintam à vontade realizando as linguagens da dança e do teatro, além do conteúdo do material ser denso.

O principal aspecto presente no discurso dos participantes é o fato de que eles veem o Currículo como algo inalterado, sem possibilidade de adaptações, embora identifiquem na sua clientela a necessidade de novos direcionamentos e conteúdos. Ficam atrelados ao que está proposto no desdobramento do Currículo, ou seja, nas situações de aprendizagem apresentadas no Caderno do professor e aluno, parecem acreditar que as propostas ali trazidas são regidas pelo princípio da imutabilidade e, assim, desse modo presas a esse discurso, não ironizam sua prática como propõe Aguirre Arriaga (2009). Não duvidam da própria prática e, tampouco, contestam as verdades como se não fossem absolutas e, portanto, as consideram imutáveis. A seguir são apresentados comentários dos participantes sobre os Cadernos do Aluno de Arte, conforme demonstra o Quadro 44:

Quadro 44 – Apontamentos sobre o Caderno do Aluno

Participantes	Comentários sobre o Caderno do Aluno de Arte.
Cubista	O Caderno do aluno poderia ter mais exercícios atrativos para os alunos.
Fauvista	Trabalho porque é imposto, mas vejo que a realidade está mais voltada para quem mora na capital paulista.
Impressionista	Ajudam, mas tenho que conversar bem e escutar a opinião de cada um para desenvolver a atividade.
Modernista	Oferecem competências e habilidades básicas para o aprendizado em Arte
Futurista	Aprendi a gostar do Caderno do Aluno de Arte, tive dificuldade para trabalhar na escola comum pois sem recursos tecnológicos ele se torna monótono, os alunos sentem necessidades de ver a dança, ver o ator no palco, conhecer o artista, ver entrevista, ouvir as músicas, com tudo isso eu consigo atingir um maior número de alunos.
Dadaísta	É um caderno que no ano de 2013, foi reformulado, pensei que fosse voltar diferente, com questões mais esclarecidas, mas ficou do mesmo jeito, questões onde o aluno responde sim ou não, e algumas séries tento adaptar para não ficar cansativo.
Abstracionista	O caderno incentiva o aluno, através de proposta de atividades e visualização.
Surrealista	O Caderno do Aluno é muito funcional, porém deveria conter mais artistas nacionais (isso os próprios alunos sugerem).
Expressionista	O Caderno do aluno é uma ferramenta que vem ajudar no desenvolvimento do aprendizado.

Fonte: Questionário: Elaboração própria.

Dentre os aspectos positivos apresentados em relação aos Cadernos do Aluno destacam-se a funcionalidade do material, o suporte oferecido como ferramenta ao trabalho pedagógico e ao desenvolvimento do aprendizado no que se refere às competências e habilidades básicas para o aprendizado em Arte e ao acesso às imagens e obras da cultura visual, por meio da visualização.

Já entre os aspectos negativos figuram a imposição do material, a necessidade de exercícios mais atrativos e reflexivos voltados à realidade dos alunos do interior paulista, com mais artistas nacionais. E, ainda, que para compreensão dos conteúdos há necessidade de muito diálogo e do uso de recursos tecnológicos, do contrário prevalece a monotonia.

Em síntese, a maioria dos participantes fez comentários positivos em relação ao material que se sobressai em relação “aos poréns” apresentados.

Na sequência pode-se ler no Quadro 45 as observações feitas ao Currículo de Arte.

Quadro 45 – Apreciações sobre o Currículo de Arte

Participantes	Observações, comentários, críticas ou sugestões sobre o Currículo de Arte
Cubista	As melhorias já citadas nas perguntas anteriores
Fauvista	Deveria ser reformulada para o interior do Estado pois foge um pouco da nossa realidade do interior do Estado
Modernista	Os cadernos poderiam oferecer mais imagens de pinturas clássicas e abordar com mais clareza os movimentos artísticos
Abstracionista	É um suporte para a disciplina
Expressionista	A Arte é muito importante no desenvolvimento das habilidades das crianças para a formação de pessoas mais equilibradas

Fonte: Questionário: Elaboração própria.

Apenas cinco participantes da pesquisa fizeram apreciação sobre o Currículo. Mencionaram que o mesmo oferece suporte à disciplina, mas consideram necessário levar em conta as particularidades do interior do Estado, atualizar os cadernos do aluno em relação à Arte Contemporânea, oferecer exercícios mais atrativos e abordar com mais clareza os movimentos artísticos, explorando mais imagens da Arte Clássica e Moderna, que é a base para a Arte Contemporânea.

A resposta do participante Expressionista fala da importância da Arte para o desenvolvimento e a equilíbrio humana, porém não se refere diretamente ao Currículo de Arte.

Pelas respostas dos professores foi possível perceber que muitos deles não diferenciam o Currículo de Arte dos seus desdobramentos: Cadernos do Professor e do Aluno. Parece algumas vezes que tratam todos esses materiais como se fosse o mesmo documento. Como, por exemplo, o professor Modernista que comentou que “*Os cadernos poderiam oferecer mais imagens de pinturas clássicas e abordar com mais clareza os movimentos artísticos*”. Isso também pode ser verificado nos dados já descritos no gráfico 7.

As falas dos professores Cubista e Modernista denotam que ambos desconsideram o fato do Currículo de Arte ser elaborado tomando em conta o modelo de Rizoma Deleuze-Guattariano (2000) que considera o acesso à informação por qualquer via possível, já que não há um único centro possível, o rizoma ocorre numa rede, é múltiplo e pode ser lido de várias maneiras independentes. E sendo assim, pode-se afirmar que as conexões entre a Arte Clássica e a Contemporânea citadas pelos professores poderiam ter sido buscadas e realizadas, pois o que está posto como conteúdo no Currículo deve ser considerado para estudo, mas os territórios podem ser percorridos de muitas maneiras e inclusive a via de entrada não precisa ser a que está posta inicialmente.

Tema 6 - CONSIDERAÇÕES DAS DIFERENÇAS INDIVIDUAIS ENTRE OS ALUNOS – PAEE

O referido tema aborda o trabalho realizado com os alunos PAEE incluídos no Ensino Comum. Nesse tema foram considerados alguns itens da questão 15 (i, l, m, n, r), o item d da questão 20 e a questão 34. Aqui foi abordada a prática docente, com vistas à educação inclusiva e como tem sido trabalhada a Arte nesse contexto, e quais os percursos metodológicos adotados, conforme os dados apresentados no Quadro 46.

Quadro 46 - O fazer docente e a educação inclusiva

Participantes	Didática, procedimentos e metodologias
Cubista	Tive pouca experiência com <u>alunos de inclusão</u> , mas sempre busco auxílio de colegas da classe para explicar e estimular a participação deste aluno.
Fauvista	Não tenho casos de inclusão.
Impressionista	Trato-os com naturalidade e as atividades procuro deixá-los fazer sozinhos até onde conseguem, sempre estou ao lado deles; e se necessário for preparo atividades especiais relacionadas ao assunto a ser tratado.
Modernista	Não faço diferença entre os alunos, a atenção, disposição sempre são iguais.
Futurista	Trabalho sempre em grupo, estes alunos são auxiliados pelos colegas e sempre conseguiram evoluir dentro de suas limitações.
Dadaísta	Tento adaptar a proposta do caderno do aluno para o <u>aluno de inclusão</u> , pois há vários tipos de inclusão tenho tido muita dificuldade, pois não tenho formação para a educação especial, muitas vezes, não temos respaldo da DE então faço o que posso e o que sei.
Abstracionista	Adaptação, considerando sempre sua capacidade. As mais diversificadas possíveis para o seu acompanhamento e aprendizagem.
Surrealista	Tenho alguns alunos surdos. Quando dou aula de músicas, os alunos utilizam fones, pois mesmo eles não ouvindo sentem a vibração do som. Esses alunos têm interpretes de libras, assim sendo facilitam o entendimento. Alguns alunos com dificuldade de aprendizagem conseguem através de recursos como colagens, rádio e jogos lúdicos, entender a matéria.
Expressionista	Aos <u>alunos de inclusão</u> damos mais atenção para que eles possam acompanhar a aula e ter um bom rendimento e um bom aprendizado acompanhando seus colegas.

Fonte: Questionário: Elaboração própria.

De acordo com os dados, o participante Fauvista é o único que não vivencia experiências com o público alvo da educação especial. Apesar de outros mencionarem ou demonstrarem ter poucas experiências com esse público.

Aos menos três participantes usaram o termo “alunos de inclusão”. Se a escola é para todos não há sentido em usar essa forma de se referir ao outro, todos são alunos.

A maioria dos participantes que trabalha com os alunos PAEE, menciona que tenta fazer adaptações de conteúdo, considerando as dificuldades dos alunos e preparando atividades relacionadas aos assuntos tratados pelos Cadernos do Professor e do Aluno. Outra estratégia usada pelos professores, é buscar apoio nos colegas de classe para estimular a participação dos alunos por meio dos trabalhos em grupo, em sistemas de parcerias. Nesse caso, os professores estão buscando motivar os alunos pelo estímulo da relação interpessoal. Também comentam que oferecem maior atenção aos alunos PAEE buscando potencializar o seu rendimento.

O participante Modernista comenta “*Não faço diferença entre os alunos, a atenção, disposição sempre são iguais.*” A sutileza das palavras guarda sentido e demonstra que negar a diferença na igualdade é confortável e pode esconder o não fazer, ou uma postura perigosa,

uma atitude de pseudo inclusão. É uma afirmação antagônica que demonstra segregação, pois o aluno PAEE deveria ser considerado em sua especificidade no que se refere ao uso de diferentes metodologias, e estratégias de adaptações curriculares que contribuíssem para o seu aprendizado. Pois de acordo com Pierucci (1998, p. 209) “a igualdade não é a eliminação da diferença, e a diferença não exclui a igualdade” Assim, conforme o autor a verdadeira igualdade ocorre no reconhecimento da diferença e no investimento necessário para que, considerando essa peculiaridade, os direitos sejam cumpridos.

Dentre os comentários também foi mencionada a ausência de formação específica para lecionar para os alunos PAEE, a falta de apoio e suporte ao trabalho docente, a importância do interprete de Libras em sala de aula para facilitar a comunicação e entendimento entre professor, os alunos surdos e os demais alunos e membros da comunidade escolar.

Do total de participantes, dois acreditam que não precisam diferenciar os alunos, oferecendo-lhes condições especiais para o aprendizado, confiam que estão oferecendo a mesma atenção deixando-os fazer as atividades sozinhos e apoiando-os quando necessário. Aparentemente as atividades que esses professores trabalham são as mesmas para todos os alunos e não ocorrem adaptações ao conteúdo para os alunos que são incluídos na Rede Regular de Ensino. Nesse sentido, fica a dúvida se há igualdade nessa relação pedagógica, tendo em conta que alguns alunos podem necessitar de um apoio diferenciado, apoio esse mencionado pelo participante Surrealista, por exemplo, que incentiva a participação dos alunos surdos nas aulas de música para perceberem a vibração do som e mencionou o uso de outros recursos pedagógicos como colagens, rádios e jogos lúdicos, como ponte para o entendimento dos conteúdos tratados na aula.

Aparentemente os participantes Dadaísta, Abstracionista e Surrealista são os que se sentem mais bem preparados para o trabalho em Arte, com vistas à educação inclusiva. Depreende-se nas falas desses participantes, que fazem seleções e adaptações de conteúdo necessárias ao aprendizado com qualidade em Arte para o aluno PAEE. E compreendem que o modelo tradicional de educação não dá conta do processo de ensino na diversidade pois, de acordo com Kritzer (2014), o referido modelo é eficaz no preparo para o vestibular, mas ineficaz para a diversidade, pois para os alunos com deficiência seria necessário um ensino individualizado.

Mendes (2012) ressalta que quando o professor se apercebe que está diante de uma situação que não cabe nos modelos convencionais aos quais está habituado, por ocasião das diferenças que sempre estiveram presentes, mas nem sempre receberam atenção, o professor é

impelido a buscar alternativas para superar a lacuna existente entre o seu modelo de ensino e o modelo de aprendizagem do aluno e encontrando, desse modo, novas estratégias no atendimento às diferenças a partir da lógica curricular adotada.

De acordo com a autora, a organização da aula, é sempre para a classe toda, mas as diferenças são individuais e exigem do professor um olhar particular, tanto quando ocorre destreza superior do aluno, quanto no caso de incapacidades e em ambos há interferência na forma de organização da aula. Pensando nisso, a pesquisadora ainda sugere a via contrária na forma como a aula é preparada e conduzida, conforme expõe no seguinte fragmento.

Nessa perspectiva, atividades inclusivas, guiadas por um desenho universal e utilizando-se de materiais multissensoriais, são feitas para todos os alunos e envolvem princípios de coajuda, de participação, assim como práticas de colaboração entre todos os envolvidos. Não se trata, pois, de simplesmente ‘adaptar as atividades para os alunos deficientes’, mas do movimento contrário: pensar em atividades das quais todos os alunos possam participar e com elas aprender. (MENDES,G., 2012, p. 155)

Tendo em conta essas afirmações, entende-se que os professores participantes do presente estudo, procedem com êxito no incentivo às trocas de experiências entre os discentes pelo sistema de parcerias e coajuda. Embora, a princípio, o fato de oferecer a mesma aula para todos pareça um ato excludente, num segundo olhar, perpassado pelas afirmações de Mendes (2012), ocorre o entendimento de que, se a aula é elaborada visando à compreensão de todos, sem distinção, há preocupação de evitar a segregação, o que possibilita inferir pelo discurso dos participantes da pesquisa que a maioria deles tem um olhar cuidadoso no que se refere ao ensino da Arte voltado para todos os alunos.

Dependendo do ponto de vista, de acordo com Batista, Oliveira e Deliberato (2015) é possível entender que nenhuma identidade é capaz de representar todos os componentes de um grupo, visto que os aspectos identitários se inter cruzam no interior dos grupos, tornando o processo de identificação problemático e provisório. De acordo com as autoras “Vive-se um momento em que ocorrem vários deslocamentos, constituindo-se uma pluralidade de distintos centros, dos quais podem emergir inúmeras identidades.” (BATISTA; OLIVEIRA; DELIBERATO, 2015, p. 133).

Segundo as afirmações dessas autoras não existe uma única identidade, o que faz com que esse conceito se aproxime de outro que é o da diferença. Assim como Pelbart (2004) e Moreira (2011), elas compreendem que a identidade e a diferença são inseparáveis e construídas na relação com o outro, pois esse processo é uma construção social. Tendo isso

em conta, Batista, Oliveira e Deliberato (2015, p. 141) concebem a sala de aula, como “um espaço de (re) construção de identidades sociais”.

De acordo com Freire (1995) a sabedoria é adquirida na prática, que é o único caminho possível para o aprendizado. Assim, pode-se concluir que para esse autor, também é o convívio com o outro, nas vivências em situações reais, que o professor se capacita para o atendimento à diversidade.

Embora esse processo ocorra de modo semelhante em todas as áreas, conforme Eisner (2008) há algumas lições que a Educação pode aprender das Artes sobre a prática de educar, das quais consta que nessa área do conhecimento o pensamento é flexível, logo os objetivos não são rígidos, pois os fins podem surgir dos meios, no processo de trabalho que produz pistas para serem seguidas. De acordo com ele, quanto maior a pressão sentida para padronizar, mais necessidade há de lembrar daquilo que não se deve padronizar. O autor refere-se à expressão criativa, que é individual, e depende das possibilidades do meio e das exigências impostas pelos distintos materiais que forcem o pensamento e o processo criativo em torno deles.

Retomando Batista, Oliveira e Deliberato (2015) durante um tempo a Arte foi ensinada como atividade escolar, desvinculada de conteúdos e do aprendizado da área de conhecimento. Aprendia-se Arte sem conhecer sobre ela. Na contemporaneidade, no entanto, há uma transformação na sala de aula que envolve o modo como o professor concebe a natureza da linguagem artística, a visão artística e a própria identidade social, possibilitando o entendimento do papel da Arte para a sociedade e, por meio dela, combatendo a exclusão.

Ensinar Arte na contemporaneidade, contemplando as quatro linguagens (Música, Dança, Teatro e Artes Visuais), para além do fazer artístico e no atendimento à diversidade constitui, portanto, um desafio para o professor de Arte, que tem tentado responder a essa demanda imprimindo, no trato do Currículo, o seu fazer docente arraigado pela sua marca ou estilo pessoal proveniente dos processos que envolvem as suas concepções sobre o que considera Arte, tão imbricados com o seu grau de expertise decorrente dos processos de formação inicial e permanente.

Em síntese, parece que a tarefa de ensinar Arte para Todos tem competido exclusivamente ao Professor de Arte, numa busca solitária, tendo em conta que o Currículo Oficial do Estado de São Paulo e os Cadernos do Professor e do Aluno, oferecidos como material de apoio ao Currículo, isentam-se de qualquer consideração ou recomendação para o trabalho com o aluno PAEE e a consequente sugestão de adaptações curriculares.

EXEMPLOS EXTRAÍDOS DO CADERNO DO ALUNO DE ARTE - A Escola para Todos ou a Escola para Alguns?

A seguir, procede-se à descrição de alguns exemplos das Situações de Aprendizagem dos Cadernos do Aluno do EF Ciclo II e EM, onde foram identificados momentos em que os alunos PAEE, são desconsiderados e, embora disponibilizado *online* para o professor, o material de apoio ao Currículo: Caderno do Aluno das várias séries, tanto para a disciplina de Arte, quanto para a Educação Especial, verificou-se que o material é o mesmo, sem nenhuma alteração ou recomendação voltada a possíveis adaptações de conteúdos direcionados para cada uma das situações ou condições de deficiências.

No Caderno do Aluno de Arte da 5ª série / 6º ano Volume 1 o tema é: A Tridimensionalidade Como Elemento Estético. A Sondagem passa pela Apreciação de várias imagens da página 6 à 9 do referido material, com o intuito de ampliar o seu repertório. São ao todo oito imagens, duas delas mostram esculturas, uma delas é a “série Gabirus” de Francisco Stockinger e a outra é a “Flor Tropical” de Franz Weissmann, duas trazem espetáculos de dança contemporânea: “E la nave no va II” do grupo Terpsí Teatro de Dança e “Grand Pas de Deux” apresentado pela São Paulo Companhia de Dança, outras duas trazem cenas da peça de teatro “O Avarento e, as duas últimas, mostram partituras da música “O Professor”. A aula é essencialmente voltada para a apreciação visual e oferece dificuldade ao docente que tem em sala de aula alunos com cegueira ou com baixa visão. Não há no material nenhuma recomendação ao trabalho com esses alunos. As perguntas da Apreciação são essencialmente voltadas para o público dotado de visão, conforme o exemplo a seguir:

Figura 20 – Sondagem Inicial de repertório – Apreciação de imagens



Para começar suas descobertas sobre a tridimensionalidade na arte, você vai conversar com seus colegas sobre algumas imagens apresentadas a seguir:

- O que mais chama a atenção de vocês em todas as imagens?
- Para vocês, estas obras fotografadas são tridimensionais ou bidimensionais?
- Olhem atentamente as obras de Stockinger, os dançarinos do grupo Terpsí e os da São Paulo Companhia de Dança. Em grupo, experimentem repetir a posição dos corpos reproduzida em cada imagem. Como cada um deles ocupa o espaço? Como eles se relacionam no espaço?
- Daniela Thomas e José Dias criaram cenários diferentes para a mesma peça: *O avarento*, de Molière. Vocês acham que os dois trabalham com a tridimensionalidade, inventando cenários? Por quê?
- Qual a diferença entre os dois fragmentos de partitura? O que mudou nas imagens de um exemplo para o outro?

Fonte: Caderno do Aluno 5ª série / 6º ano Volume 1, (SÃO PAULO (Estado), Ed. 2014 - 2017, p.5)

Figura 21 – Agrupamento de imagens referentes à Apreciação – Sondagem de Repertório.

Fonte: Elaboração Própria: Montagem feita a partir das imagens do Caderno do Aluno 5ª série / 6º ano Volume 1, (SÃO PAULO (Estado), Edição 2014 - 2017, p.6 a 9)

A recomendação que se pode oferecer ao professor de Arte é que, se possível, seja estabelecida parceria com o Atendimento Educacional Especializado – AEE, para adaptação desse conteúdo, que sejam priorizados alguns objetivos essenciais em detrimento de outros e que, conforme refere Reily (2004), sejam oferecidas outras possibilidades de registro dessas imagens, com texturas e volumes perceptíveis pelo tato. Também é possível narrar a imagem, usando a detalhada descrição verbal (inspirada na modalidade de audiodescrição), estimulando alunos que veem a descreverem para os que possuem esse limite, numa descrição pormenorizada e sensível com toda acuidade visual para dar plena compreensão do que se quer transmitir. Outra possibilidade é deixar que gravem essas descrições para revisitarem posteriormente ou, se tiverem máquina braile e souberem utilizá-la, que procedam ao registro. Pode-se também, de acordo com o conteúdo, incentivar estímulos táteis, auditivos, olfativos para aguçar ao máximo as percepções.

Reily (2004) refere diversas possibilidades para transformar traços de figuras em relevos perceptíveis para o cego. Dentre elas, estão o giz de cera, a pintura com tinta “puff”, a massa de modelar ou plastilina, o EVA, pinturas com tintas texturizadas, colagens com barbantes e fios, reproduções demarcadas pelo verso com o pontilhado da carretilha de costura, entre outras que valem a pena ser conferidas no livro da autora.

A referida pesquisadora cita o fotógrafo cego Egven Bavcar, que “colocou à prova os pressupostos sobre o que um cego pode ou não fazer diante da visualidade”. (REILY, 2004, p. 39). Esse fotógrafo desafia o pressuposto de que para fotografar é preciso ver. Para tanto, encontrou meios de tornar a imagem acessível a ele, por meio da descrição dos outros que, quanto mais rica a comunicação, mais assegurada será a imagem mentalizada que ele fará e materializará por meio da fotografia, para que outros tenham acesso. E novamente, ele vê o resultado das fotos por intermédio da descrição das pessoas que as apreciam.

Ele conta que, quando vai ao museu, para na frente de um quadro e pede para alguém (pessoa amiga ou mesmo desconhecida) descrever detalhadamente o que está vendo. Depois solicita que a pessoa assuma a pose dos personagens do quadro e, com o tato, ele consegue perceber como as figuras estão colocadas espacialmente. (REILY, 2004, p. 39)

Figura 22 - Brincando à Cabra – cega – fotografia de Egven Bavcar



Fonte: http://www.deficienciavisual.pt/r-destina_homem_cegueira-Ivana_Deoud.htm

O fazer artístico de Egven Bavcar faz com que considere-se o quanto é importante o estabelecimento de vivências coletivas, e possibilita retomar Pelbart (2004) e a importância de vivenciarem-se os outramentos para possibilitar a completude. Também é possível considerar o valor da linguagem como possibilidade de pensamento e constituição do mundo pois, conforme Reily (2004):

Os sistemas sgnicos da primeiridade (a qualidade) e da secundidade (a referência) são úteis para as primeiras vivências cotidianas, mas, sem a linguagem verbal (terceiridade), as possibilidades de pensamento se limitam ao ‘eu, aqui e agora’. Dar nome às coisas e às pessoas, compreender o que aconteceu no passado, sonhar com o futuro possível ou impossível, pensar em pessoas na sua ausência, qualificar coisas além do número dos dedos dos pés e das mãos, rir de piadas, trocadilhos, notar incongruências, identificar-se com personagens de histórias fictícias ou verídicas, e muito, muito mais. Tudo isso ficará fora do alcance daquele que não opera no nível dos signos simbólicos. É a linguagem que permite o deslocamento do mundo físico para operar cognitivamente sobre ele. Por ser arbitrária, a matriz verbal possibilita o distanciamento dos referentes originais. Permite pensar. (REILY, 2004, p. 17)

E de acordo com Wittgenstein (1968, p. 111) em seu *Tractatus Logico-Philosophicus* 5.6 “Os limites da minha linguagem denotam os limites de meu mundo”. A linguagem reflete o mundo através de um espelhamento. Desde esse ponto de vista, compreende-se que se o mundo é constituinte da linguagem, também ela se constitui num fator determinante da percepção de mundo e da constituição do ser enquanto indivíduo. É uma relação que implica em isomorfismo.

A ausência da linguagem, dos referentes, dos signos simbólicos, representará limites à percepção de si mesmo e do mundo. Portanto, a linguagem tem papel fundamental para a constituição do conhecimento e deve ser amplamente considerada nas propostas que pretendem contemplar todos os alunos indistintamente.

Na Sequência o Caderno do Aluno 7ª série / 8º ano Volume 1, na situação de Aprendizagem 1 – Música, propõe em sua dinâmica a maioria das atividades voltadas para a escuta, o que deixa de contemplar o aluno surdo conforme ocorre no exemplo em destaque.

Figura 23 – Exemplo de Jogo da Situação de Aprendizagem 1- Música

Jogo 2 – Acústico ou *sampler*?

Neste jogo, o desafio é saber se as músicas ouvidas foram produzidas com instrumentos acústicos ou instrumentos eletrônicos (*samplers*). Na categoria acústicos, entram instrumentos como o piano, o atabaque, o xilofone e a harpa, entre outros. Na categoria eletrônicos, entram instrumentos como os órgãos eletrônicos, os sintetizadores e os violinos elétricos, entre outros.

Inicialmente, escute com atenção as gravações das mesmas músicas executadas nas duas versões: acústica ou *sampler*, assinalando-as no quadro abaixo. Discuta com os colegas como chegou a essa conclusão. Quais foram as diferenças que você pôde perceber?

Música	Versão	Instrumento	
		Acústico	Eletrônico (<i>sampler</i>)
<i>Tocata e fuga em ré menor</i> , Johann Sebastian Bach	CD <i>The Best of Johann Sebastian Bach</i> , CD 2, faixa 2		
	CD <i>Educação em Arte: música</i> , v. 1, faixa 10		
<i>Dança do pássaro de fogo</i> , Igor Stravinsky	CD <i>Music from Prince Igor/ Firebird</i> , faixa 1		
	CD <i>Educação em Arte: música</i> , v. 1, faixa 11		
<i>Gymnopédie nº 1</i> , Erik Satie	CD <i>Educação em Arte: música</i> , v. 1, faixa 13		
	CD <i>Satie: piano works</i> , faixa 26		
<i>O lago dos cisnes</i> , Piotr Ilitch Tchaikovsky	CD <i>Educação em Arte: música</i> , v. 1, faixa 12		
	CD <i>The best of Naxos</i> , v. 1, faixa 11		

Fonte: Caderno do Aluno 7ª série / 8º ano Volume 1, (SÃO PAULO, Edição 2014 - 2017, p.15)

Como um aluno surdo pode participar desse desafio que envolve essencialmente a escuta, para saber se as músicas foram produzidas por instrumentos acústicos ou *samplers*?

Do modo como a atividade é oferecida não pode. Aqui parece preponderante que o aluno conheça as músicas, mais do que proceder à identificação das duas versões de gravações: acústico e *sampler*. Contudo, se for possível encontrar vídeos ou imagens sobre essas músicas talvez se possa proceder à identificação das fontes sonoras ou timbres,

identificando assim, os instrumentos utilizados nas composições, e daí sim é possível proceder o reconhecimento de quais deles são acústicos, puros e sem a interferência eletrônica e quais são *samplers*, ou eletrônicos.

Além da parceria com o AEE sempre que possível, recomenda-se consultar a orientação do intérprete de Libras da escola, quando houver. Para o trato dos conteúdos é viável o uso de estímulos visuais e táteis que tenham boa qualidade e permitam registros escritos ou por meio de desenhos. O vídeo “Como ouvir com os olhos”, disponível no *Youtube*, oferece algumas possibilidades e ideias para tornar possível a visualização da frequência sonora pelos não ouvintes. Outro estímulo para os alunos surdos é conhecer a *performance* do *Rapper* surdo *Signmark* que faz rap na língua de sinais, o grupo *Batuqueiros do Silêncio* que foi idealizado por Irton Silva (Mestre Batman), após o contato com o filme “*O resto é silêncio*” de *Paul Halm*, no qual se mostra a curiosidade dos surdos em relação à sensação que a música provoca aos ouvintes. O grupo *Batuqueiros do Silêncio* propõe experiências para além das propriedades do som. Estimula a percepção visual por meio da exploração de um metrônomo alternativo que funciona com lâmpadas de diferentes cores e tamanhos para determinar o ritmo da música que permite, pelos tamanhos diferentes, identificar as figuras de tempo ou a duração do som e, pela cor, a sua intensidade. Assim, é possível tocar diferentes ritmos como o Frevo, a Ciranda o Maracatu, entre outros.

No Caderno do Aluno da 1ª série do EM – Volume 1, o tema de estudo é Arte Cidade e Patrimônio Cultural e ocorre a mesma dificuldade já apontada anteriormente, em razão da aula não contemplar os alunos surdos. As proposições da situação de Aprendizagem - 2 Música deixam isso claro, conforme verifica-se na figura 24.

Figura 24 – Situação de Aprendizagem 2 – Música, Proposta de Apreciação - Escuta da paisagem Sonora



Escuta da paisagem sonora

Murray Schafer é um compositor, escritor e professor de Música que criou a expressão “paisagem sonora” para definir os sons e ruídos que se manifestam em um campo de 360° ao redor do ouvinte. Essa expressão é uma interpretação do termo inglês *landscape* (paisagem visual), cujo equivalente sonoro seria *soundscape*. A proposta é que você faça uma apreciação de sua paisagem sonora, ou seja, uma escuta atenta dos sons à sua volta.

Escolha um ambiente para essa apreciação. Por exemplo, a cozinha de sua casa, o trajeto de casa até a escola, o pátio no intervalo, uma praça, um dos pisos de um *shopping center* etc.

- Registre aqui o ambiente que você escolheu e todos os sons que ouviu.

Fonte: Caderno do Aluno 1ª série – EM, Volume 1, (SÃO PAULO (Estado), Edição 2014 - 2017, p.19)

Baseada no Ouvindo Pensante de Schafer (2012), a Situação de Aprendizagem 2 – Música define na Proposição I- Movendo a apreciação de paisagens sonoras, que seja realizada a escuta atenta do sonoro do mundo, pedindo para que o aluno escolha um ambiente e proceda à apreciação e escuta atenta dos sons à sua volta.

Em seguida, solicita que esses sons sejam listados e qualificados como sons agradáveis e sons desagradáveis, conforme apresenta-se a seguir.

Figura 25 - Continuação da Situação de Aprendizagem 2 - Música

- Dos sons que você ouviu, quais são os agradáveis e quais são os desagradáveis? Registre no quadro a seguir:

Sons agradáveis	Sons desagradáveis

Fonte: Caderno do Aluno 1ª série – EM, Volume 1, (SÃO PAULO (Estado), Ed. 2014 - 2017, p.19)

Após a listagem solicita-se que o aluno verifique qual ficou maior e reflita sobre o que poderia ser feito para diminuir a lista de sons desagradáveis. A aula toda segue essencialmente voltada para o sentido da audição e ignora a possibilidade de que existam em sala de aula alunos com surdez severa ou profunda que ficarão excluídos dela

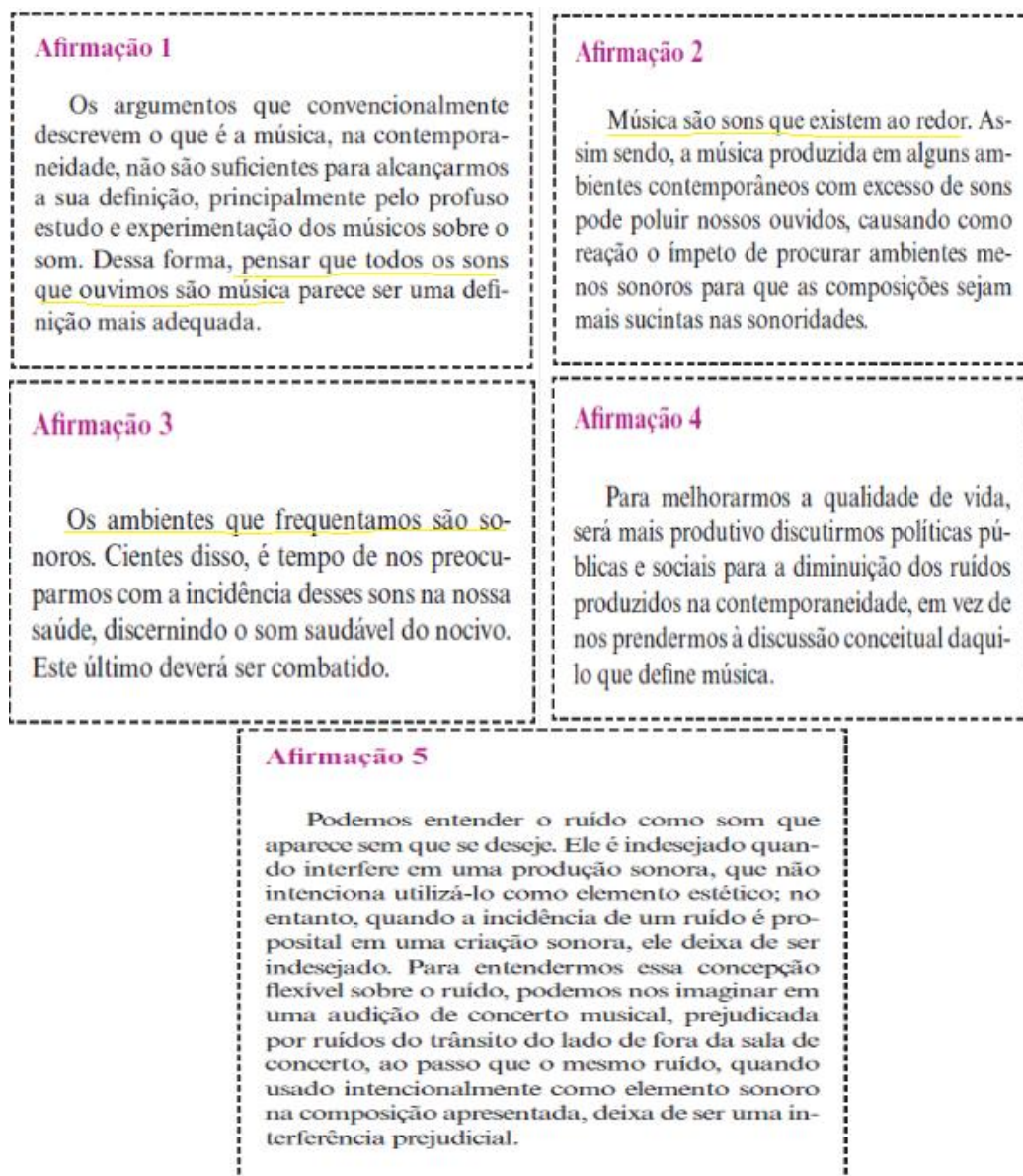
Na continuidade da aula a Proposição II- Ação Expressiva: Invenção de uma paisagem sonora, solicita aos alunos reunidos em grupo a invenção de uma paisagem sonora que pode ser motivada por uma imagem fotográfica oferecida pelo professor que, de acordo com o Caderno do Professor, pode ser desde um documento histórico até uma pintura, poesia, descrição de um evento, fotografia, entre outros.

Essa ação de escuta imaginária talvez represente na aula o único momento com potencial para participação de todos os alunos, que permita as adaptações possíveis para os alunos surdos pois a imagem, conforme já mencionado, pode apresentar possibilidades de identificação do timbre ou fonte sonora. Conforme o próprio material refere, como exemplo, cenas de metrô, estação, rodoviária e outras imagens tanto de obra de arte quanto paisagens e fotografias podem dar impulso à imaginação dos alunos.

Após o registro da invenção da paisagem sonora solicita-se ao grupo uma ação expressiva com a materialização dessa paisagem sonora para que os outros grupos tenham acesso a ela. É momento de se apresentar.

Na sequência, a Proposição III – O que penso sobre Música? é possivelmente a parte mais complexa dessa aula, pois solicita aos alunos que, reunidos em grupo, em forma de um jogo, reflitam e debatam as afirmações ou argumentos de Schafer (2012) extraídas do livro O Ouvido pensante. Essas afirmações são essencialmente teóricas, relacionadas à música e suas concepções e dificilmente compreendidas por um aluno com surdez severa ou profunda e até mesmo moderada, com histórico de que jamais tenha ouvido. Na imagem, sublinhou-se em amarelo as afirmações 1, 2 e 3 que, em consonância com o interlocutor de Libras, acredita-se que prioritariamente seriam os conceitos que provavelmente o aluno surdo poderia aprender por meio do auxílio de recursos visuais como a imagem e o vídeo, além do uso das tecnologias disponíveis. A seguir verificam-se as cinco afirmações de Schafer (2012) oferecidas nessa proposição.

Figura 26 - Agrupamento das Afirmações de Shafer (2012).



Fonte: Elaboração própria: Extraído do Caderno do Professor 1ª série – EM, Volume 1, (SÃO PAULO (Estado), Edição 2014 - 2017, p.24- 25)

Na década de 1970, a terapeuta ocupacional Anna Jean Ayres desenvolveu a abordagem de integração sensorial através de investigação voltada para compreender como o cérebro processa a informação sensorial e a usa para aprendizagem, para as emoções e comportamento. Assim, criava a Teoria de Integração Sensorial como é atualmente aplicada na prática da terapia ocupacional em especialidades que estudam o desenvolvimento infantil. Com grande competência e conhecimento Ayres (1979) considerou a influência de certas regiões cerebrais frente aos estímulos sensoriais: a ligação do córtex com o tálamo, a

formação reticular, o cerebelo e o sistema límbico, o que possibilitou e explicou sua aplicação.

Desde então, houve maior atenção para as experiências perceptivas como potencializadoras do processo de ensino aprendizagem, pois, conforme Masini (2003) cada criança de acordo com a sua dificuldade tem uma experiência perceptiva distinta e muito particular. Em outras palavras, o tipo de deficiência contribui para a experiência perceptiva que a criança terá em seu relacionamento com o mundo. Conforme o seguinte excerto.

Para compreender a pessoa com deficiência e sua maneira de se relacionar no mundo que a cerca, cumpre considerar sempre suas estruturas perceptual e cognitiva, que exprimem ao mesmo tempo generalidade e especificidade (o conteúdo, a forma e a dialética entre ambas). O ponto de partida é, pois, saber de sua experiência perceptiva.

Uma criança, por exemplo, que nunca enxergou, tem uma experiência perceptiva diferente daquela que ficou cega nos primeiros anos de vida. Da mesma forma, uma criança que desde a gestação nunca recebeu informações sonoras tem uma experiência perceptiva diferente daquela que ficou surda aos dois ou três anos. Cada uma delas foi percebendo e conhecendo o mundo através de suas experiências pelos sentidos de que dispunha. (MASINI, 2003, p. 41)

Fica claro que a experiência perceptiva de alguém que nasceu com uma determinada deficiência difere em relação à da criança que a adquiriu na primeira infância.

Nesse sentido, a autora considera essencial retomar as histórias de pessoas deficientes sensoriais que poderão indicar outros potenciais a serem explorados, como forma de conhecer sua trajetória de aprendizado, para tomar contato, refletir sobre as condições para seu desenvolvimento e suas readaptações.

Enfatiza a importância do contato e da interação com pessoas e objetos, com as coisas do mundo por meio dos sentidos disponíveis, para além da passividade de espectador.

Assim, para poder saber da criança com deficiência sensorial – visual, auditiva, ou surdocegueira - é necessário aproximar-se de seu corpo e da experiência que ela tem através dos sentidos de que dispõe, de maneira total e não fragmentada. O corpo próprio de cada um está no mundo - o surdo olha todas as coisas e também pode olhar a si mesmo, toca as coisas e toca-se tateante; da mesma forma, o cego ouve o que o cerca e se ouve também, é sensível à temperatura e vibrações do que o cerca e de si mesmo - tem suas experiências. Sintetizando, o que ficou dito, e retomando o título desta comunicação pode-se afirmar: **A Experiência Perceptiva é o Solo do Conhecimento.** (MASINI, p. 43, 2003, grifos da autora)

Para Masini (2003) a base do conhecimento sustenta-se na riqueza das experiências perceptivas que são possibilitadas à criança, por meio de vivências que requerem dela o uso dos sentidos dos quais dispõe.

Sentidos como visão, audição, olfato, paladar, tato, propriocepção²⁹, sistema vestibular³⁰, que Lira (2014) comenta que são os canais sensoriais que captam os estímulos advindos do meio ambiente.

A referida autora observa que a aprendizagem acontece desde o início da vida, através das experiências sensoriais sempre presentes. Por isso mesmo, a abordagem de Integração Sensorial facilita no desempenho escolar tanto das crianças com ou sem maiores dificuldades de organização sensorial, de modo a gerar respostas adequadas e facilitar a aprendizagem.

Segundo Lira (2014) a Integração Sensorial visa auxiliar o indivíduo na aquisição ou regulação de uma modulação no seu processamento sensorial, de modo a favorecer funcionalmente suas funções de interação, comunicação, brincar, AVD (Atividade de Vida Diária), AVP (Atividade de Vida Prática), mobilidade, dentre outras. A escola pode contribuir para que a criança tenha suas habilidades sensoriais estimuladas e/ou moduladas, desde que seja recuperada em sua potencialidade inclusiva, facilitadora dos processos de aprendizagem.

Apesar do discurso tão contemporâneo e glamoroso em torno da Matriz Curricular, como se pode perceber com os exemplos apresentados, e o que discorre a literatura científica sobre a abordagem de Integração Sensorial, o papel do professor de dar conhecimento da Arte para todos os alunos, indistintamente, não é uma tarefa fácil, na medida em que o material de apoio ao Currículo, e também ele mesmo, desconsideram a presença dos alunos PAEE em sala de aula. Somado ao fato, que os cursos oferecidos, não capacitam os professores para o trabalho com o estímulo das percepções e experiências sensoriais, por meio da Integração Sensorial. Por isso mesmo, acredita-se que a Arte aliada à Teoria da Criatividade pode contribuir para esse processo de integração sensorial.

Na presente pesquisa, foram referidos alguns exemplos pontuais identificados no material de Apoio ao Currículo: Cadernos do Aluno, porque poderiam ter sido extraídos e destacados muitos outros exemplos que deixam de ter um olhar sensível e cuidadoso no trato dos conteúdos, no que se refere aos alunos PAEE. O que indica que esse material de apoio

²⁹ Propriocepção também denominada como cinestesia é o termo que nomeia a capacidade de reconhecer a localização espacial do corpo, é a consciência corporal.

³⁰ Sistema vestibular é também conhecido como órgão gravitoceptor, que se refere ao conjunto de órgãos do ouvido interno dos vertebrados responsáveis pela manutenção do equilíbrio.

poderia ter uma releitura fazendo adaptações principalmente para as deficiências sensoriais, no entanto, não se esquecendo das demais necessidades educacionais.

6.2 Emoldurando a obra: apontamentos sobre os resultados

A presente pesquisa com propósito de descrever e analisar a percepção de professores a respeito do Currículo de Arte e sua extensão no processo de inclusão de alunos com deficiências chega a algumas considerações, ainda que sem a pretensão de esgotar a temática.

Os dados mostram que a formação exigida para o professor de Arte na atuação em sala de aula é muito ampla, uma vez que as aulas previstas no Currículo contemplam as quatro linguagens da Arte: Artes visuais, Música, Dança e Teatro. Já a formação recebida na graduação foi voltada especificamente para uma linguagem, com mais frequência para as Artes Visuais. Em consequência da fragilidade da formação, que em quatro anos de graduação não dá conta de contemplar todas as especificidades das quatro linguagens da Arte, os professores sentem-se inseguros em relação ao seu domínio de conhecimentos das áreas não contempladas pela formação universitária. Essa insegurança, também encontra espaço ainda maior quando se depara com os desafios da prática docente, no contexto da diversidade, com o intuito de dominar múltiplas linguagens para atuar com diversos públicos, como é o caso dos alunos PAEE.

Os professores de Arte, não são aptos para tudo, dominam mais um aspecto do que outro, embora o contexto exija deles a competência e habilidade de transitar pelas quatro linguagens.

Nesse paralelo com a questão dos professores de Arte, também acredita-se que o mesmo ocorra ao professor do AEE que, muitas vezes, tem dificuldade para ser professor dos alunos surdos, cegos, com TGD, por exemplo, principalmente pelo fato de que, como menciona Michels (2005), a base da formação docente está centrada no modelo médico, quando deveria exceder esse paradigma, e por isso mesmo, os professores fazem escolhas para atuar com determinado público. Em estudo que analisou as grades curriculares da UFSC das duas modalidades do curso de Pedagogia e ementas das disciplinas referidas às habilitações específicas: Educação Especial, a pesquisadora constatou que a discussão dessa área de conhecimento continua centrada na base do modelo médico-psicológico, entendida como expressão de uma determinada concepção de educação especial, deficiência e de prática educativa.

De acordo com a referida autora, a manutenção desse modelo retira da Educação a compreensão da deficiência e da própria ação pedagógica como fato social, na medida em que se tornou um *habitus* para os professores que não se dão conta dele e não percebem que praticam segregação em virtude dele, destinando ao aluno a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso em decorrência da deficiência. Os conceitos desenvolvidos são tão arraigados pela formação que há dificuldade para desvencilhar-se deles.

No caso específico ora analisado, mesmo com tentativas e com claras possibilidades de superação em relação à reiteração do modelo médico-psicológico, os sujeitos envolvidos na organização e na própria execução do curso não conseguiram romper com as disposições já apresentadas historicamente na formação de professores, tanto as que se referem à formação em geral quanto aquelas especificamente da área da Educação Especial. (MICHELS, 2005, p.270)

Conforme descreve, os modelos constituídos na formação são difíceis de serem superados e refletem-se na prática docente. Desse modo, acredita que há necessidade de desvelar as marcas das formações para que os professores tomem consciência e para que modifiquem suas práticas.

Compreendo que tornar clara essas marcas da formação contribui para a mudança na própria prática da educação especial, na medida em que se explicita as contradições e os conflitos que a perpassam. Isto é, se é verdade que, para a democratização da escolarização de alunos com deficiências por meio de sua inclusão no ensino regular, terão que ser superadas as barreiras impostas pelos educadores não especializados e modificadas as práticas escolares na perspectiva da assimilação, com qualidade, das mais diversas diferenças culturais, lingüísticas, étnicas, sociais e físicas, é também verdadeiro que a contribuição da área da Educação Especial não se fará presente enquanto permanecer hegemônico o modelo médico-psicológico. (MICHELS, 2005, p. 271)

Com base no exposto por Michels (2005) compreende-se que tanto na formação para a Educação Especial, quanto para a Arte ou em qualquer outra área que envolva o conhecimento, existem barreiras que precisam ser superadas em relação à formação docente tendenciosa e que formata modelos de professores com uma prática direcionada e reprodutivista. É assim na Educação Especial com o modelo médico-psicológico e é assim na formação em Arte, centrada na maioria dos cursos em Artes Visuais, focando os grandes Clássicos e obras consagradas por museus e, muitas vezes, não oferecendo subsídio para o trabalho com as demais linguagens: Música, Dança e Teatro, e tampouco oferecendo

formação para práticas e estratégias que contemplem o aluno PAEE. Assim, tanto numa área quanto na outra, é compreensível que os professores sintam-se inseguros para dar conta de todas as especificidades e desafios impostos durante a atuação docente.

Os pesquisadores Rodrigues e Fernandes (2012), que investigaram a formação dos professores a fim de concluir se já se encontram no paradigma da inclusão e no processo inclusivo, com base nas legislações vigentes e no princípio de formação dos profissionais da educação, consideraram que há uma fragilidade na formação dos professores frente à educação inclusiva, mas ainda assim encontraram professores favoráveis à educação inclusiva. Observaram, ainda, que embora alguns professores compreendam o uso das adaptações curriculares, não as utilizam justificando falta de preparo para o recurso, ou falta de necessidade e interesse nelas.

Corroborar-se com os achados da pesquisa de Rodrigues e Fernandes (2012), pois o que os dados demonstram também na presente pesquisa é que a formação na graduação é frágil e precisa ser complementada na atuação docente. Os autores entendem que, na prática, é possível ocorrer a formação profissional para a educação especial na perspectiva da inclusão, por meio da vivência de experiências com os alunos PAEE que lhes permitam construir criativamente métodos de ensino e de acesso ao conhecimento a todos os alunos. Reiteram ainda, a importância de uma formação inicial consistente e da formação continuada para aperfeiçoamento dos métodos de ensino.

Também Rodrigues e Lima- Rodrigues (2011) já alertaram para a necessária formação em contexto de isomorfismo, com situações semelhantes àquelas que serão vivenciadas na atuação profissional, experiências que, segundo eles, fortalece as concepções dos profissionais da educação.

Igualmente Freire (1995) compreende que a sabedoria do professor se faz por meio da prática, vista como o único caminho possível para o aprendizado da formação, libertação e autonomia docente rumo a uma postura mais flexível e dinâmica que contemple os interesses dos educandos diante do programa curricular.

Compactua-se com os autores na direção de que há a necessidade da formação contínua para a efetivação das políticas públicas que envolvam a construção de conhecimento visando uma educação inclusiva.

Entende-se que o compromisso do professor extrapola, muitas vezes, os fatores limitantes na busca por essa formação, tanto os intrínsecos quanto os extrínsecos a ele.

Verifica-se que a maioria dos professores busca uma formação que complemente aquela recebida na graduação.

No entanto, conforme afirma Reily (2009, p. 96) mesmo diante de limitações existentes para a formação do professor, incluindo a escassez de livros que envolvam a Arte e a inclusão, não se pode dizer que ele precise trabalhar apenas com base na intuição pessoal. Na sala de aula as vivências mobilizam o “veio investigativo do professor pesquisador”, livre para recorrer a diversos campos de conhecimento na organização da prática e no encontro de caminhos coerentes com o trabalho coletivo.

Averigua-se também que as formas de avaliação e atuação dos professores têm condutas tradicionalistas, o que pode dificultar um modelo de trabalho com alunos diferentes, como são os alunos PAEE. As avaliações são muito centradas no Currículo, o que mostra uma rigidez que não favorece o processo de inclusão.

De acordo com Eisner (2008), quanto maior a pressão por padronizar, mais necessário se faz lembrar-se do que não se deve padronizar. Conforme o autor, uma das lições que a arte ensina à educação é que “Os limites do nosso conhecimento não são definidos pelos limites da nossa linguagem” (EISNER, 2008, p. 12). Ou seja, o conhecimento não se limita àquilo que pode ser afirmado. A arte permite exprimir e recuperar significados, pois nela o pensamento é flexível e não rígido.

Nessa linha de raciocínio, Bosco (2011) afirma que o Currículo, exige dos professores uma mudança nos mecanismos até então arraigados e exige também nova postura, interesse e abertura para que se atualizem e queiram dominar novas metodologias.

Indo além, conforme Freire (2000), nenhuma presença do sujeito no mundo é neutra, pois sempre se exerce transformação sobre as coisas. Sendo assim, os professores de Arte impõem a sua presença transformadora sobre o Currículo, contudo resta saber o alcance dessa transformação.

Já na opinião de Mendes (2012), a perspectiva inclusiva envolve o desenvolvimento de atividades inclusivas pelo uso de materiais e recursos multissensoriais, atividades feitas para todos alunos e que envolvam coajuda e colaboração de todos, para além da adaptação de atividades, “mas do movimento contrário: pensar em atividades das quais todos os alunos possam participar e com elas aprender.” (MENDES, G., 2012, p. 155)

A natureza da avaliação em Arte exige do professor mais do que uma conduta tradicionalista, tendo em conta que o processo de criação e as vivências artísticas também devem ser valorizados em detrimento da cobrança apenas de informações conteudistas.

Por sua vez, Reily (2009, p. 95) esclarece que “A produção de conhecimento no espaço de intersecção entre arte e educação especial tem dinâmicas específicas que variam dependendo da natureza do estudo.” Nesse sentido, compete ao professor buscar esclarecimento e formação para que construa uma prática coerente com as exigências atuais.

Quanto ao Planejamento, nos dados encontrados na pesquisa, cada professor faz o que quer e como quer. Há todo tipo de tendência, o que mostra que a escolha é pessoal. O professor determina como ele organiza o que vai ser ensinado e com base nas suas preferências. Tomando por base o que a literatura já apresentou a respeito, de acordo com Mendes (2012) a forma como o professor organiza a aula e seu modo de operar com o ensino oferecem pistas sobre como ele compreende a aprendizagem.

Também Batista, Oliveira e Deliberato (2015) comentam que todo professor de Arte concebe na natureza da linguagem artística ensinada conforme a sua visão estética e a própria identidade social. Entendem que o ensino/aprendizagem da Arte ocorra de maneira cíclica, em que o processo gera produto que culmina em novas pesquisas que, por sua vez, gera novos produtos e, em consequência, novas buscas pedagógicas.

Embora esse caminho pareça livre para ser percorrido, Silva (2013) concluiu que a autonomia do professor foi afetada pelo Currículo, considerando-o impositivo, controlador, fechado e restritivo para a prática docente. Contudo, afirma-se que não parece que esse cenário tenha se mantido, pois os dados da presente pesquisa apontam que o professor transita livremente pelos territórios propostos pelo Currículo e, em alguns casos, até o ignore, conforme julgue necessário. O caráter de rizoma que configura o Currículo possibilita a multiplicidade de leitura de várias maneiras independentes, num conjunto de ideias criando um encadeamento semiótico e pulsante.

Essa pluralidade de ideias e concepções de ensino, que permite aos docentes expressarem suas visões sobre os conteúdos da sua área de conhecimento para além de um único critério metodológico ou didático, é reconhecida na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2012), que assegura essa liberdade em seu artigo 206, cujo princípio conhecido como liberdade de cátedra, ou liberdade acadêmica, assegura a liberdade de aprendizado, de ensino, pesquisa e divulgação do pensamento, da arte e do conhecimento, bem como a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas. Tal iniciativa, caracteriza-se na forma de expressão que hoje tem sido substituída por liberdade de ensino e aprendizagem, por compreender que a liberdade de cátedra referia-se somente ao professor e que essa segunda

abrange o aluno, que também é protagonista no processo de conhecimento, com liberdade para aprender, ensinar e pesquisar.

Assegura, portanto, ao professor, a transmissão do conhecimento conforme o julgamento que melhor convier e a metodologia que mais perfeitamente encaixe-se na sua disciplina e, aos alunos, a autonomia para buscarem um ensino melhor, tal como garantido pela constituição. Igualmente a LDB N° 9394/ 96 (BRASIL, 1996), em seu artigo terceiro, reafirma tais liberdades já garantidas pela Constituição.

Se por um lado o professor tem liberdade de aquilatar o caminho pedagógico que trilhará rumo à construção do conhecimento, por outro deve considerar o princípio da pertinência e da imaginação na planificação do currículo que Hargreaves, Earl e Ryan (2014) consideram meritórios de inclusão em qualquer programa de reforma curricular da escola secundária. Segundo os autores a ausência desses princípios é causadora de evasão escolar, esses elementos têm sido descuidados na planificação curricular, de modo que os assuntos contemplados pelo instrumento não satisfazem as necessidades de aprendizagem de todos os estudantes, inclusive os alunos PAEE, que, muitas vezes, requerem adaptações curriculares e um olhar diferenciado. Conforme já referido anteriormente, a padronização curricular gera o processo qualificado pela literatura como aguado ou descafeinado. E, mais uma vez retoma-se Eisner (2008), segundo o qual não se deve padronizar e, sim, pensar flexivelmente sobre os instrumentos pedagógicos.

No atual panorama do Século da Criatividade mencionado por Klimenko (2008), as soluções criativas para os problemas em curso desafiam a criatividade em busca de caminhos e respostas que demonstrem avanços científicos também no campo do conhecimento, para a superação das adversidades.

Assim, essa autora considera primordial a formação docente em criatividade, que permite o pensar reflexivo para além dos conteúdos, desenvolvendo “habilidades como observar, sintetizar, relacionar, inferir, interrogar, imaginar, dramatizar, etc.” (KLIMENKO, 2008, p. 13).

A necessidade de o professor atentar para a diversidade e ser criativo para desenvolver estratégias pedagógicas que contemplem o PAEE já foi mencionada por outros autores (CURY, 2002; MENDES, G., 2012; RODRIGUES, FERNANDES, 2012; HARGREAVES, EARL, RYAN, 2014; ROCHA, BATISTA, DELIBERATO, 2015; FERREIRA, 2015; UNESCO, 2015).

Nessa direção, Klimenko (2008) enfatiza a importância de promover atmosferas criativas e a emergência da criatividade como valor cultural a ser fomentado, como capacidade que exige habilidades possíveis de desenvolvimento, alimentação e reprodução mediante estímulo favorável, caminho que tem na Arte uma importância primordial, tendo em conta a natureza desse componente curricular, mas que também é viável interdisciplinarmente, o que leva a pensar no que diferencia a disciplina de Arte de outras do currículo, por sua capacidade de ser apreendida, mais do que qualquer outra, por meio dos vários sentidos perceptivos, cognitivos e sensoriais que constituem a essência humana, para além do raciocínio lógico. Sendo assim, depende de vivências perceptivas interiorizadas que são externalizadas por emoções materializadas em processos de criações individuais ou colaborativos, traduzidos no fazer artístico e no objeto proveniente desse processo que guarda uma rica experiência para os envolvidos com a obra, tanto para o criador quanto para o apreciador.

Nesse sentido, a arte é democrática, na medida em que permite que, através de algum dos vários canais de entrada perceptivos, o indivíduo possa captá-la e percebê-la, mesmo diante de limitações e de adversidades. Todos podem senti-la e externar as emoções, dar forma para novas criações artísticas em alguma das linguagens desse campo tão vasto e ilimitado de criação que compõe a Arte, com suas múltiplas linguagens.

Pode-se dizer que o pensamento divergente, que constitui o cerne da criatividade, é uma forma de pensamento rizomático, já que percorre várias direções e caminhos possíveis, diferentemente do pensamento comum que se mantém numa única direção, convergindo para a maioria e o óbvio.

Assim, Klimenko (2008) vê nas aulas de atelier criativo, uma proposta intra-curricular para trabalhar a criatividade em sala de aula, processo que permite ao estudante a aquisição de destrezas e conhecimentos necessários por meio divertido e significativo. A pesquisadora compreende que uma adequada capacitação dos docentes pode consolidar as políticas educativas e o conjunto que “permitirá converter a criatividade em um bem social acessível e disponível para cada um dos cidadãos comuns”. (KLIMENKO, 2008, p. 206)

Também de acordo com a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015), para assegurar a educação inclusiva e promover oportunidades de aprendizagem para todos, faz-se necessário compreender que educação de qualidade e criatividade caminham juntas, conforme esclarece o seguinte excerto:

A educação de qualidade promove a criatividade e conhecimento e também assegura a aquisição de habilidades básicas em alfabetização e matemática, bem como habilidades analíticas e de resolução de problemas, habilidades de alto nível cognitivo e habilidades interpessoais e sociais. Além disso, ela desenvolve habilidades, valores e atitudes que permitam aos cidadãos levar vidas saudáveis e plenas, tomar decisões conscientes e responder a desafios locais e globais, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) e da educação para a cidadania global (ECG) (UNESCO, 2015, p. 2)

Nesse sentido, a Declaração de Incheon recomenda, assim como Klimenko (2008) e os demais autores já citados, que a criatividade seja fomentada, pois é de primordial importância no enfrentamento dos desafios locais e globais.

Entretanto, conforme os resultados da presente pesquisa, falta ao professor vivência de Arte Contemporânea que embasa o Currículo de Arte e ainda perdura a mentalidade arraigada da tradição academicista que valoriza como Arte principalmente o já consagrado pelos grandes museus ao redor do mundo.

Assim como nas pesquisas de Bosco (2011) e Oliveira (2012), aqui conclui-se que a prática do professor de Arte é híbrida e foca, em determinados momentos, na expressão, em outros prioriza a técnica e em outros, ainda, o conhecimento. Na atuação em sala de aula o professor busca alternativas de trabalho com o Currículo e em meio a essa busca impõe sua personalidade no “Currículo em Ação”. (LIBÂNEO, 2011)

Qual o tipo de formação desejável para o aluno de Arte na contemporaneidade?

Acredita-se que a Arte facilite a inclusão, na medida em que possibilita, por meio do incentivo à criatividade, que o professor aprimore sua formação, supere as lacunas e obstáculos decorrentes dela, valendo-se da resolução criativa, possibilitando acessibilidade ao Currículo e ao conhecimento. E que o aluno, no desenvolvimento e estímulo de suas potencialidades artísticas, exercite o pensamento divergente e vivencie processos criativos que podem gerar produtos e respostas originais referentes à construção e domínio do conhecimento como um todo.

Puccetti (2005) ressalta que a Arte, através do fazer, propicia ao aluno PAEE uma oportunidade de interação, para além dos aspectos patológicos e orgânicos, uma vez que a Arte: “Não enfatiza os déficits, as deficiências, mas capacidades e possibilidades reais num processo mental e sensível de compreensão, abstração, planejamento, elaboração, relações e associações, que resulta na produção e criação artística.” (PUC CETTI, 2005, p. 4 -5)

Para tanto, é fundamental que o professor de Arte conheça as teorias, abordagens e metodologias que envolvam o estudo e desenvolvimento da criatividade que, até o momento,

fica relegada a um segundo plano, em detrimento do tradicionalismo da transmissão de conhecimentos e de um Currículo mais focado em conteúdos do que no potencial criador, e por isso mesmo, nem sempre extensivo a todos.

Compreendendo, como destacam Batista, Oliveira e Deliberato (2015), que uma das funções centrais do ensino/aprendizagem da Arte é o exercício do potencial criador e imaginativo, que as capacidades de criar e imaginar são intrínsecas ao ser humano e que a Arte possibilita esse exercício mais do que qualquer outra disciplina, Portela (2011, p. 9) enfatiza “que estamos em constante processo de formação, indagar sobre os próprios saberes e verdades procurando outras formas de ensinar e aprender no campo da arte.”

Desse modo, adotar uma atitude ironista, conforme a que foi proposta por Aguirre Arriaga (2012) é necessária para a percepção reflexiva do professor sobre suas concepções de ensino, sobre a Arte, a linguagem artística, a visão artística e a própria identidade social, conforme propõe Moreira (2011) que compreende que a identidade se constrói nas relações com o outro. Nos outramentos que Pelbart (2012) também disse que nos constituem.

Conforme Aguirre Arriaga (2012) é mais adequado conceber produtos artísticos como relatos abertos à pesquisa criativa. De acordo com o autor a concepção da Arte como experiência e da obra como relato aberto é fundamental para melhorar a motivação dos estudantes porque envolve suas experiências vitais com a referida Arte, cujo valor está na experiência do processo de criação e na forma como os produtos artísticos são percebidos e utilizados. Experiências que, conforme propõe Moreira (2011) possibilitem ao aluno compreensão do seu papel na sociedade, desvele saberes no combate à exclusão e (re) construa identidades sociais.

Então, cabe ao professor, como muitas vezes mencionado, duvidar de sua prática e questionar quais identidades têm constituído por meio da ação docente. Desse modo, através de uma postura crítica e investigadora, poderá aliar o aprendizado de conteúdos ao desenvolvimento do pensamento divergente, que implica na resolução criativa dos problemas por meio da maior quantidade de soluções possíveis. Flexibilidade de ideias e pensamentos que permite a inclusão de todos os alunos no processo de ensino/aprendizagem e leva a conquista do conhecimento.

Pode-se considerar que, na contemporaneidade, os cadernos do professor e do aluno constituíram um ganho para a disciplina de Arte porque não havia materiais específicos que orientassem a atuação dos professores além dos PCNs (2001), assim, muitos professores ainda influenciados por más interpretações da teoria de Lowenfeld e Brittain (1970) que

incentivavam a livre expressão por meio do *laissez-faire*, deixar fazer livremente, ou da má interpretação da Abordagem Triangular de Barbosa (1994), proporcionando aos alunos apenas cópias de obras de arte que eram chamadas equivocadamente de releituras.

O currículo de Arte veio nortear as ações dos professores. Apresenta-se em forma de um material bem fundamentado e organizado e com várias situações de aprendizagens com valiosa curadoria educativa. O caderno do aluno traz situações de aprendizagem que estimulam os processos de criação nas diferentes linguagens artísticas mas que, em certa medida, desconsideram a diversidade em sala de aula, não tendo olhar cuidadoso para a consideração dos alunos PAEE. Quando da sua implantação em 2008 a grande dificuldade foi aproximar os alunos da Arte Contemporânea. Agora, dentre todas as dificuldades apresentadas existem aquelas relacionadas à formação do professor voltada para as especificidades das habilitações em linguagens específicas: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro. Mas, provavelmente a maior delas seja a falta de formação para contemplar a diversidade.

Algumas situações de aprendizagem, conforme já exemplificado nos Resultados, são específicas demais e ao focarem o uso de um único sentido perceptivo, deixam de contemplar os alunos que possuem limitações. Contudo, de acordo com a competência e postura criativa do professor de Arte, fruto da sua formação e das competências adquiridas na experiência prática, a maioria das situações permite adaptações de acordo com a realidade dos alunos e também que eles optem pela linguagem artística de maior identificação.

Desde o início do trabalho com o Currículo de Arte do Estado de São Paulo outra dificuldade tem sido a falta de repertório e vivência dos alunos em relação à arte contemporânea. Pela falta de oportunidades de acesso e vivências em museus e apesar dos Cadernos do professor e do aluno trazerem várias sugestões de links para pesquisas, muitas vezes os exemplos ilustrativos do Caderno são abstratos demais para os alunos e falta para eles maior contato com a obra e maior experiência em relação ao processo de criação da obra e a poética do artista. Falta o contato direto com as produções artísticas, a vivência da Arte no local da sua audiência, o “aqui e agora” da obra de Arte mencionado por Benjamin (1975) que a diferencia de qualquer reprodução.

A falta de oportunidades de convívio com a arte contemporânea causa resistência e estranhamento perante a materialidade não convencional e a forma conteúdo que traduz as maneiras de pensar a nossa época, bem como a mediação cultural por vezes diversa da arte convencional. Cada vez mais buscam-se novos caminhos de integração entre o público e a

arte, de maneira que as situações de aprendizagem do caderno do aluno deixam isso bem claro.

Há uma ausência que também parece decorrer e se espelhar na constatação de que os professores de Arte não têm como hábito frequentar eventos artísticos, de forma a prover uma vivência enriquecedora e norteadora da sua postura diante da Arte Contemporânea, que poderia possibilitar-lhe novas competências e olhares de como tratar e encontrar caminhos para o ensino dos conteúdos do Currículo.

Para o professor de Arte há sempre outras formas de interagir com as outras linguagens, nas quais possui limitações e dificuldades, formas que se configuram para além de seu empenho pessoal, como chamar profissionais especializados para os alunos conhecerem em sala de aula. Obras de Arte interativas como a performance, vídeo Arte, *Web Art* e instalações geralmente são realizadas em grupos, na criação delas artistas trabalham em equipe, pois essas linguagens da contemporaneidade exigem conhecimentos e especificidades que nem sempre são do domínio de uma única pessoa. Também o professor pode trabalhar e pensar projetos em processo colaborativo e mostrar e analisar com seus alunos obras de Arte realizadas na coletividade, ou seja, em equipe. Essa pode se constituir uma opção de como abordar conhecimentos de outras áreas artísticas com os alunos, para além daquela na qual o professor sente-se confortável e seguro, o que favorece ao professor propiciar experiências que não exijam dele a obrigação de conhecer e dominar todas as técnicas e linguagens em todas as áreas, mas, sim, de ser um bom mediador do processo de conhecimento e das trocas de experiências entre a comunidade escolar.

Embora Fini (2009) mencione que os Cadernos passaram por reformulação, as mudanças foram muito sutis, feitas somente onde havia necessidade de novas imagens, em razão de negociação sobre direitos autorais. Praticamente manteve-se a mesma curadoria de imagens, artistas e textos nas situações de aprendizagens dos Cadernos do Professor e Aluno. A tendência leva ao uso do material de maneira automática o que não o distanciaria muito dos antigos planos de ensino que eram copiados e utilizados de um ano para o outro, configurando-se “na muleta da vovó” conforme eram apelidados. Para fugir disso, uma alternativa é a adaptação do material buscando novas conexões com a história da Arte e a curadoria de novas imagens, respeitando o Território e o conteúdo proposto, mas traçando alternativas para o conhecimento, principalmente no que diz respeito à repetição das imagens e situações de aprendizagens, que se torna cansativa também para o professor, ao longo dos anos.

O trabalho com o Currículo requer do professor maior conhecimento da prática pedagógica e aprofundamento de questões essenciais no que diz respeito à adaptação curricular, estratégias de planejamento, de ensino e de avaliação, o que aponta a necessidade e possibilidade de outros estudos para discutir vários aspectos da proposta curricular e de seus desdobramentos junto ao grupo de professores de Arte da Rede Pública Estadual sob a forma de parceria colaborativa, o que poderá favorecer o aprimoramento da prática docente.

No entanto, cabe refletir se o mero acesso ao Currículo de Arte por parte dos professores é garantia suficiente de que o compreendam e, desse modo, trabalhem os conteúdos curriculares com os alunos e alcancem os conhecimentos pretendidos?

Apenas o acesso ao currículo e os seus desdobramentos não garante o aprendizado do professor e a efetividade do trabalho docente. Em 2013, por exemplo, as escolas do Estado de São Paulo deixaram de receber os Cadernos do Professor e do Aluno com as situações de aprendizagens propostas, pois a Secretaria da Educação, para renovar os direitos autorais dos artistas e obras constantes dos materiais, reformulou o material para redistribuição em 2014.

Essa interrupção na distribuição do material e no acesso por parte, principalmente dos alunos que passaram um ano todo sem acesso ao material, trouxe implicações para o andamento e efetivação do trabalho com o Currículo de Arte. Não há garantias de que os professores tenham se norteado, nesse período, pelo Currículo de Arte para o trabalho docente em sala de aula. Assim, possivelmente houve um recuo aos antigos procedimentos que costumavam usar para dar aulas pautadas na livre expressão e nas cópias de obras de Arte.

Conforme Goldemberg (1993) há duas razões básicas para que as políticas públicas se sintam incentivadas em promover a educação em geral: a primeira reside na necessidade de preparação para a cidadania e a segunda na necessidade cada vez maior de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Entretanto, segundo o autor, as políticas educacionais precisam ser planejadas e ter longo alcance social para evitar o caráter utópico e o fracasso.

O caráter claramente utópico de muitas de nossas políticas educacionais, responsável pelo seu fracasso, se deve, em grande parte, ao fato de não terem sido associadas a uma política social de longo alcance e não estarem alicerçadas em uma clara consciência dos obstáculos econômicos, políticos e culturais que precisam ser enfrentados para a construção de um sistema educacional abrangente e de boa qualidade. (GOLDEMBERG, 1993, p.65)

Nesse sentido, considera-se que a falta de alicerce culminou para a ausência do material de Arte por um período de um ano, falha significativa, visto que, muitas vezes, o

acesso à iconografia das obras por parte dos alunos ocorre principalmente, e em algumas escolas quase exclusivamente, por intermédio do Caderno do Aluno. Conforme Goldemberg (1993) o acesso ao material didático é importante para a melhoria da qualidade do ensino e produz resultados em termos de aprendizagem.

Não há dúvida, entretanto, de que o fornecimento de material escolar constitui uma das medidas mais importantes para a melhoria da qualidade do ensino, pois pode suprir muitas das deficiências dos professores. Estudo recente, realizado sob o patrocínio do Banco Mundial em regiões pobres do Nordeste, demonstrou que o investimento em material didático é o que produz os melhores e mais imediatos resultados em termos de aprendizagem. (GOLDEMBERG, 1993, p.117)

De acordo com Lamounier (s/d, p. 6) “Salta aos olhos, portanto, que o processo de formulação e execução de políticas públicas é algo bem mais complexo do que o imaginado pelas noções do senso comum.” Tanto é que Rezende (2002) tentou compreender por que as políticas públicas não conseguem produzir os resultados esperados por seus formuladores. Seu artigo procura explicar a falha permanente nas políticas de reformas administrativas, as quais são reconhecidas por cientistas sociais como casos clássicos de políticas que dificilmente atingem os resultados pretendidos. Segundo ele, “Reformas administrativas são modificadas, abandonadas, ou não têm continuidade. Reformas se sucedem para combater velhos e persistentes problemas de *performance* no aparato burocrático”. (REZENDE, 2002, p.123).

De acordo com esse autor (REZENDE, 2002, p. 125) “Qualquer que seja a natureza de uma política de reforma, esta exclui outras ideias, as quais entram em cena numa nova política de reforma”.

Conforme Beraza (2009) a falta de consenso político sobre o papel da educação e a função da escola, mantém uma constante instabilidade no sistema educativo e dificulta muito a configuração do perfil profissional dos professores, coerente com a sua missão pois, segundo ele “uma boa educação requer boas escolas e boas escolas se fazem com bons professores”.

Veiga e Barbosa (1999) realizaram estudo para compreender as fundamentais questões da contemporaneidade que se apresentam como desafios para as políticas educacionais, a gestão da educação e a formação dos profissionais da educação.

E nos chama a atenção para a multiplicidade de imagens, figuras, signos e símbolos, parábolas e alegorias que, atualmente, povoam a mente humana e o ar que respiramos. São múltiplas as possibilidades abertas ao imaginário científico, filosófico e artístico, quando se descortinam os horizontes da globalização do mundo, envolvendo coisas, gente e ideias, interrogações e respostas, explicações e intuições, interpretações e previsões, nostalgias e utopias. O homem e a mulher encontram-se perdidos. (VEIGA; BARBOSA. 1999, p. 100)

De acordo com as autoras a contemporaneidade traça novos desenhos para a administração da educação nas formas de organização curricular e na gestão das escolas, exigências que se impõem para as políticas educacionais em responder de forma comprometida, ampla e efetiva às necessidades reais e urgentes de formação, qualificação e valorização dos profissionais da educação, a fim de possibilitar, pelo trabalho educacional, a realização pessoal e profissional onde se constrói verdadeiramente os cidadãos brasileiros. (VEIGA; BARBOSA. 1999)

Veiga e Barbosa (1999, p. 110) também comentam sobre as exigências da formação dos educadores. “Entendo que a formação do profissional exige hoje, mais do que nunca, uma sólida formação humana e que esta se relaciona diretamente com a sua emancipação como indivíduo social, sujeito histórico em nossa sociedade”.

Tal compreensão nos remete a um forte compromisso com o conteúdo e o significado das políticas educacionais e com a garantia do processo que se realiza na escola. Implica, também, compreender que o processo científico que se realiza na escola não é individual, mas coletivo, envolvendo todo o corpo docente e técnico administrativo e comunidade no planejamento, organização e desenvolvimento de um projeto político-pedagógico que deverá ter uma direção que garanta a qualidade estabelecida pelo conjunto dos educadores. (VEIGA; BARBOSA. 1999, p. 100)

De acordo com as autoras o sucesso de um projeto depende da participação efetiva e coletiva do conjunto de educadores da instituição. O ensino constitui-se na interação professor/a/aluno/a, tendo em vista, que eles, como sujeitos, refletem, constituem e constroem a cultura nos contextos sociais aos quais estão inseridos. Assim, podem desenvolver-se social, intelectual e eticamente como seres humanos.

Nesse sentido, considera-se que o trabalho com o Currículo de Arte depende fundamentalmente da participação efetiva dos professores, principalmente no sentido de, engajados com a busca por uma formação consistente com a realidade e o contexto da diversidade que ora se apresenta, dedicarem-se à formação continuada e à superação e

extrapolação das lacunas existentes, no que diga respeito à compreensão do seu papel, às finalidades da sua disciplina, à importância da sua prática pedagógica como ação transformadora, à compreensão da bases curriculares, à articulação do ensino aprendizagem visando a heterogeneidade, às competências de trilhar novos percursos criativos na construção do conhecimento e nas estratégias e metodologias utilizadas frente à diversidade, na mudança de direcionamento para avaliar, para além da mensuração.

No transcurso dessa pesquisa alguns dados pareceram indicativos de que escolas da mesma rede de ensino, do mesmo sistema educacional, com idênticas diretrizes curriculares, tenham investimentos diferenciados por parte da SEE, principalmente no que se refere aos recursos pedagógicos que chamam a atenção, pela maior riqueza e diferenciação nas Escolas de Tempo Integral, bem como os investimentos na qualificação dos professores destas que, talvez por isso apresentem resultados mais satisfatórios nas avaliações. Entretanto, para conhecer mais profundamente sobre como têm sido o trabalho nas Escolas de Tempo Integral compete à pesquisa científica avançar e adensar o conhecimento nessa temática.

Nessa pesquisa constatou-se que, das nove Instituições de Ensino superior citadas pelos professores, apenas duas eram públicas e, na organização curricular dos cursos oferecidos, somente quatro oferecem disciplinas específicas que contemplam a estratégias para o atendimento da diversidade em busca da Educação Inclusiva, dado que demonstra o que Reily (2010) já havia mencionado em suas pesquisas.

Parece-nos que os cursos de graduação de licenciatura em Artes Visuais ou Artes Plásticas não estão conseguindo acompanhar a realidade do alunado que está frequentando a sala de aula, no sentido de preparar os universitários para dar aula para um grupo de alunos com uma grande diversidade de habilidades, necessidades e limitações. (REILY, 2010, p. 86-87)

Há demanda urgente de mudanças nas grades curriculares dos cursos de Arte, com o oferecimento de disciplinas e práticas que visem contemplar o conhecimento por meio do estudo de metodologias voltadas para a construção do conhecimento para os alunos PAEE.

O estudo aponta a necessidade de pesquisas que busquem investigar mais sobre fatores que envolvam a formação dos professores de Arte para o trabalho com o Currículo visando a Escola para Todos, para a busca do entendimento das tendências de formação que vêm sendo constituídas pelos cursos de Arte.

Outro dado que chama a atenção nessa pesquisa é que a figura 3 que apresenta a Distribuição das matrículas na DE (SÃO PAULO, 2015) demonstra um número de 107

matrículas da Educação Especial (Classe Exclusiva e Sala de Recursos), o que pode ser considerado reduzido em comparação com as 19. 373 matrículas do total geral. Cabe perguntar onde estão os alunos com deficiências? Pelos dados há um número muito menor de alunos com deficiências sendo atendidos no AEE, o que indica que se eles estão em sala comum então não tem sido garantido a eles seus direitos, como o direito ao atendimento especializado?

Dado que parece representativo do que expõe Ferreira (2015) que, apesar do discurso de educação como direito para todos, o número de matrículas ainda não cresceu como esperado e a maioria da população PAEE continua fora da escola, nela ainda são segregados das atividades comuns aos outros alunos, vivendo experiências de discriminação e exclusão, como antes da política de inclusão escolar.

De acordo com a pesquisadora poucos têm acesso ao AEE, nas SRM, conforme orientação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Ainda segundo ela, estudos demonstram que há escolas com SRM insuficientes frente ao tamanho do sistema educacional brasileiro, que há demanda significativa de formação de professores para esse serviço no território nacional e, ainda, que persiste uma sólida desarticulação entre o professor da sala de aula regular e o da SRM, a quem consideram o responsável pelo aluno com deficiência. De acordo com a pesquisadora:

Com base nesse panorama, 20 anos depois da Declaração de Salamanca, o cenário nacional brasileiro não parece responder, de forma favorável, à inclusão social e educacional de crianças, jovens e adultos com deficiência; a política de inclusão não orienta os sistemas educacionais para que avancem realmente em direção a assegurar o direito de acesso, participação e aprendizagem nas escolas de ensino comum, nem o serviço do AEE é reconhecido pelos/as educadores/as como um espaço relevante para a escola como um todo. (FERREIRA, 2015, p.101)

É notável, portanto, a necessidade e relevância de produção sistematizada de conhecimentos que subsidiem a elaboração de pesquisas científicas articulando temas que possam relacionar conceitos relacionados ao Currículo de arte, política e gestão educacional, formação de professores, a Criatividade, a arte-educação e suas contribuições para o aluno PAAE e a Escola para Todos.

7. CONCLUSÃO

Cheguei à conclusão
 Ainda que inconclusiva
 A Arte é inclusiva
 Promove a confusão
 Dela nascem coisas não nomeadas
 Sem palavra fixa a mente lavra
 Desbrava sem ser prolixa
 Destrava sem preconceito
 Esquece a falta de jeito
 A arte é inclusiva
 Inclusive agora.
 Feliz encontro!

Dezesseis anos de magistério conferem algumas certezas, mas originam, sobretudo, muitas dúvidas. Mais do que a convicção de poucas certezas e se elas são concretas no terreno da diversidade e da contemporaneidade, importam as incertezas, pois só diante da vivacidade daquilo que é incerto, é que se deixa o porto seguro, onde estão ancoradas nossas vãs certezas, em meio ao caos universal e se busca soluções criativas para os problemas que nos atravessam.

Assim, rumo a soluções e descobertas infinitas, em direção ao vasto mundo de ideias e criações que precisam ser cativadas, criadas e recriadas tendo como bússola a solução da problemática que ora se apresenta, a resposta encontrada é uma saída momentânea, apenas uma possibilidade dentre tantas outras, que nem sempre podem ser mensuradas, pois dependem do nível de criatividade de cada indivíduo, da sua motivação, e predisposição a correr riscos nessa empreitada.

A 32ª Bienal de 2016 se baseia na “Incerteza viva”, busca romper paradigmas que fazem da incerteza algo ruim. Propõe que a incerteza deve ser procurada e abraçada pelo espírito investigador que habita em nós.

Essa mesma incerteza precisa fazer parte da consciência educadora, principalmente do arte educador, pois a Arte é um terreno fértil a ser explorado, onde há muito o que se descobrir, redescobrir, criar e recriar.

A Arte aponta o caminho e cabe ao professor mobilizar constantemente o seu entorno em busca de soluções criativas para a construção do conhecimento e, nisso, tanto melhor visar às incertezas, pois aquilo que acreditamos funcionar bem com todos pode não causar

nenhuma contribuição educativa e nem tampouco gerar impacto positivo na exploração da capacidade criativa do educando.

Por isso mesmo, a tendência atual é propor um ensino híbrido que busque a apropriação de diferentes metodologias aliadas ao uso das tecnologias visando um ensino personalizado que leve em conta as características, interesses, nível de proficiência e necessidades educacionais individuais de cada estudante.

Por sua natureza tão maleável e amorfa a Arte possibilita vislumbrar o incerto, superar modelos arraigados em nossa mente, realizar livres percursos, transgredir as regras, nisso é superlativa. Portanto, mais do que qualquer outra disciplina, a Arte é dotada de potencialidades que permitem outras possibilidades de expressão, comunicação, novas apropriações dos espaços e das informações. Aceita trilhar diferentes rotas para apropriações do conhecimento, vislumbrar outras formas de avaliação, de olhar, de interpretar os dados do mundo real e, até mesmo, de outros imaginários. Por meio dela, os alunos podem comunicar-se e expressar-se por múltiplas linguagens, indo relativamente bem nessa disciplina. Nesse sentido, é preciso considerar que o acesso à Arte é um direito de todos os alunos.

A política fala da educação inclusiva, mas o material curricular desconsidera, em sua formulação, o PAAE. No entanto, pode-se concluir que, apesar do Currículo de Arte, com proposições voltadas ao ensino da Arte Contemporânea, não trazer indicações para o trabalho com esse público, as situações de aprendizagens propostas nos seus desdobramentos (Cadernos do Professor e do Aluno), são dotadas de flexibilidade e permitem adaptações. Característica que possibilita repensar essas propostas para contemplar a diversidade e, até mesmo, para um aprendizado mais prazeroso e motivador que contemple todos. No entanto, para o sucesso dessas propostas, ou mesmo para um trabalho com o Currículo de Arte que atenda a todos os alunos indistintamente, é necessário o conhecimento das metodologias que envolvem o ensino da Arte.

Ao longo dessa pesquisa, percebeu-se que falta ao professor, conhecimento das metodologias e abordagens que envolvem o ensino aprendizagem da Arte, e de como torná-la acessível para todos os alunos. Essa dificuldade reflete lacunas resultantes da formação inicial e ausência de investimento na formação permanente do professor. Fato que, demonstra a necessidade de rever o paradigma de formação dos professores, perante a fragilidade da formação diante da polivalência e da diversidade.

Parece que, o modelo de formação em EaD, proposto nos cursos da SEE, nem sempre tem dado conta de contemplar todos os professores de Arte e, tampouco, de atender todas as

demandas decorrentes dessa lacuna na formação inicial. Provavelmente, pela natureza da área que requer vivências práticas, uma postura investigativa, mas também, uma base artística. Ou seja, esperam-se desses cursos, formas criativas de aperfeiçoamento dos professores, que devem adquirir com eles, conhecimentos, bases artísticas para uma postura criativa, autocrítica e ironista, pois só na medida em que o arte educador despertar o artista e pesquisador que há nele poderá acordar também em outros, potenciais para também vivenciarem, compartilharem experiências artísticas e de criação.

Verificou-se, ainda, que algumas das universidades referidas pelos participantes - que oferecem formação em Arte - têm visado reconfigurar seus cursos, buscando atender as demandas da atual sociedade e incluindo disciplinas que tratam do ensino no contexto da diversidade. Visando desse modo, uma formação por isomorfismo, ou em situações semelhantes as que serão vivenciadas na sala de aula comum.

Assim, é primordial a formação inicial consistente, mas é certo também, que essas ações precisam ser intensificadas para que ultrapassem o nível da formação inicial e alcancem a formação continuada dos educadores que se encontram em atuação, para constante aperfeiçoamento dos métodos de ensino. A formação em ação tem sido apontada como o caminho mais viável para atender as demandas da escola inclusiva.

É notável a liberdade do docente ao trabalhar com os conteúdos curriculares das situações de aprendizagem do Caderno do Professor. Cada docente trilha sua rota dentro do Território que foi proposto, percurso que, muitas vezes, pode ter relações com os limites intrínsecos ao professor, impostos pela formação e o domínio dos conhecimentos referentes a uma determinada área, já que a Arte possui múltiplas linguagens e exigiria a polivalência, mas também, pelas barreiras extrínsecas, derivadas do contexto e que acabam inibindo a implementação das ações educacionais por parte, tanto dos professores, quanto dos gestores.

Pareceram preponderantes alguns fatores que, complementam o fazer docente em sala de aula, dentre eles constam que, as características pessoais determinam as apropriações feitas ao trabalho com os conteúdos curriculares, essas características estão atreladas a formação recebida, às particularidades da unidade de atuação, aos recursos disponíveis para a realização do seu trabalho, o que inclui tanto a organização do espaço físico, e claro, os investimentos na formação realizados pela SEE, bem como, a deficiência de investimentos resultantes dela e, também, a dependência daquilo que está posto nas políticas educacionais.

Percebeu-se que algumas condutas de avaliação dos docentes são demasiadas tradicionalistas, centradas demais no currículo, demonstrando uma rigidez que não favorece a

inclusão do aluno PAEE. No Planejamento, cada professor faz o que quer e seguindo variadas tendências, denotando que a escolha é pessoal e ou determinada pelo ritmo da classe.

Para verificar com efetividade, se há prejuízos educacionais resultantes desses percursos diferenciados realizados pelos professores, compete à realização de pesquisas futuras voltadas para esse objetivo. Por hora, pode-se inferir que desde que os docentes trabalhem com os conteúdos que estão propostos no Currículo, ainda que trilhem rotas estranhas e incomuns, o papel da Arte que foi proposto no Mapa dos Territórios estará sendo cumprido.

Cabe lembrar que o Currículo aqui discutido refere-se somente ao Estado de São Paulo, mas que a Arte é universal, e que possui múltiplas linguagens, conteúdos, especificidades que ultrapassam documentos e fronteiras, com maleabilidade para ser tratados em quaisquer lugares e circunstâncias, desde que haja comprometimento do arte educador.

Fica evidente que, o papel da gestão é fundamental para que a equipe escolar trabalhe em conformidade com os preceitos propostos nos documentos e legislações que regem o ensino, aproximando teoria e prática.

Compete à equipe gestora, promover discussões, semear ideias novas nos educadores, que os estimulem à percepção sobre a sua importância e responsabilidade para com o Currículo e os alunos. Necessidade urgente, tendo em conta que os professores são os grandes responsáveis pelo Currículo da escola e pela efetivação das práticas inclusivas. Assim, devem estar em constante atualização e formação continuada para repensarem a própria prática, espaço que deve ser oportunizado na escola através das reuniões de ATPC.

No entanto, a pesquisa demonstrou que o professor não refere a reunião de ATPC como espaço destinado para sua formação. Os participantes nem conseguem considerar esse espaço como um lugar de formação pela natureza com que essas reuniões têm sido conduzidas.

AS ATPCs parecem centrar-se em leitura de texto e videoaulas, quando deveriam contemplar mais o pedagógico do que se ater a momentos de transmissão de recados, avisos e leituras que o professor poderia fazer em isolamento. Seria mais interessante a promoção de trocas entre as áreas, que possibilitassem ao professor vivenciar situações semelhantes as que encontrará na sala de aula: formação em contexto de isomorfismo.

Os resultados demonstraram que as reuniões de ATPC têm sido subutilizadas em suas potencialidades e as ações pedagógicas ficam aquém do pretendido no documento norteador.

A ATPC como espaço de apoio ao Currículo e espaço de reflexão não tem sido explorada com efetividade.

Conhecer novos modos de gerir a organização do conhecimento pode colaborar para o aprimoramento das práticas educacionais e favorecer o aprendizado de todos os alunos no seu processo de aquisição de conhecimento. A criatividade é a ponte para superar as limitações e a grande aliada no processo educacional, que propõe maior flexibilidade de ações em relação ao uso dos espaços educacionais e a busca de soluções alternativas para dar acesso aos conteúdos para todos os estudantes.

Em uma escola inclusiva, onde os professores lidam com uma população bastante diversificada, parece essencial que ocorram escolhas curriculares coerentes para contemplar todos. Essas escolhas, estão vinculadas aos métodos de trabalho que se incoerentes, podem encobrir situações pseudo inclusivas. Como, por exemplo, na suposta postura inclusiva do professor que diz não diferenciar alunos e dar a mesma aula para todos, contudo, dar aula sem considerar a diferença é uma forma de segregar, é um discurso e atitude pseudo inclusiva.

Dificuldades como essa, parecem indicativas que a formação continuada em ação pode proporcionar reflexão acerca das problemáticas do cotidiano, possibilitar a troca de experiências bem sucedidas e ideias criativas para solucionar os problemas encontrados. A relação dialética, que envolve teoria e prática, pode repercutir positivamente no aprendizado e na atuação dos professores junto aos alunos PAEE.

A prática da mediação em sala de aula, por aprendizagem cooperativa, mediante ao agrupamento dos alunos, é bastante usada pelos professores para contornar as dificuldades no trabalho com o PAEE. Entretanto, somente ela não garante a inclusão, há a necessidade de que a atividade seja pensada em relação às dificuldades do aluno, num ensino mais personalizado e que busque a superação dessas dificuldades.

Pelo viés da aula de Arte, pode-se ter uma noção de como está a “Escola para Todos” no Estado de São Paulo, organizada com um currículo oficial que não contempla o aluno PAEE, com um material (Cadernos do Professor e do Aluno) que está se tornando a “muleta da vovó”, tendo em conta que segue o mesmo formato há anos, ou seja, a maneira como essa escola está configurada não favorece a inclusão, nem a criatividade do professor e, tampouco, do aluno.

Em resumo, a tarefa de ensinar Arte para Todos tem competido exclusivamente ao Professor de Arte, pois o Currículo Oficial do Estado de São Paulo e os Cadernos do Professor e do Aluno, não apresentam recomendação para o trabalho com o aluno PAEE.

Consequentemente, a maior dificuldade do momento, se refere a dominar a metodologia mais adequada ao trabalho com a diversidade. Mesmo que, o Currículo não especifique o como ensinar, deveria haver esforços por parte da SEE, para uma formação específica mais consistente dos professores voltada para as metodologias de ensino. Acredita-se que a mera descrição delas em documentos, ou seu acesso nas leituras solitárias em cursos de EaD não promovam eficazmente essa aproximação e apropriação. É preciso formar os professores em contextos semelhantes aos da sua prática de atuação para que as utilizem futuramente com convicção da sua escolha e ação pedagógica.

Verificou-se ainda, ao longo desse trabalho, que as pesquisas falam de formação inicial e continuada, mas que é necessário ter um acompanhamento e retorno para os professores pós-finalização da pesquisa, para que os conhecimentos da área avancem e gerem novas apropriações. Alcançar o ideal de inclusão não é uma tarefa simples, tem contornos difíceis e, portanto, há a necessidade de pesquisar mais e encontrar meios para ensinar Arte a todos os alunos. Pois, a pouco se descobriu na arguição da defesa do presente trabalho, que conforme Santaella (2005, p. 29) “A complexidade do real exige teorias à sua altura.” Tendo isso em conta, futuramente retornar-se-á a campo para socializar em ATPC os resultados dessa pesquisa nas escolas onde ocorreu o estudo.

É certo também, que diante do cenário atual, alguns professores têm se responsabilizado pela própria formação e buscado contornar as dificuldades no trabalho com o Currículo, muitas vezes, a *internet* tem sido um meio de o professor buscar trocas de experiências e dicas para o trabalho com a Arte.

A principal problemática dessa auto responsabilização do professor por gerir sua formação e resolver com a *internet* os seus problemas é a banalização dos conteúdos e a busca pela simplificação, o que desconsidera a prática da alteridade e gera a segregação. Não raro, alunos relatam que há professores que por insegurança recomendam que eles confirmem as respostas do Caderno do Aluno nos *sites* da *internet*.

Dessa maneira foi alcançado o objetivo de pesquisa que era o de descrever e analisar as percepções de professores de Arte da rede estadual paulista de uma cidade do interior sobre o fazer docente vinculado ao Currículo oficial e os seus desdobramentos (Caderno do Professor e Caderno do Aluno).

Mediante tais conclusões, fica em aberto o apontamento a novas pesquisas sobre o Currículo de Arte na perspectiva da educação inclusiva que propiciem novas ações teóricas e/ou práticas no intuito de aprimorar o conhecimento acerca do tema. Desta feita, o presente

estudo não teve a pretensão de esgotar todas as possibilidades de pesquisa sobre as percepções de professores de Arte sobre o fazer docente vinculado ao Currículo, por considerar o tema bastante atual e relevante, acredita-se em seu potencial para novas investigações.

Nessa pesquisa o instrumento utilizado foi o questionário, mas provavelmente, a entrevista possibilitaria perguntar mais sobre a natureza das reuniões de ATPC e o conhecimento delas em maior profundidade. O grupo focal realizado com os professores também possibilitaria conhecer mais profundamente o fazer pedagógico dos docentes e como contornam as dificuldades de tratar os conteúdos do Currículo com todos os alunos.

Assim, deixa-se aqui espaço para estudos futuros aliando a necessidade de pensar o material quanto à possibilidade de trabalhar com metodologias que sejam constituintes de conhecimentos atrelados as proposições curriculares e ao ensino da Arte voltado para todos. Fica, portanto, o indicativo para pesquisas futuras, que surge marcada pela necessidade de uma análise do presente Currículo composta pela releitura do material pensando no PAEE, ou seja, na diversidade.

Destarte, o abraço é na incerteza, pois no ano de 2016 foi sancionada a Lei nº 13.278 (BRASIL, 2016), que determina a inserção das quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, como disciplinas específicas nos currículos dos diversos níveis da educação básica brasileira. Alterando a LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996) firmou o prazo de cinco anos para formação necessária dos professores, além de colocar em prática as quatro linguagens no ensino infantil, fundamental e médio. Resta saber se haverá maior investimento na formação dos profissionais da área, se as universidades darão conta dessa demanda, se a SEE conseguirá os profissionais habilitados em cada uma das linguagens específicas, ou se essa nova exigência fará com que o professor de Arte tenha que se tornar ainda mais polivalente para afiançar seu acesso no sistema de ensino e garantir seu posto de trabalho atuando concomitantemente em mais de uma linguagem.

O fato é que, ao mesmo tempo, a discussão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, coordenada pelo MEC³¹, e as mudanças propostas, apontam que a disciplina de Arte se tornará optativa no Currículo dos alunos do Ensino Médio. O cenário assinala um retrocesso para a área, e um descaso, que tem se refletido em sala de aula nas atitudes de apatia dos alunos do EM, que já veem a disciplina como algo insignificante e sem valor, na medida em que compreendem que ela sairá do Currículo. Como esperar valorização por parte

³¹ Para saber mais visite: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

dos estudantes, se o país demonstra que a Arte é um conteúdo opcional e dispensável a formação?

A Arte existe desde os primórdios da humanidade, nasceu na parede das cavernas, nas representações das caçadas, nas danças primitivas, nos rústicos toques dos primeiros tambores, perpassando toda a história das civilizações porque é necessária e, como disse um poeta, surgiu porque viver não era suficiente, logo, veio contribuir para a existência e dar significação a ela.

É impossível imaginar o mundo sem a Arte, ela está na destreza do cirurgião que opera o corpo humano, na criatividade dos profissionais da moda, nas mãos do ortodontista que molda e esculpe novos sorrisos, e de tantos outros profissionais das mais diversas áreas do conhecimento humano. Daqui a alguns anos seremos operados por cirurgiões que não tiveram experimentações artísticas? Quantos estudantes farão a opção por essa disciplina em seu Currículo? A ausência dela em sua grade trará prejuízos?

A incerteza nos move, mas parece evidente que na ausência da Arte, falta competência, habilidade, destreza, expressividade e sensibilidade, falta humanidade. Fato que reitera a importância das pesquisas na área para que o campo de conhecimento avance e se fortaleça. Demonstra também, que em meio a tantas incertezas, o compromisso do professor se potencializa, pois há a necessidade de confirmar, mais do que nunca, a importância da Arte em sua potencialidade para a constituição do ser humano por meio da integração sensorial e perceptiva tão necessária na superação das dificuldades de ensinar todos, dando um passo maior rumo à busca de uma escola inclusiva.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. **Educação Inclusiva: Incluir para quê?** Revista Brasileira de Educação Especial, V.7, nº 2, 2001. Disponível em:

<http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista7numero2pdf/1abramovich.pdf> Acesso em 17 jan. 2016.

AGUIRRE ARRIAGA, I. La educación artística en el centro de un proyecto humanista para la escuela. In: **Educación y sentimientos**. Actas V Congreso Internacional de Filosofía de la Educación. UNED. Madrid. Pp. 365-374. Madrid: Dykinson S.L. 2005. ISBN 84-9772-571-9. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/aguirre_edu_humanismo.pdf> acesso em: 12 de janeiro, 2016.

_____, I. **Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes em educación**. Bogotá: Universidad Pública de Navarra, Julio de 2006.

Disponível em:

<<https://docs.google.com/document/d/1oqFtrevOTDTBI9A1AYQwstqVYHj5M4LS0XKE8oNTJFk/edit>> acesso em: 12 de janeiro de 2016.

_____, I. **Contenidos Y Enfoques Metodologicos de La Educacion Artística**. In: Congreso de Educação Artística do Comitê Latino-Americano de Educação Através da Arte. Medellín, Colômbia, 2007. Anais. Medellín: CLAEAE, 2007.

_____. I. **Imaginando un futuro para educação artística**. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Eds). Educação da Cultura Visual: Narrativas de Ensino e Pesquisa. p. 157-188. Santa Maria (Brasil): Editora UFSM, 2009. ISBN: 978-85-7391-123-7.

_____, I. **Hacia una Nueva Narrativa Sobre los Usos del Arte en la Escuela Infantil**.

Instrumento: Rev. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, V. 14, N.2, julho/dez. 2012. Disponível em:

< <http://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/1932/1369>>

Acesso em 18 jan. 2016.

ALENCAR, E. M. L. S. de; FLEITH, D. S. **Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade**. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Brasília, v. 19, n.1, 2003. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010237722003000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 abr. 2011. doi: 10.1590/S0102-37722003000100002.

ALMEIDA, M. E. B. de. **Tecnologias trazem o mundo para a escola**. Portal do Professor, Edição 2 – Novas Tecnologias na Educação. Publicação Eletrônica. 18/07/2008. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idCategoria=8&idEdicao=2>. Acesso em: 21 jan. de 2016.

AMABILE, T. M. **How to Kill Creativity**. Harvard Business Review 76, no. 5 (September–October 1998): p. 76–87. Disponível em: <<http://www.hbs.edu/faculty/Pages/item.aspx?num=7420>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

AMARO, A.; PÓVOA, A.; MACEDO, L. **A Arte de Fazer Questionários**. Relatório. Faculdade de ciências da universidade do Porto. Departamento de Química. Metodologias de Investigação em Educação. Ano letivo 2004/2005 . Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/nadiacachado/a-arte-de-fazer-questionrios>> Acesso em: 26 de maio de 2015.

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____, M.; KING, N. R. Que enseñan las escuelas? In: GIMENO SACRISTÁN, J. PEREZ GOMES, A. **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid: Akal, 1989, p. 37- 53.

ARARAQUARA. Prefeitura Municipal. **Conheça a cidade: Dados**. Disponível em: <<http://www.araraquara.sp.gov.br/Pagina/Default.aspx?IDPagina=4301>> Acesso em: 23 jul. 2015.

ARSÊNIO, I. **Análise dos obstáculos à inclusão escolar da pessoa com deficiência: uma revisão da literatura especializada**. São Carlos: Suprema Gráfica, 2007.

AYRES, A. J. **Sensory integration and the child**. Los Angeles, CA: Western Psychological Services, 1979.

BARBOSA, A. M. **A Imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte Educação: Leitura no Subsolo**. São Paulo: Cortez. 1997.

_____, A. M. **Mudanças na arte/educação**. Disponível em: <<http://texasituras.files.wordpress.com/2010/04/anamae.pdf>> Data de acesso: 16 de março de 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRON, F. Percepción y attitude. In: DAVIS, A. G. ; SCOTT, J. A.,(Ed.). **Estratégias para la Creatividad**. Tradução: Antonio C. Beraldi Jr, Revisão: Eunice V. Yoshiura. Buenos Aires: Paidós, 1975. p. 48- 62.

BATISTA, F. M. R.; OLIVEIRA, J. P. de; DELIBERATO, D. **Formação do Professor de Arte, Estudo Cultural e Educação Inclusiva**. Poiesis Pedagógica, [S.l.], v. 13, n. 1, p. 126-143, jun. 2015. ISSN 2178-4442. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/35979/18640>>. Acesso em: 04 Jun. 2015. doi:10.5216/rpp.v13i1.35979.

BENJAMIN, W. A. **Textos de Walter Benjamin**. A obra de Arte na Época de suas Técnicas de Reprodução. 1ª ed. São Paulo: Abril S.A. Cultural e Industrial, 1975, p. 9-34.

BERAZA, M. A. Z. **Novos papéis da escola e dos professores**. RBFP. ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 2, p.50-68, Setembro/2009.

BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. S. Ensino a Distância: Solução ou novos desafios para a Educação? In: SOUZA, D. D. L.; SILVA JUNIOR, J. R.; FLORESTA, M. das G. S. (Orgs.); ARCE, A. et al. **Educação a distância: diferentes abordagens críticas**. São Paulo: Xamã, 2010. P. 139 – 154.

BIASIOLI, C. L. A. **A formação do professor de arte: Do ensaio ...à encenação**. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto editora, 2003.

BOSCO, M. C. **O ensino de arte contemporânea**. Dissertação de Mestrado em Interunidades em Estética e História da Arte, São Paulo: USP, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/93/93131/tde-11072012-124749/pt-br.php>> acesso em: 09 de jan. de 2016.

BRASIL. **Lei Nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB (1961). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf>> Acesso em 08 jan. 2016.

_____. **Lei Federal nº 5692 de 11 de agosto de 1971**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1971. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>> Acesso em: 28 de jan. 2013.

_____. **Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <www.semesp.org.br/lb.php> Acesso em: 06 de março 2006.

_____. **Lei nº 13.278, de 2 de Maio de 2016.** Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da Arte. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm> Acesso em: 01 out. 2016.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial.** – Brasília : MEC /SEF/SEESP, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.** Brasília: Ministério da Educação, 2000.

_____. Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. **Adaptações Curriculares de Grande Porte.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000. Disponível em:< <http://www.conteudoescola.com.br/pcn-esp.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte.** 3ª ed. Brasília: MEC/SEF, 2001. (Volume 6).

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Educação inclusiva: a fundamentação filosófica.** Brasília: MEC/SEESP, 2004. v. 1.

_____. Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Org.). **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular.** 2. ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/SEESP.htm>>. Acesso em: 17 nov. 2008.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** (2007). Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008; decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. -- 4. ed., rev. e atual. – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 454 p. – (Série textos básicos; n. 67)

_____. **Resolução Nº 466, de 12 de Dezembro de 2012**. Plenário do Conselho Nacional de Saúde. Publicada no DOU nº 12, quinta-feira, 13 de junho de 2013, Seção 1, p. 59.

Disponível em:

<http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html> Acesso 14 jun. 2015.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Estimativas da população residente no Brasil e unidades da federação**: com data de referência em 1º de julho de 2014. Brasil: IBGE, 2014. Disponível em:<ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2014/estimativas_2014_TCU.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2015.

CAMARGO, L. A criança e as Artes Plásticas. In: BELINKY, T. et. al. **A Produção cultural para a criança**. Org. Regina Zilberman. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

CARNEIRO, R. U. C.; DALL'ACQUA, M. J. C.; CARAMORI, P. M. (Orgs.). **Educação Especial e Inclusiva**: Mudanças para a Escola e Sociedade. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. Capítulo 1 – Inclusão Escolar na Educação Infantil: Pesquisa e Prática Sobre a Formação em Serviço de Professores p. 9 - 26.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2010. (7. ed.), 176 p., ISBN: 978-85-8706-388-5

CARVALHO, J. M.; DELBONI, T. M. Z. G. F. **Ética e Estética da Existência**: por um currículo “estranho”. [online]. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.1, pp.170-184, Jan/Jun 2011 <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em: 24 jun. 2016. ISSN 1645-1384

CORDEIRO, P. de S. **O Papel da Arte no Processo de Ensino-Aprendizagem de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais**. 2011. 28 págs. Trabalho de Conclusão de Curso de Artes Visuais, Universidade de Brasília: 2011.

COSTA, C. **Questões de arte**: o belo, a percepção estética e o fazer artístico. 2. ed. reform. São Paulo: modernba, 2004.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **A Psicologia da felicidade**. São Paulo: Saraiva, 1992.

_____. **A descoberta do fluxo**: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

CURY, C. R. J. **Direito à educação**: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, n.116, p. 245-262, 2002.

_____, C. R. J. **Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.

_____, C.R. J. **A educação escolar, a exclusão e seus destinatários**. Educação em Revista (UFMG). Minas Gerais, v. 48, p. 205-222, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 de ab. de 2016.

DELEUZE, G. & GUATARRI, F. **Mil Platôs**: Capitalismo e esquizofrenia, V. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 31, 2000.

DEMO, P. **Princípio científico e educativo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Biblioteca da educação: série I. Escola; v. 14).

_____, P. **Teoria e prática da avaliação qualitativa**. Temas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação. Curitiba, Paraná, 2004. p. 156-166.

DERDERIAN, A. **The Effectiveness of Special Education Centers in Jordan**. Journal of Scientific Research & Reports 4(5): 410-420, 2015; Article no.JSRR.2015.043. ISSN: 2320-0227.

DÍAZ-OBREGÓN CRUZADO, R. **Arte Contemporáneo y educación artística: los valores potencialmente educativos de la instalación**. 2003. 425f. Tese (Didáctica de la Expresión Plástica) Facultad de Bellas Artes, Departamento de Didáctica de La Expresión Plástica, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2003. Disponível em: <<http://biblioteca.ucm.es/tesis/bba/ucm-t26912.pdf>> Acesso em 18 jan. 2016

DUARTE, R.. **Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o Trabalho de Campo**. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 139-154, março/ 2002. Disponível em: <http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_qualitativa_reflexoes_sobre_o_trabalho_de_campo.pdf> Acesso em 20 set. 2015.

DUARTE JUNIOR, J. F. **Por que Arte-Educação?** Campinas: Papirus, 1983.

EISNER, E. E. **O que pode a Educação Aprender das Artes sobre a Prática da Educação?** Currículo sem Fronteiras, V. 8, N. 2, p. 5 -17, Jul/Dez 2008. ISSN 1645-1384 (online) Disponível em: <www.Curriculosemfronteiras.org> Acesso em: 07 out. 2015.

FERNANDES, L B.; SCHLESENER, A.; MOSQUERA, C.; TEIXEIRA, R. M. **Ensino de Arte e Autismo: Um Relato de Extensão**. Revista Educação, Artes e Inclusão. Volume 5, número 1, Ano 2012 - ISSN 19843178

FERREIRA, W. B. **20 Anos Depois de Salamanca...** Onde Estamos e Para Onde Vamos?. Poiesis Pedagógica, [S.l.], v. 13, n. 1, p. 87-106, jun. 2015. ISSN 2178-4442. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/35977/18638>>. Acesso em: 04 Jun. 2015.

FORD, D.Y.; HARRIS, J. J. **A imprecisa definição de criatividade**. MEDEIROS, M. K.; NEVES, R. J. (trad.). The Journal of Creative Behavior. Vol. 26 number 3, third quarter, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros inscritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia: Diálogo e Conflito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente: A teoria das Inteligências Múltiplas**. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GIMENO SACRISTÁN, J. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.) et al. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. Cap. 4, p. 82- 113.

_____. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p.63- 92.

GODOY, M.F.R. **Educação artística para deficientes auditivos: uma leitura a partir da visão dos professores**. 1998. 220f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

GOHN, D. M.. EAD e o estudo da música. In: LITTO, M. F; FORMIGA, M.M.M.. (Orgs). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p.282 -288.

GOLDEMBERG, J. **O repensar da educação no Brasil**. Série Educação para a cidadania, n.3. Instituto de Estudos Avançados da USP, São Paulo, 1993.

GRANDO, R. C.; NACARATO, A. M.; FERNANDES, I. A. A.. **Implicações das Estratégias Formativas para os processos reflexivos de professores no interior da escola**. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2006. Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: UFPE. v. 13. p. 1-12.

HARGREAVES, A., EARL, L., RYAN, J. **Una educación para el cambio: reinventar la educación de los adolescentes**. España: Ediciones Octaedro, S.L., 2014. ProQuest ebrary. Web. 22 March 2016.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HILL, M. M.; HILL, A. **Investigação por questionário**. Lisboa: Edições Silabo, 2000.

IABELBERG, R. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea).

JARDIM, E. C. **Arte como manifestação poética**. Seminário Ações Singulares 2. 2009. Disponível em: <http://efpava.cursos.educacao.sp.gov.br/Resource/153504,35A/Assets/Bienal/Encontro07/pdf/texto_2.pdf> Acesso em 05 de jul. de 2012.

JORGENSEN, C. M. **Planejando Currículos Inclusivos desde o início: Estratégias e Exemplos práticos para salas de Aula do Ensino Médio**. In.: STAINBACK, S. & STAINBACK, W. (Org). **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p.335-352.

KIRST, A. C.; SIMÓ, C. H.; SILVA, M. C. R. F. **Ensino de Arte e Inclusão: Os desafios do Conhecimento**. ANPAP. 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas “Entre Territórios”, Cachoeira: BA, 2010, p. 1861-1875.

KLIMENKO, O. **La creatividad como um desafio para la educación del siglo XXI**. Educación y Educadores. Vol. 11, n. 2. 2008. ISSN 0123-1294, Disponível em: VPN UNESP, Acesso em: 02 jan. 2016.

KRITZER, J. B. **A Four Country Comparison: Special Education in the United States, China, India and Thailand**. British Journal of Applied Science & Technology, 4(23): 3370-3382, 2014.

LAMOUNIER, B. **Análise de políticas públicas: quadro teórico metodológico de referência**. Mimeo, s/d.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIPPMANN, E. **Da Inclusão da Arte à Arte da Inclusão**. ANALECTA Guarapuava, Paraná v. 3 no 2 p. 9-17 jul/dez. 2002. Disponível em: <<http://www.unicentro.br/editora/revistas/analecta/v3n2/artigo%2001%20da%20inclus%20E3o.pdf>> Acesso em: 16 de mar. de 2012.

LIRA, A. V. A. P. **Noções de Integração Sensorial na Escola: Orientações para Inclusão**. I Seminário Internacional de Inclusão Escolar: práticas em diálogo. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro – CAP – UERJ, 2014.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, G. Z.A. Pesquisa etnográfica e estudo de caso. In: MACHADO, L. M. et. al. **Pesquisa em Educação: passo a passo**. Marília: Edições M3T, 2007. Vol. 2, Capítulo 5, p.83 – 92. (Coleção Estudos Pedagógicos).

MARTINS, M. C. et al. **Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo**. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2009.

MASINI, E. F. S. A experiência perceptiva é o solo do conhecimento de pessoas com e sem deficiências sensoriais. **Psicol. estud.**, Maringá , v. 8, n. 1, p. 39-43, jun. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722003000100006&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 21 nov. 2016.

MATOS, M. C.; PAIVA, E. V. **Hibridismo e Currículo: ambivalências e possibilidades**. [online]. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.2, pp.185-201, Jul/Dez 2007 <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em: 24 jun. 2016. ISSN 1645-1384

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: Começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, G. M. L.; et al. **Objetos pedagógicos: uma experiência inclusiva em oficinas de artes**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.

MICHELS, M. H. **Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: O Currículo como Expressão da Reiteração do Modelo Médico Psicológico**. Formação dos professores para Educação Especial. Relato de Pesquisa. Rev. Bras. Ed. Especial, Marília: Maio – agosto, 2005, V. 11, N. 2, p. 255- 272.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994.

MIRANDA, M. J. C [et al.]. **Inclusão, educação infantil e formação de professores**. Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo e Estudos Culturais: Tensões e desafios em torno de identidades**. In: SILVEIRA, R. M. H. (org.) *Cultura, poder e educação um debate sobre Estudos Culturais em Educação*. 2. Ed, Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

NUNES, A. L. R.; HORST, A.; SPALL, M. **Artes Visuais e Inclusão: O simbolismo na expressão de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais**. [online] *Revista Educação Arte e Inclusão*, V1, n. 1. LAVAIPE/ UDESC. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/1631>> Acesso em: 07 jul. 2016.

OLIVEIRA, A. M. **Educação Inclusiva: Condições para o (Re) pensar de seus limites e possibilidades**. Eixo temático: Políticas educacionais para pessoas em situação de deficiência. Categoria: Comunicação oral. V CBEE- Congresso Brasileiro de Educação Especial, 14 a 17 de novembro 2012.

OSTROWER, F. **Criatividade e Processos de Criação**. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

PELBART, P. P.. **Poéticas da Alteridade**. *Revista PUC São Paulo*, 2004. Disponível em: <revistas.pucsp.br/index.php/bordas/article/download/7734/5663> Data de acesso: 08 de setembro de 2012.

PEREIRA, A.; GUIMARÃES, S. **Ensino de Arte e Cultura Visual: Lugares para se Pensar a Diversidade**. *Póiesis Pedagógica*, [S.l.], v. 13, n. 1, p. 17-32, jun. 2015. ISSN 2178-4442. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/35973/18634>>. Acesso em: 04 Jun. 2015. doi:10.5216/rpp.v13i1.35973.

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da Diferença**. São Paulo: 34, 1998.

PONTES, G. M. D. de. **Formação Docente e Arte na Educação Infantil: Uma Experiência Dialógica**. Salvador: Bahia, 18º Encontro da Anpap, Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Transversalidades nas Artes Visuais, de 21 a 26/09/2009, p. 3306 a 3318. FACED/ UFRGS. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/gilvania_mauricio_dias_de_pontes.pdf> Data de acesso: 08 de agosto de 2012.

PORCHER, L. **Educação Artística- luxo ou necessidade?**.5. ed. São Paulo: Summus, 1982.

PORTELA, M. B. V. **Fazeres Docentes**: a ironia como forma de conceber novos imaginários para o ensino de arte na escola. Programa Rede São Paulo de Formação Docente – REDEFOR. Programa de Pós-graduação do Instituto de Artes da UNESP. São Paulo: UNESP, 2011. Disponível em:

<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/tcc/REDEFOR_1ed_TCC_Maria%20Brigida%20Valentim%20Portela.pdf> Acesso em 26 out. 2015.

PUC CETTI, R. **Articulando**: arte, ensino e produção para uma educação especial. Revista Educação Especial. Cadernos, 2005, nº 25.[s.l.] Disponível em:

< <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313127395011>> Acesso em 26 out. 2015.

REILY, L. **Escola Inclusiva**: Linguagem e mediação. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

_____. **O Jogo, a imagem, o movimento**: faces da pesquisa em em arte e educação especial. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Org.). Conhecimento e Margens: Ação pedagógica e pesquisa em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. **O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão**. Cad. CEDES, Campinas, v.30, n.80, abr. 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622010000100007&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 02 abr. 2012.

REYES, C. R.; BIANCHI, P. C. F.; SILVA, A. P. R. **A tutoria virtual na perspectiva do aluno**. In: Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 8., 2011,

Ouro Preto, MG. Anais. Ouro Preto: Unirede, 2011. Disponível em:

<http://lite.dex.ufpa.br/esud2011/images/abook_file/91366.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2012.

REZENDE, F. da C. **Por que reformas administrativas falham?** R.B.C.S., SP, Ancops, v. 17, n. 50, outubro 2002.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. **Formação de professores e inclusão**: como se reformam os reformadores?. Educ. rev., Curitiba, n. 41, set. 2011. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 de set. de 2012.

RODRIGUES, S. R. ; FERNANDES, E. M. **A Formação dos Professores e a Acessibilidade ao Currículo**: Perspectivas Contemporâneas Da Educação Inclusiva. In: V Congresso Brasileiro de Educação Especial/ VII Encontro Nacional dos Pesquisadores em Educação Especial, 2012, São Carlos. Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial/VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação Especial. Marília: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2012. v. 1. p. 1433-1445.

ROSA, M. C. **A educação de professoras e professores de arte: construindo uma proposta de ensino multicultural à distância.** 2004. 187 p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós Graduação de Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, 2004. Disponível em:
< <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/87863>> Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. **A educação inclusiva de professores de arte a distância: possibilidades e conflitos.** Revista Educação: volume 31, nº 2, 2006. Disponível em:
<<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2006/02/a9.htm>>, Acesso em 6 de jun 2016.

SAMPAIO, J. L. F. **O que se ensina e o que se aprende nas Licenciaturas em Artes Visuais a Distância?** 2014. 228 p. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Programa de Pós-graduação em Artes Visuais, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2014. Disponível em:
<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-03062014-151612/pt-br.php>>
Acesso em: 02 jul. 2016.

SAMPAIO, M. M. F.; GALLIAN, C. V. A. **Currículo na Escola: Uma questão Complexa.** In: MARIN, A. J. (Org.) et. al. Escolas, Organizações e Ensino. 1 ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013, p. 169 – 217.

SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora visual verbal: aplicações na hipermídia.** 3 ed. São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2005.

SANTOS, R. P. **Educação inclusiva.** São Paulo: ieditora, 2006.

SANTOS, G. L. **A internet na escola fundamental: Sondagem de modos de uso por professores.** Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 29, n. 2, p. 303-312, Dezembro de 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 05 de julho de 2016.

SANTOS, F. D. V. **Trabalho Docente em Escolas Estaduais Paulistas: o desafio do professor da categoria O.** 2016. 153. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2016.

SANTOS, J. L. R. **Setor Sucroalcooleiro da Microrregião de Araraquara – Análise das Ações de Responsabilidade Sócio Ambiental.** 2011. 73 p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente). Programa de Pós-Graduação Em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, Centro Universitário de Araraquara – Uniara, Araraquara, 2011.

SANTOS, S. S.; GONÇALVES, R. R. **A Contribuição da Arte Através das Expressões Artísticas para o Desenvolvimento Cognitivo do Aluno com Deficiência**. revista.ufr.br > Capa > v. 6, n. 2, 2013.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar N.º 444 de 27 de Dezembro de 1985**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1985. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/lei.complementar-444-27.12.1985.html>> Acesso em: 25 fev. 2016.

_____. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. **Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) em Destaque**. Documento Orientador CGEB Nº 10 de 2014. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 2014.

_____. Secretaria Escolar Digital. [online]. **São Paulo Faz Escola: Materiais**. Disponível em: <<https://sed.educacao.sp.gov.br/CadernoDoAluno/Download>> Acesso em: 04 jul. 2016.

_____. **Regulamento Programa Redefor Educação Especial e Inclusiva**. [online] São Paulo: Governo do Estado de São Paulo – SEE/ SP, 2013. Disponível em: <www.escoladeformacao.sp.gov.br> Acesso em: 05 jul. 2016.

_____. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Arte**. Secretaria de Estado da Educação. São Paulo: SEE, 2008.

_____. **Revista São Paulo faz escola**. Edição especial da proposta curricular. Ensino Fundamental Ciclo II. Disciplinas Educação Física, Arte. Governo do Estado de São Paulo, 2008.

_____. **Revista São Paulo faz escola**. Edição especial da proposta curricular. Ensino Médio. Disciplinas Educação Física, Inglês, Arte. Governo do Estado de São Paulo, 2008.

_____. **Caderno do professor: Arte, Ensino fundamental**. 6º ao 9º anos, volumes 1, 2, 3 e 4. Maria Inês Fini (Coord.) . São Paulo: SEE, 2009.

_____. **Caderno do professor: Arte, Ensino Médio**. 1ª Série, volumes 1, 2, 3 e 4. Maria Inês Fini (Coord.) . São Paulo: SEE, 2009.

_____. **Caderno do aluno**. Ensino Fundamental. 6º ao 9º anos, volumes 1, 2, 3 e 4. Maria Inês Fini (Coord.) . São Paulo: SEE, 2009.

_____. **Caderno do aluno.** Arte, Ensino Médio. 1ª Série, volumes 1, 2, 3 e 4. Maria Inês Fini (Coord.). São Paulo: SEE, 2009.

_____. **Currículo do Estado de São Paulo:** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria da Educação: Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2010

_____. **Matriz de Avaliação Processual:** Arte e Educação Física, linguagens; encarte do professor. Secretaria da Educação: Coord. Ghisleine Trigo Silveira et al. São Paulo: SEE, 2016.

_____. PORTAL DE GESTÃO. **Análise por Diretoria.** Disponível em: <<http://www.intranet.educacao.sp.gov.br/portal/site/Intranet/dw>> Acesso em: 22 de junho de 2015.

_____. Intranet – EduDados. Portal escola- **Consulta por escola.** Disponível em: <<http://www.intranet.educacao.sp.gov.br/portal/site/Intranet/dw>> Acesso em: 24 jul. 2015.

SAVIANI, D. **Educação:** Do Senso Comum à Consciência Filosófica. 14. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. 247p. (Coleção Educação Contemporânea).

SCAVAZZA, B. L.; SPRENGER, A. EaD na educação não formal de professores. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Orgs.) et. al. **Educação a Distância:** o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, cap. 37, p. 263- 270.

SCHAFER, R. M. **O ouvido pensante.** São Paulo: Editora UNESP, 2012.

SCHILICHTA, C. **Arte e educação:** há um lugar para a Arte no Ensino Médio? Curitiba: Aymar, 2009. Mundo das ideias.

SEBASTIAN HEREDERO, E. **Escola Inclusiva:** Organização e Estratégias de Atenção à Diversidade. Comunicação oral durante o Curso Internacional do VII Encontro de Educação Especial e Inclusão: Mudanças para escola e sociedade, 2013.

_____. **A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela:** as adaptações curriculares. Acta Scientiarum: Education, Maringá, v.32, n.2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/viewArticle/9772>>. Acesso em: 08 jul. 2016.

_____. **Las adaptaciones curriculares de pequeno porte o no significativas em el contexto brasileño.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, [Araraquara], v.2, n.2, 2007. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/463>>. Acesso em: 08 jul. 2016

SEBASTIAN HEREDERO, E. **Estrategias Organizativas y Curriculares para Una Escuela.** ResearchGate. Book· July 2011. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/261287540>> Acesso em: 10 out. 2016.

SENE, M. R. **Arte-educação, Criatividade, Percepções:** um olhar sobre o Programa Escola da Família. Dissertação de Mestrado. UNESP: Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP. Orientador: Leandro Osni Zaniolo, 2008.
Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=100481> Data de acesso: 01 de junho de 2012.

SGARBI, P. **Avaliação do Currículo no Cotidiano.** Currículo Sem Fronteiras, V. 7, Nº 2, p. 21 – 37, Jul/Dez, 2007.

SIAULYS, M. O. C. **Brincar para todos.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

_____. A Inclusão no Brasil. In: **A inclusão do aluno com baixa visão no ensino regular.** São Paulo: Laramara – Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual, 2009.

SILVA, C. A. **O ensino da arte no contexto as proposta curricular paulista.** São Paulo: Univerdidade Nove de Julho – UNINOVE, Dissertação (Mestrado), 2013, 125f. Disponível em: <<https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/495>> Acesso em: 07 out. 2015.

SILVA, C. B. O. **O tema arte inclusão na produção científica da pós-graduação em artes no Brasil.** 2012. 32 págs. Trabalho de Conclusão de Curso de Artes Visuais, Universidade de Brasília: 2012.

SILVA, M. V.; MARQUES, M. R. A.; GANDIN, L. A. Contradições e Ambiguidades do Currículo e das Políticas Educacionais Contemporâneas – **Entrevista com Michael Apple.** [online]. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 175-184, Jan/Abr 2012 <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em: 24 jun. 2016. ISSN 1645-1384

SILVA, R. B. **Artes Visuais:** Um caminho para a escola inclusiva. 2013. 40 págs. Trabalho de Conclusão de Curso de Artes Visuais, Universidade de Brasília: 2013.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**; uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SIMÓ, C. H.; SILVA, M. C. R. F. **O que dizem as teses de Doutorado sobre a Arte na Educação Inclusiva**. V Encontro do Grupo de Pesquisa “Educação Arte e Inclusão”. Florianópolis/ SC, 2009, p. 11 -26.

SKIRTIC, T. M. A injustiça institucionalizada: construção e uso da deficiência na escola. In: BUENO, J. G. S.; MUNAKATA, K.; CHIOZZINI, D. F. **A escola como objeto de estudo: escola, desigualdades, diversidades**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014, p. 173-210

STRECK, D. R. **Qual o conhecimento que importa?** Desafios para o currículo. [online]. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 3, p. 8-24, Set/Dez 2012. Disponível em: < www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em: 24 jun. 2016. ISSN 1645-1384

TANCREDI, R. M. S. P. A. **A formação do professor nos cursos de licenciatura da área de Ciências na UFSCAR**: Uma análise da questão sob a ótica dos licenciandos. 1995. 498 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós- graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1995.

TEIXEIRA -MACHADO, L. **Educação artística para a pessoa com deficiência numa perspectiva sociocultural**: possibilidades para o conhecimento. Revista de Ciências da Educação. São Paulo: Unisal. N. 27, Ano XIV, 2012. ISSN: 2317 - 6091 Disponível em: <<http://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/211>> Acesso em: 02 jan. 2016.

TORRANCE, E. P.; TORRANCE, J. P. **Pode-se Ensinar Criatividade?** .São Paulo: EPU, 1974.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien> Acesso em: 09 jan. 2016.

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. **Convenção interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2015.

_____. **Educação para Todos: O compromisso de Dakar.** Dakar, 2000 disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>> Acesso em: 08 jan. 2016.

_____. **Declaração de Incheon Educação 2030.** Incheon: Fórum Mundial de Educação, 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>> Acesso em: 08 fev. 2016.

VAILLANT, D. **Formação de Formadores:** Estado da Prática. PREAL, Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe. Partnership for Educational Revitalization in the Americas . N° 25, Brasil: PREAL, Outubro de 2003. Disponível em: <http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_formadores_estado_practica_vaillant_portugues.pdf.> Data de acesso: 09 de janeiro de 2016.

VALERA, J. R. **Deficiência intelectual e adaptação curricular sob o olhar de teses e dissertações** Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2015.

VEIGA, L.; BARBOSA, M. L. de O. **Eficiência e Equidade:** os impasses de uma política educacional. RBRAE, v.14, n.2, dezembro, 1999.

WECHSLER, S. O conceito de criatividade. In WECHSLER, S. **Criatividade:** Descobrimo e encorajando. Campinas: Psy, 1993.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus Logico-Philosophicus.** GIANNOTTI, J. A. (trad.). São Paulo: Companhia Editor Nacional/ Editora da Universidade de São Paulo, 1968.

YOSHIURA, E. F. V. **Desenvolvimento criativo:** Uma proposta metodológica e sua verificação. Dissertação de Mestrado. ECA - USP: Escola de comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 1982.

ZANIOLO, L.O. **O papel da universidade na formação artística, docente e científica do profissional de dança:** a percepção de ex-alunos. Tese de Doutorado. São Carlos: UFSCar, 2000.

_____, L. O.; SENE, M. R. Inclusão Social e Terapia Comunitária: Os Processos Educativos das Práticas Sociais na Promoção de Redes Humanitárias. Pág. 313- 332. In. ITMAN, S. A. M. et al. [Orgs.] **Educações na contemporaneidade:** reflexão e pesquisa. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. 332p. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/StrictoSensu/EducacaoEscolar/livro_educacoes_na_contemporaneidade2011.pdf.> Data de acesso: 23 de julho de 2012.

ZAMBONI, S. **A pesquisa em arte: um paralelo entre a arte e a ciência.** São Paulo: Editores Associados, 1998.

ZILLMER, P; DUBOIS, R. **A arte na inclusão de jovens com transtornos globais de desenvolvimento.** Porto Alegre: Mediação 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TCLE PROFESSORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE³²

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012)

Prezado(a) Professor(a)

Eu, Marta Regina Sene, doutoranda na UNESP (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Araraquara, na pós graduação em Educação Escolar, estou realizando pesquisa intitulada **“O Currículo de Arte do Estado de São Paulo e a Perspectiva da Educação Inclusiva”**, sob a orientação do Prof^o Dr Leandro Osni Zaniolo. Esta pesquisa tem por objetivo: analisar junto aos professores e alunos da rede pública estadual suas percepções a respeito do Currículo de Arte de seus desdobramentos (Cadernos do Professor e Aluno), na perspectiva da Educação Inclusiva. Sendo assim, precisa coletar dados nas Escolas Estaduais da cidade de Araraquara SP.

Com este intuito gostaria de convidá-lo (a) a participar deste estudo como sujeito dessa pesquisa. Seu nome foi selecionado porque trabalha em uma das escolas selecionadas como campo de estudo. Outras pessoas, na mesma condição, serão convidadas. As sessões de grupo focal ocorrerão em horário contrário ao seu trabalho, tendo como provável local o Campus da Unesp – Araraquara-SP. Sua participação neste estudo é absolutamente voluntária. Você tem direito de desistir em qualquer ponto do estudo e sua decisão em participar ou não desta pesquisa não terá influência em seu trabalho, nem o prejudicará no desempenho de suas funções. Desta forma, não sofrerá qualquer prejuízo profissional ou pessoal.

A participação nesta pesquisa poderá ocorrer das seguintes maneiras: 1) realização de pelo menos três sessões de grupo focal, para discussão de assuntos referentes à pesquisa junto aos demais professores convidados. Essas sessões serão gravadas e/ou filmadas para registro e análise dos dados da pesquisa. 2) realização de questionários.

Todo material coletado durante os procedimentos da coleta, proveniente das sessões do grupo focal, da aplicação dos questionários, da análise documental, de qualquer natureza (anotações, gravações das sessões de discussão, documentos eletrônicos, cópias de

³² Quando do início da pesquisa havia a previsão de realização de sessões de Grupo Focal que foram anunciadas no TCLE, mas que foram inviabilizadas em decorrência de questões temporais, principalmente pela greve dos professores ocorrida no mesmo período da coleta.

documentos, etc.) deverá ser utilizado exclusivamente para o desenvolvimento dessa pesquisa, sendo vedado quaisquer outros usos não autorizados. Você tem o direito de recusar a gravação da sua voz e imagem, caso isso ocorra, as suas respostas e observações serão transcritas ao papel e depois submetidas a sua leitura e aprovação.

Esclarecemos que a pesquisa poderá acarretar riscos mínimos, uma vez que se trata de sua participação em discussão de Grupo Focal e questionário que é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto ocasione qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Caso haja desistência após a coleta dos dados, os mesmos serão descartados e inutilizados.

O risco envolvido nessa pesquisa é o de violação das informações sigilosas que resguardam o direito à privacidade dos sujeitos participantes. Esse risco será minimizado, através da garantia do anonimato dos sujeitos envolvidos na pesquisa e no fato dos dados serem utilizados somente para o desenvolvimento de estudos, permanecendo sob a guarda e responsabilidade do pesquisador. Seus dados serão guardados e usados o mais confidencialmente possível. Nenhuma identidade pessoal será usada em qualquer relato ou publicação que possam resultar do estudo. Na fase final da pesquisa, os resultados serão socializados com os participantes da pesquisa para que todos conheçam o que foi produzido a partir das informações coletadas.

Se por qualquer motivo você se sentir ameaçado (a) quanto ao seu trabalho ou pessoalmente, ou outro tipo de ameaça, você é livre para desistir, a qualquer momento. Se alguma pergunta lhe deixar desconfortável, você é livre para se recusar a responder e para retirar este consentimento. Se algum desconforto ocorrer em decorrência de sua participação, por favor, comunique ao pesquisador. Caso os riscos se concretizem e causem algum dano ao sujeito, haverá procedimentos administrativos e acadêmicos instaurados com finalidade indenizatória, conforme consta na resolução 466/2012.

As informações por Vossa Senhoria prestadas durante a realização da pesquisa serão discutidas em Grupo de Estudos e seus resultados serão divulgados na tese e em veículos de disseminação acadêmico-científica. Os preceitos éticos que fundamentam a pesquisa científica nos levam a confidencialidade dos dados e a total preservação da identidade dos participantes (unidade escolar, professores e alunos) do estudo proposto.

Informamos ainda que o (a) senhor (a) não pagará nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na mesma.

Se você tiver alguma dúvida ou necessite de maiores esclarecimentos poderá falar com Marta Regina Sene, e-mail: martasene@ig.com.br, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara, Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 - Campus Ville, Telefone: (016) 3334-6224 ou 3334-6466 Endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Este termo terá duas vias, das quais uma ficará aos seus cuidados. Se você se sentir suficientemente esclarecido, solicito que preencha e assine este termo.

Nome do Participante: _____ Data de Nascimento: __/__/____ Documento de identidade: _____ Telefone para contato: () _____ Endereço: _____ _____

Tendo sido informado da importância de minha participação voluntária, estando ciente sobre os aspectos desta pesquisa e esclarecido sobre as dúvidas a seu respeito, eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar desta pesquisa.

Assinatura do participante da pesquisa.

Araraquara, de de 2015.

Título da pesquisa: “O Currículo de Arte do Estado de São Paulo e a Perspectiva da Educação Inclusiva” Pesquisador responsável: Marta Regina Sene Cargo/ Função: Doutoranda Instituição: UNESP- Campus de Araraquara E-mail: martasene@ig.com.br Orientador: Prof. Dr. Leandro Osni Zaniolo Instituição: UNESP – Campus de Araraquara Endereço: Rodovia Araraquara/Jaú, Km 01, CEP 14800-901, Araraquara - SP Dados para contato: (16) 3301-6200
--

Marta Regina Sene
Doutoranda

Prof. Dr. Leandro Osni Zaniolo
Orientador

Apêndice B – O quadro de funcionários nas escolas

Quadro 3 – Distribuição do Quadro de Funcionários em cada Unidade Escolar

UE	Cargo Funcionários	Afastados	Designados ³³	Efetivos	Efetivos Readaptados	Não Efetivos	Não Efetivos Readaptados	Total
P I C A S O	PEB I-Aula	0	0	0	0	6	0	6
	Vice Diretor	1	0	0	0	0	0	1
	PEB II-Aula	0	0	26	0	15	0	41
	Prof. Coordenador	2	0	0	0	0	0	2
	Gerente de Organização Escolar	0	1	0	0	0	0	1
	Diretor	0	0	1	0	0	0	1
	Total	3	1	27	0	21	0	52
M A T I S S E	PEB I- Aula	0	0	0	0	14	0	14
	PEB II-Educação Especial	0	0	1	0	0	0	1
	Assistente Adm. Escolar	0	0	1	0	0	0	1
	Vice Diretor	1	0	0	0	0	0	1
	Agente de Organização Escolar	0	0	12	0	1	0	13
	PEB I- Classe	0	0	0	0	5	0	5
	PEB I-Educação Especial	0	0	0	0	1	0	1
	Professor Coordenador	1	0	0	0	0	0	1
	Gerente de Organização Escolar	0	1	0	0	0	0	1
	Diretor	0	1	0	0	0	0	1
	Agente de Serviços Escolares	0	0	2	0	0	0	2
	Total	2	2	16	0	21	0	41
M A L F A T I	PEB I-Aula	0	0	0	0	7	0	7
	Vice Diretor	2	0	0	0	0	0	2
	Agente de Organização Escolar	0	0	8	0	0	0	8
	PEB II-Aula	0	0	18	0	11	1	30
	Gerente de Organização Escolar	0	1	0	0	0	0	1
	Diretor	0	0	1	0	0	0	1
	Agente de Serviços Escolares	0	0	3	0	0	0	3
	Total	2	1	30	0	18	1	52
B O C C I O N E ³⁴	PEB I-Aula	1	0	0	0	0	0	1
	Vice Diretor	1	0	0	0	0	0	1
	PEB II-Aula	9	0	0	0	0	0	9
	Professor Coordenador	4	0	0	0	0	0	4
	Gerente de Organização Escolar	0	1	0	0	0	0	1
	Diretor	0	1	0	0	0	0	1
	Total	15	2	0	0	0	0	17
D U C H A M P	PEB I-Aula	0	0	0	0	11	0	11
	Vice Diretor	2	0	0	0	0	0	2
	Agente de Organização Escolar	0	0	6	0	1	0	7
	PEB II-Aula	0	0	22	1	9	2	34
	Professor Coordenador	2	0	0	0	0	0	2
	Gerente de Organização Escolar	0	1	0	0	0	0	1
	Diretor de Escola	0	0	1	0	0	0	1
	Agente de Serviços Escolares	0	0	2	1	0	0	3
		Total	4	1	31	2	21	2
K A N D I N S K Y	PEB I-Aula	0	0	0	0	9	0	9
	Vice Diretor	3	0	0	0	0	0	3
	Agente de Organização Escolar	0	0	4	0	1	0	5
	Gerente de Organização Escolar	0	2	0	0	0	0	2
	Diretor de Escola	0	0	1	0	0	0	1
	Total	3	2	5	0	10	0	20
M U N C I P A	PEB I-Aula	0	0	0	0	3	0	3
	Auxiliar Serv.Gerais	0	0	0	0	0	1	1
	Agente de Organização Escolar	0	0	4	0	1	0	5
	PEB II-Aula	0	0	13	1	11	0	25
	Gerente de Organização Escolar	0	1	0	0	0	0	1
	Diretor de Escola	0	0	1	0	0	0	1
	Total	0	1	18	1	15	1	36

Fonte: Elaborado a partir de dados extraídos do EduDados, SÃO PAULO (2015).

³³ Sempre que houver referência ao termo designado, independente da função, refere-se sempre a uma substituição.

³⁴ Cabe observar que no quadro de distribuição dos funcionários da escola Boccione não aparecem os professores no quadro de funcionários, os valores tanto em efetivos como não efetivos aparecem como inexistentes (zero). Provavelmente isso se deva ao fato da escola ser integral e os professores não pertencerem ao quadro da unidade.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PROFESSOR DE ARTE

INSTRUMENTO DE PESQUISA: QUESTIONÁRIO PARA OS PARTICIPANTES, PROFESSORES DE ARTE DAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL COM MATRÍCULA DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (PAEE)

<p>Prezado (a) professor (a): Este questionário é um instrumento que faz parte de uma pesquisa tendo por objetivo conhecer como o Currículo de Arte é trabalhado pelos professores de Arte em suas aulas do Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio nas escolas da Rede Pública Estadual, de modo a contemplar todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências, visando compreender como se dá essa atuação.</p> <p>Convido-o (a) a participar respondendo o presente instrumento. Sua participação será valiosa para auxiliar nas reflexões acerca do Currículo de Arte e das propostas de uma educação inclusiva, bem como na melhoria de práticas educativas que envolvam o ensino/aprendizagem da Arte em contextos inclusivos.</p> <p>Agradeço antecipadamente sua atenção e gentileza em colaborar comigo.</p>	
1-DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS DE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES:	
Nome :	
Idade:	Telefone para contato:
Sexo: F () M ()	Outro:
Com que frequência participa de eventos artísticos?	
<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Raramente
<input type="checkbox"/> Às Vezes	<input type="checkbox"/> Quase sempre
<input type="checkbox"/> Sempre	
Quais tipos de eventos artísticos que você prefere?	

Quais as suas principais diversões e atividades de lazer?	

Escolaridade:	
Nome da Universidade em que concluiu o curso:	
Qual a sua formação acadêmica:	
Nome do curso:	Ano de conclusão:
Possui outras formações ou habilitações?	

Está participando de algum curso no momento? Se sim, de qual(is)?	

Nome da (s) escola (s) onde atua:	

Sua escola é de:	
() Ensino Fundamental,	
() Ensino Fundamental e Ensino Médio	
() Ensino Médio	
a) Tempo de docência:	

b) Tempo na organização em que atua	

c) Nível de carreira atual:	

d) Quantidade de horas/aulas semanais:	

2. Quais as suas atribuições como professor de Arte?

3. Como sua carga horária de trabalho é distribuída?

4. Tem alguma das quatro linguagens da Arte com que você tem mais afinidade para trabalhar? Qual delas? Por quê?

5. Com quais linguagens da Arte você trabalha em sala de aula?

Artes Visuais	
Música	
Dança	
Teatro	

Outra? Qual?

6. Como você considera a formação recebida na graduação? Comente.

7. Atividades que participou no ano de 2014:

() Cursos/palestras

() Reuniões e capacitações presenciais

() Especialização/ Pós Graduação:

() outras:

8. Que tipo de capacitações têm sido oferecidas pela SEE para o professor de Arte?

[] Capacitações presenciais

[] Capacitações à Distância pela Escola de Formação

[] Outras. Quais?

9. De quais desses cursos de formação em EaD oferecidos pela SEE você participou?

- Especialização para Docentes em Arte – UNESP/ Redefor
 Tão Perto Tão longe II – Entrelaces com o Currículo de Arte
 Currículo e Prática Docente
 Oficinas Virtuais – Currículo +
 Programa Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade
 Introdução à LIBRAS online
 REDEFOR – Educação Especial e Inclusiva
 Outros. Quais
-

10. Devido ao Currículo de Arte, participou de capacitações ou cursos de aperfeiçoamento na área de Arte? De que forma e por quem foi ministrada essa capacitação?

11. Você participa das reuniões de ATPC na escola onde atua? Com que finalidade? Como são essas reuniões de ATPC?

12. Onde você encontra ideias para as aulas de Arte atualmente?

- No Currículo de Arte
 Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte
 Nos Cadernos do Professor e do Aluno de Arte
 Em livros didáticos de Arte
 Na internet
 Outros. Quais? _____
-

13. Quais os materiais, recursos e espaços físicos de que você dispõe para o desenvolvimento das suas aulas de Arte?

14. O que você leva em consideração ao escolher os *conhecimentos* (assuntos/temas) a serem ensinados na aula de Arte? Assinale

- O Currículo de Arte
 Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte
 Objetivos da disciplina de Arte
 Ritmo de aprendizagem do aluno
 Avaliações da disciplina realizadas pelos alunos em semestres anteriores
 Repertório inicial do aluno
 Sua familiaridade com esses conhecimentos
 Recursos (materiais e equipamentos) disponíveis na instituição
 Os procedimentos metodológicos mais adequados para ensino da disciplina
 O Interesses dos alunos
 Acesso aos materiais
 Não sabe
 Outros: _____

15. Dê uma nota de 0 a 10 a cada um dos aspectos relacionados ao seu trabalho como professor de Arte. Atribua nota 10 ao item que considera ter qualidade máxima e 0 ao de qualidade mínima. Pode repetir notas se precisar.

	Item avaliado	Nota		Item avaliado	Nota
a)	Clareza e relevância aos objetivos da disciplina nas aulas de Arte		j)	Utilização nas aulas de materiais referentes ao Currículo de Arte (Caderno do Professor e Caderno do Aluno)	
b)	Dedicação do professor à disciplina, e em relação ao conhecimento e domínio dos conteúdos.		k)	Satisfação com o trabalho	
c)	Atenção aos comportamentos dos alunos e manutenção do respeito no convívio em sala de aula e mediação de conflitos em aula.		l)	Estímulo à participação, discussão e expressão de ideias de todos os alunos nas situações de aprendizagem.	
d)	Responsabilidade e ética profissional		m)	Relacionamento e integração com os alunos	
e)	Pontualidade e assiduidade		n)	Sensação de inclusão nos conteúdos tratados pelo Currículo de Arte (Caderno do professor e do aluno)	
f)	Dedicação e preparação das aulas		o)	Utilização do Currículo de Arte. Qualidade das aulas que utilizam o Caderno do Aluno	
g)	Adequação e pertinência da metodologia utilizada ao Currículo de Arte		p)	Qualidade dos equipamentos utilizados e do material didático utilizado	
h)	Qualidade do processo de ensino utilizado pelo professor de Arte		q)	Participação nos projetos da escola e da Secretaria Estadual da Educação	
i)	Busca por alternativas para ensinar os conteúdos para os alunos Público Alvo da Educação Especial (deficiências, pois podem ser todas) e TGD (Transtornos Globais do Desenvolvimento: Autismo e o espectro do Autismo) e Altas habilidades/Superdotação		r)	Interação com os alunos Público Alvo da Educação Especial promoção da interação deles com os demais alunos da sala	

16. Marque um X nas formas de avaliação que você utilizou no decorrer das aulas de Arte? Pode marcar mais de uma alternativa se necessário:

- () Participação nas atividades do Caderno do Aluno
 () Provas escritas
 () Provas Orais
 () Trabalhos de sala de aula
 () Pesquisas extraclasse individuais
 () Pesquisas extraclasse em grupo

Outras. Quais? _____

17. O que você leva em consideração ao elaborar as avaliações de desempenho do aluno?

- As competências e habilidades indicados no Currículo de Arte para cada uma das séries/bimestre.
- Ritmo de aprendizagem dos alunos
- Objetivos da disciplina
- Avaliações da disciplina realizadas pelos alunos em semestres anteriores
- Repertório inicial do aluno
- Sua familiaridade com essas avaliações
- Conhecimentos (assuntos/temas) ensinados
- Tempo de duração disponível
- Sua disponibilidade de acesso aos materiais

18. Que critérios você utiliza para avaliar os alunos?

- Avalia a participação e o desempenho dos alunos em aula
- Verifica se o aluno ampliou o repertório cultural
- Se está se expressando criativamente nas diferentes linguagens da Arte
- Avalia o portfólio ou diário de bordo dos alunos e verifica o seu percurso e avanço
- A capacidade do aluno de leitura de obras nas diferentes linguagens artísticas
- A competência de pesquisar e localizar informações que ampliem os conhecimentos individualmente e/ou em grupo
- Verifica se o aluno atingiu as competências e habilidades previstas no Currículo de Arte e no Caderno do Professor
- Não sabe
- Outros: _____

19. Assinale os itens importantes para a formação dos seus alunos referentes aos conhecimentos adquiridos nas aulas de Arte:

- Desenvolver a criatividade.
- Ser crítico e expressar ideias e sentimentos;
- Compreender a Arte e a Cultura;
- Valorizar o Patrimônio e a diversidade cultural;
- Compreender as linguagens artísticas;
- Desenvolver a sensibilidade;
- Para diversão;
- Não servirá para nada.

Outro. Qual ou Quais? _____

20. Com relação à participação dos seus alunos nas aulas de Arte, você considera:

a. Foram frequentes nas aulas?	Sempre		As vezes		Nunca	
b. Realizaram as tarefas solicitadas pelo professor?	Sempre		As vezes		Nunca	
c. Participaram das atividades, trabalhos e discussões da disciplina?	Sempre		As vezes		Nunca	
d. Estavam integrados com os colegas de classe e o professor?	Sempre		As vezes		Nunca	
e. Participaram das avaliações realizadas pelo professor sobre o desenvolvimento da disciplina?	Sempre		As vezes		Nunca	
f. Foram responsáveis e éticos nos trabalhos da disciplina?	Sempre		As vezes		Nunca	
g. Foram responsáveis com o uso dos materiais da disciplina?	Sempre		As vezes		Nunca	
h. Utilizaram os Cadernos do Aluno nas aulas de Arte?	Sempre		As vezes		Nunca	

21. Sobre as aulas de Arte, assinale como você avalia os itens listados abaixo:

Itens	Sim	Não	Às vezes
Tenho um bom relacionamento com meus alunos (as).			
Oriento os alunos durante a realização das atividades.			
Só participa das aulas de Arte quem estiver com os materiais da aula.			
Ministro aulas teóricas e práticas			
Utilizo outros espaços da escola para as aulas de Arte além da sala de aula.			
Utilizo os Cadernos do Professor e do Aluno nas aulas de Arte			
Busco inovar as aulas e utilizar outros recursos e tecnologias.			
Os alunos são disciplinados e respeitam o professor(a) de Arte			

22. Em relação aos conteúdos das aulas de Arte os quais você já ministrou, marque com que frequência estes são ou foram ministrados para os seus alunos:

Conteúdos	Semanalmente	Mensalmente	Bimestralmente	Nunca
5ª Série / 6º Ano				
Diferenciações entre os espaços bi e tridimensional;				
A tridimensionalidade em produções artísticas;				
A tridimensionalidade na criação de ideias nas linguagens da arte.				
Luz e sombra como qualidades estéticas e expressivas na obra de arte;				
A fonte de origem de diferentes sonoridades.				
6ª série/ 7º Ano				
O desenho e suas conexões com as diferentes linguagens artísticas;				
As potencialidades do desenho como forma de registro e projeto nas diferentes linguagens artísticas;				
As matérias e ferramentas utilizadas em obras de artistas, de várias modalidades artísticas, em tempos diversos.				
7ª Série / 8º Ano				
Na leitura de obras de arte, interpretar e relacionar a diferenciação entre suportes convencionais, não convencionais e imateriais usados no fazer arte;				
Operar com diferentes suportes na criação de ideias na linguagem da arte;				
Suportes materiais e imateriais nas produções artísticas;				
Diferentes modos de construção e solução estética a partir de temáticas.				

8ª Série / 9º Ano				
Processos de criação pessoais e de artistas;				
O diálogo entre a materialidade e os processos de criação, percebendo a escolha da matéria, das ferramentas, dos suportes e dos procedimentos técnicos;				
O modo como às linguagens da arte se misturam originando hibridismos;				
Procedimentos artísticos para gerar linguagens híbridas e convergentes;				
As múltiplas formas híbridas da linguagem da arte.				
1ª Série EM				
Investigar a arte e as práticas culturais como patrimônio cultural				
Ampliar a compreensão sobre a intervenção				
Esboçar e realizar projetos de intervenção e mediação cultural na escola e na cidade.				
2ª Série EM				
Desenvolver poéticas pessoais, coletivas e/ou colaborativas por meio de percursos de experimentação e construção artística, inventando o seu modo de fazer;				
Elaborar projetos individuais ou colaborativos que incentivem formas de mediação e o encontro entre a arte o público;				
A compreensão sobre a relação entre materialidade em arte e suas possibilidades em processos de criação e de forma- conteúdo nas linguagens artes visuais, dança, música e teatro;				
Os festivais e os salões como formas de mostrar a produção artística;				
3ª Série EM				
As profissões contemporâneas da Área de Arte nas quatro linguagens: Música, Dança, Artes Visuais e Teatro.				
História da Arte				

23. Você tomou conhecimento das diretrizes propostas pelo Currículo de Arte do Estado de São Paulo? Como isso ocorreu?

24. A partir dessas diretrizes curriculares, você tem apoio pedagógico para as suas aulas e projetos? Se sim, que tipo de apoio pedagógico tem sido oferecido a suas aulas e aos projetos que você desenvolve? Quem realiza esse apoio e como ele é feito?

25. Escolha a seção que mais representa o uso do currículo em sala de aula e, em seguida, selecione qual(is) alternativa(s) são mais coerentes com a sua prática.

Seção A: Nunca faz uso do Currículo de Arte:

O que compromete a qualidade da aula	A motivação dos alunos fica prejudicada	Mas isso não compromete o trabalho	Mas isso é positivo e motivador para os alunos	Mas a aula ocorre de maneira inovadora e criativa

Seção B: Raramente faz uso do Currículo:

O que compromete a qualidade da aula	A motivação dos alunos fica prejudicada	Mas isso não compromete o trabalho	Mas isso é positivo e motivador para os alunos	Mas a aula ocorre de maneira inovadora e criativa

Seção C: Faz uso contínuo do Currículo:

O que compromete a qualidade da aula	A motivação dos alunos fica prejudicada	Mas isso não compromete o trabalho	Mas isso é positivo e motivador para os alunos	Mas a aula ocorre de maneira inovadora e criativa

Seção D: Faz uso do Currículo e de outros materiais complementares:

O que compromete a qualidade da aula	A motivação dos alunos fica prejudicada	Mas isso não compromete o trabalho	Mas isso é positivo e motivador para os alunos	Mas a aula ocorre de maneira inovadora e criativa

26. Você já apresentou, trabalhou ou discutiu em suas aulas as situações de aprendizagem disponíveis nos Cadernos do Aluno de Arte?

Sim Não Não me lembro/Não sei

Se você respondeu SIM, assinale uma das afirmações abaixo:

Apresentou as situações de aprendizagem para conhecimento dos alunos.

Apresentou as situações de aprendizagem e mencionou que as mesmas estavam relacionadas com o Currículo de Arte.

Apresentou as situações de aprendizagem e mencionou que as mesmas estavam relacionadas com os conteúdos propostos nas suas aulas, o Currículo de Arte e os Cadernos do Aluno.

Apresentou de outro modo. Qual? _____

27. Como professor de Arte você trabalha as atividades propostas no Caderno do Aluno?

Sempre Nunca Raramente

De que maneira?

Utilizo o material na sala de aula

Utilizo o material na sala de aula, fazendo uso de outros recursos como vídeos, discussões, dentre outros.

Utilizo o material na sala de aula e solicita que as atividades sejam realizadas como tarefa.

Não utilizo o material em sala de aula e solicita apenas a realização das atividades do Caderno como tarefa

Não utilizo o material em sala de aula e nem como pedido de tarefa.

Se de outra Maneira. Qual? _____

28. O Caderno do Aluno auxilia o ensino / aprendizagem nas aulas de Arte?

Sim Não Às Vezes

Justifique sua resposta (Por quê?)

29. Você acredita que os Cadernos do Professor e do Aluno tem sido um recurso auxiliar das atividades de sala de aula? De que forma?

30. Na sua opinião, os conteúdos do Caderno do Aluno de Arte proporcionam um bom conhecimento sobre Arte Contemporânea? Justifique sua resposta.

31. Quais são os aspectos positivos e os negativos que você identifica para o Currículo de Arte? E ou para o trabalho com os Cadernos do Professor e do Aluno?

32. Comente a respeito dos Cadernos do Aluno de Arte.

33. Gostaria de fazer alguma observação, comentário, crítica ou sugestão sobre o Currículo de Arte?

34. Como você trabalha a Arte com os alunos Público Alvo da Educação Especial? Que metodologias você adota?



Obrigada pela sua participação.

ANEXOS

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA DIRETORIA DE ENSINO



Araraquara, 23 de Setembro de 2014.

Prezada Senhora,

Solicito a vossa senhoria autorização para coleta de dados para pesquisa científica de minha orientanda Marta Regina Sene, aluna do Curso de Doutorado em Educação Escolar, na Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara.

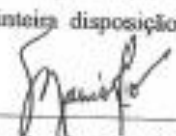
A pesquisa tem como meta analisar junto aos professores e alunos da Rede Pública Estadual a efetivação do Currículo de Arte e quais suas percepções a respeito deste documento norteador e de seus desdobramentos na perspectiva da Educação Inclusiva.

Para realização da coleta de dados nas Escolas da Cidade de Araraquara o instrumento será a Técnica de discussão em Grupo Focal com os professores e a investigação por questionários com os alunos, e a análise documental.

Esclarecemos que para realização da pesquisa todos os procedimentos éticos serão rigorosamente observados, bem como serão preservadas as identidades dos participantes da pesquisa.

De acordo com o exposto, solicitamos a autorização de Vossa Senhoria para iniciarmos a coleta dos dados conforme consta no projeto de pesquisa em anexo.

Despeço-me atentiosamente e colocando-me a inteira disposição para quaisquer esclarecimentos.


 Prof. Dr. Leandro Dani Zaniolo
 Departamento de Psicologia
 Programa de Pós Graduação em Educação Escolar

Ilma Senhora
 Maria José Serra Vicente Zaccaro
 D. Dirigente Regional de Ensino - Araraquara - SP

Faculdade de Ciências e Letras
 Rod. Araraquara - Jau, km 01 - CEP 14800-901 - Araraquara, SP- Brasil
 Tel. 16 3301-6200 / fax 16 232-0698, <http://www.fclet.unesp.br/>



Diretoria de Ensino
 Região de Araraquara

Protocolo: 2710/1035/2014 *Jen*

Entrada: 24 SET 2014

*Marta - 33393571
 991474992*

VICINHO

DIRETORIA DE ENSINO DE ARARAQUARA
 Aos Senhores Supervisores
 de Ensino para
 Manutenção.

Em 29 / 09 / 2014

M. J. Zaccaro
 Maria José S. V. Zaccaro
 RG. 9.066.963
 Dirigente Regional de Ensino

Seu trabalho bem estruturado. Aderei
 ser de grande relevância para a
 Educação Inclusiva, na área de Lés.
 A supervisão é favorável ao de-
 ferimento da solicitação.
 A consideração superior

Araraquara, 25 de setembro de 2014

V. Abdala
 Vitor Abdala
 Supervisor de Ensino
 RG: 4.266.258-1

**DIRETORIA DE ENSINO DE
 ARARAQUARA**

A direção da Escola deverá
 ser consultada antecipadamente.
 De acordo.

Em 25 / 09 / 2014

M. J. Zaccaro
 Maria José S. V. Zaccaro
 RG. 9.066.963
 Dirigente Regional de Ensino

ANEXO B - AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA – CEP

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
LETRAS - UNESP - CAMPUS
ARARAQUARA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O CURRÍCULO DE ARTE DO ESTADO DE SÃO PAULO E A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Pesquisador: Marta Regina Sene

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 37046314.4.0000.5400

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 934.546

Data da Relatoria: 02/02/2015

Apresentação do Projeto:

realizada nos termos da documentação constante da plataforma, como constatado na reunião anterior do Colegiado.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Realizar um estudo sobre as percepções de professores e alunos de Arte acerca do processo de ensino aprendizagem com base no Currículo Oficial do Estado de São Paulo - Arte, e suas implicações para a efetivação das propostas educativas vigentes destinadas à educação inclusiva.

Objetivo Secundário:

- Identificar a visão dos professores a respeito deste documento norteador e seus desdobramentos (Cadernos do Professor e Aluno) na prática docente;
- Identificar a percepção de alunos sobre seu processo de aprendizagem na disciplina de Arte.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa, segundo consta, oferece riscos mínimos aos participantes, inerentes a qualquer estudo

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1
Bairro: CEP: 14.800-001
UF: SP Município: ARARAQUARA
Telefone: (163)301-8224 Fax: (163)332-0698 E-mail: ste@fclar.unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
LETRAS - UNESP - CAMPUS
ARARAQUARA



Continuação do Parecer: 934.646

envolvendo seres humanos. No entanto, a pesquisadora aponta que haverá atenção para que estes sejam minimizados, assim como menciona os benefícios da realização da pesquisa, como constatado na reunião anterior do Colegiado.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Demonstra preocupação com os aspectos éticos.

A pesquisadora atendeu as solicitações feitas por este colegiado neste quesito, adequando dados no documento "informações básicas" e projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O parecer anterior deste Comitê constatara que o TCLE (Termo de consentimento livre e esclarecido) então apresentado carecia de ajustes, quais enquanto imperiosos foram atendidos. Considerando os itens que foram objeto de apreciação pelo parecer anterior em reunião recente apreciado, constato que estão conforme Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

Recomendações:

Este comitê recomenda sempre que o pesquisador no TCLE (Termo de consentimento livre e esclarecido) utilize o endereço, e-mail e outras formas de contato institucional, ao invés de endereços pessoais.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando em relação ao relatório inicial, os itens mencionados no parecer anterior foram objeto de apreciação favorável na reunião do Colegiado, e por então restarem pendências de ajustes textuais, se fossem, como foram atendidas, ensejariam a aprovação ad referendo pela coordenação. Sem pendências.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Os itens mencionados no parecer anterior foram objeto de apreciação favorável na reunião do Colegiado, e por então restarem pendências de ajustes textuais, se fossem como foram atendidas,

Endereço: Rod. Araraquara- Jdú Km1
Bairro: CEP: 14.800-901
UF: SP Município: ARARAQUARA
Telefone: (16)3301-6224 Fax: (16)330-0698 E-mail: ste@fclar.unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
LETRAS - UNESP - CAMPUS
ARARAQUARA



Continuação do Parecer 904.646

ensejaria a aprovação ad referendo pela coordenação. O projeto de pesquisa apresentado encontra-se adequado em conformidade com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Por essa razão, considerado o referido projeto dentro de padrões éticos, esperada a homologação de sua aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa desta Faculdade, qual prevê esteja reunido somente em 3 de fevereiro de 2015. O relatório final do projeto deverá ser entregue um mês após o término da pesquisa.

ARARAQUARA, 19 de Janeiro de 2015

Assinado por:
Alexandre Rocci
(Coordenador)

Endereço: Rod. Araraquara-Jaú Km1
Bairro: CEP: 14.800-001
UF: SP Município: ARARAQUARA
Telefone: (16)3301-6224 Fax: (16)3332-0698 E-mail: ete@fclar.unesp.br