

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Roberto Fonseca

**A PROPOSTA CURRICULAR
DO ESTADO DE SÃO PAULO:
currículo e prática**

Taubaté – SP

2016

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Roberto Fonseca

**A PROPOSTA CURRICULAR
DO ESTADO DE SÃO PAULO:
currículo e prática**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientador: Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Taubaté – SP

2016

**Ficha Catalográfica elaborada pelo
SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – UNITAU**

F676p Fonseca, Roberto

A proposta curricular do estado de São Paulo:
currículo e prática. / Roberto Fonseca. - 2016.
196f.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2016.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil,
Departamento de Pedagogia.

1. Arte educação. 2. Currículo. 3. Desenvolvimento
profissional. I. Título.

Roberto Fonseca

**A PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO:
currículo e prática**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientador: Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Data: 17/03/2014

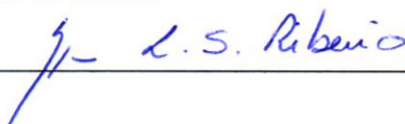
Resultado: Aprovado

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Ana Maria Gimenes Corrêa Calil.
Orientadora.
Universidade de Taubaté

Assinatura 

Professora Doutora Suzana Lopes Salgado Ribeiro
Universidade de Taubaté

Assinatura 

Professora Doutora Maria Sílvia Bigareli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Assinatura 

DEDICO

À minha mãe, Maria Benedita Fonseca (em memória), pela referência de dedicação, compromisso, rigor e seriedade.

Ao meu pai, Orlando Fonseca (em memória), pela referência de calma, determinação, integridade e sinceridade.

AGRADEÇO

À orientação da Professora Doutora Ana Maria Gimenes Corrêa Calil pela acolhida e atenção precisa e por apresentar o universo do desenvolvimento profissional.

Às Professoras Doutoras Suzana Lopes Salgado Ribeiro e Maria Sílvia Bigareli pelas discussões e considerações enriquecedoras na Banca de Qualificação.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté e aos colegas de estudos e pesquisas pela rica relação de ensino e aprendizagem.

Aos professores coordenadores pedagógicos pela colaboração e atenção.

Aos professores pela participação nessa pesquisa.

À professora Sílvia Soléo pela referência profissional, pela oportunidade de discussões imprescindíveis para as práticas didáticas, pedagógicas, educacionais, e pela revisão desse texto.

À Williamary Portugal por me apoiar constantemente a apontar os diversos caminhos para tornar as coisas possíveis.

A todos que participaram direta e indiretamente da minha trajetória pessoal e profissional.

À Secretaria de Estado da Educação, Programa MESTRADO & DOUTORADO, pelo incentivo financeiro, por meio da Bolsa Mestrado.

O conhecimento como ato é trazer à consciência algumas de nossas disposições, com o intuito de resolver uma perplexidade, concebendo a conexão existente entre nós mesmos e o mundo em que vivemos.

John Dewey.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar se a aplicação das atividades da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, na disciplina Arte, permite ao professor ampliar seu conhecimento sobre o conteúdo da disciplina o que colaboraria com o seu desenvolvimento profissional. A pesquisa foi baseada em revisões de textos publicados sobre o assunto, em análise de documentos sobre a Proposta Curricular do Estado de São Paulo e no resultado da aplicação de um questionário aos professores de Arte do Ensino Fundamental e Médio. Para tanto, foi feita a análise de vários documentos norteadores da prática docente com orientações e sugestões de situações de aprendizagem, especificamente por meio dos Cadernos do Professor e dos Cadernos do Aluno que compõem esta Proposta Curricular, da reflexão de alguns aspectos sobre o desenvolvimento profissional apresentados por Marcelo (1992; 2009a; 2009b; 2013). Assim, foi realizada uma análise sobre as inquietações de como o currículo oficial vem influenciando, ou não, as práticas educativas e o desenvolvimento profissional do professor de Arte. Dessa forma, essa pesquisa poderá colaborar não só para a ampliação de conhecimentos, mas permitir também a discussão de modos de educar, de (re)criar o processo e a ação educativa de maneira a (re)construirmos uma sociedade e suas interações humanas de modo igualitário, participativo, cooperativo, colaborativo, democrático, estimulando a reflexão dos professores de Arte sobre as suas práticas, sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre o currículo, proporcionando a identificação de caminhos para o desenvolvimento profissional, colaborando, ainda, com os raros estudos sobre essa temática, sobre o desenvolvimento profissional do docente da disciplina de Arte.

Palavras-chave: Arte Educação. Currículo. Desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

The goal of this research is to analyze if the application of the activities of the Curriculum Proposal of the São Paulo State, on the Art discipline, allows teachers to expand their knowledge of the contents of the discipline what would collaborate with their professional development. The research was based on review of texts published about the subject, in document analysis about the Curriculum Proposal of the São Paulo State and on the result of applying of a questions to Art teachers of the Primary Education and High School. For this, the analysis of several guiding documents of teaching practice with directions and suggestions for learning situations has been made, specifically through the Teacher's books and student's books that make up this Curriculum Proposal and of the reflection of some aspects of professional development presented by Marcelo (1992; 2009a; 2009b; 2013). Thus, an analysis of the concerns of how the official curriculum has influenced, or not, the educational practices and professional development of Art teachers was carried out, doing that this research can contribute not only to the expansion of knowledge, but also can allow discussion of ways to educate, to (re) create the process and educational activities in order to (re) build a society and its human interactions egalitarian, participatory, cooperative, collaborative, democratic way, stimulating the reflection of the Art teachers about their practices on the process of teaching and learning and the curriculum, providing the identification of paths for professional development, collaborating also with the rare studies on this topic on the professional development of art discipline teacher.

Keywords: Art Education. Curriculum. Professional development.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Sexo	99
Tabela 2: Faixa etária	99
Tabela 3: Situação profissional	112
Tabela 4: Quantidade de escolas em que cada professor trabalha	113
Tabela 5: Outras disciplinas	113
Tabela 6: Atividades artísticas exercidas pelos professores	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Etapas de um Projeto	41
Quadro 2: Estrutura básica dos Cadernos do Aluno	79
Quadro 3: Eixos metodológicos e proposições/estratégias	82
Quadro 4: Imagens	85
Quadro 5: Textos escritos	86
Quadro 6: Estrutura dos Cadernos do Professor	89
Quadro 7: Estrutura dos Cadernos do Professor	90
Quadro 8: Total de Territórios da Arte	97
Quadro 9: Ciclo de vida profissional dos professores de Arte	102
Quadro 10: Contato com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo	119
Quadro 11: Ações oferecidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	123
Quadro 12: Mapa da pesquisa	158

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Introdução	15
Figura 2: Revisão de literatura	28
Figura 3: O currículo como processo	34
Figura 4: Currículo	45
Figura 5: Desenvolvimento Profissional	60
Figura 6: Método	68
Figura 7: Iole de Freitas. Estudo para superfície e linha, 2005.	74
Figura 8: Linhas para a configuração do Mapa dos "Territórios da Arte"	74
Figura 9: Mapa dos "Territórios da Arte"	75
Figura 10: Seções e ícones	78
Figura 11: Participação na Proposta Curricular	116
Figura 12: Jornais e revistas	118
Figura 13: Procedimentos didático-metodológicos	136
Figura 14: Mudanças nas práticas pedagógicas	144
Figura 15: Desenvolvimento profissional	152

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Tempo de magistério	101
Gráfico 2: Grau de apreciação das atividades artístico-culturais mais apreciadas pelos professores	115
Gráfico 3: Grau de concordância com a Proposta/Currículo oficial da SEESP	125
Gráfico 4: Grau de concordância com os Cadernos do Professor e com os Cadernos do Aluno	125
Gráfico 5: Grau de utilização das proposituras das situações de aprendizagem	127
Gráfico 6: Materiais utilizados nas práticas docentes	128
Gráfico 7: Frequência de utilização das linguagens artísticas	128
Gráfico 8: Procedimentos metodológicos	131
Quadro 9: As ações conceber, perceber e concretizar e os eixos da Abordagem Triangular	132

LISTA DE SIGLAS

Senai – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

CCE – Centro Cívico Escolar

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SEESP - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

UNITAU - Universidade de Taubaté

USP – Universidade de São Paulo

Unesp – Universidade Estadual Paulista

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

PUC – Pontifícia Universidade Católica

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CPC – Centros Populares de Cultura

MCP – Movimentos de Cultura Popular

MEB – Movimento de Educação Básica

FMI – Fundo Monetário Internacional

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

MEC – Usaid – Ministério da Educação Brasileiro - United States Agency for International Development.

DBAE – Discipline Based Art Education

SAEB – Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

PAA – Professor de Apoio à Aprendizagem

EFAP “Escola de Formação e o Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo - Paulo Renato de Souza”.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Problema	19
1.2 Objetivos	19
1.2.1 Objetivo Geral	19
1.2.2 Objetivos Específicos	19
1.3 Delimitações do Estudo	19
1.4 Relevância do Estudo / Justificativa	20
1.5 Organização da Pesquisa	22
2 ARTE EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	23
2.1 Algumas questões sobre currículo	28
2.1.1 Conceitos e teorias relacionadas ao currículo	29
2.1.2 Cultura, sociedade e currículo	41
2.2 Aspectos sobre o desenvolvimento profissional	45
2.2.1 Desenvolvimento profissional	46
2.2.2 O professor e a reflexão	55
3 MÉTODO	61
3.1 Tipo de Pesquisa	61
3.2 Procedimentos para coleta de dados	64
3.3 Procedimentos para análise de dados	66
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	69
4.1 Análise dos documentos	69
4.1.1 A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina Arte	70
4.1.2 Cadernos do Aluno	79
4.1.2.1 Estrutura básica dos Cadernos do Aluno	79
4.1.2.2 A Abordagem triangular como eixos metodológicos e proposições/estratégias	81
4.1.2.3 Processos de leitura	85
4.1.3 Cadernos do Professor	87
4.1.3.1 A planificação nos Cadernos do Professor	87
4.1.3.2 Um currículo proposto por meio de competências e habilidades	93
4.1.3.3 Territórios da Arte como colaborador do processo formativo	97
4.2 Análise dos questionários	99
4.2.1 Informações pessoais e profissionais	99
4.2.2 Políticas educacionais e de formação	115
4.2.2.1 Início da implantação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo	117
4.2.2.2 Formação dos professores por meio de ações e cursos ofertados pela SEESP	122
4.2.3 Gestão didática e pedagógica	124
4.2.3.1 A Abordagem Triangular e o processo de ensino e aprendizagem da Arte	130
4.2.3.2 Procedimentos didático-metodológicos	135
4.2.3.3 Mudanças nas práticas pedagógicas	144
4.2.3.4 (Re)descobrimo aspectos sobre o desenvolvimento profissional	151
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	158

REFERÊNCIAS	163
APÊNDICES	175
APÊNDICE I – Ofício	176
APÊNDICE II – Termo de Autorização	177
APÊNDICE III – Instrumento de Coleta de Dados – Questionário	179
ANEXOS	183
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	184
ANEXO B – Parecer do CEP	185
ANEXO C - Concepção e coordenação geral do currículo. Nova edição 2014-2017	188
ANEXO D - Quadro de conteúdos do ensino fundamental	191
ANEXO E - Quadro de conteúdos do ensino médio	193
ANEXO F - Gabarito	194

1 INTRODUÇÃO

Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. *Deleuze*.

Figura 1: Introdução



1. Qual será o tema trabalhado?

2. Por que este tema foi escolhido?



3. Para quem e de que forma este estudo oferecerá contribuição?

4. Como será realizada a dissertação?

Fonte: Elaborada pelo autor

Estamos vivendo uma época de violentas mudanças em todas as esferas do fazer e saber humanos. Mudanças no pensamento e ações desde Descartes, passando pelo Iluminismo até o Tecnicismo e Cientificismo atual em que a escola, a família, a Igreja e muitas outras instituições oficializam modos de vida nocivos à natureza, à sociedade e ao homem. O mundo contemporâneo apresenta entre suas características a velocidade abrupta de tudo, os rápidos avanços em todos os campos do conhecimento, especialmente na ciência e na indústria que desencadeiam um crescimento e desenvolvimento material sem precedentes na história da humanidade, fazendo com que o homem deixe de se relacionar consigo mesmo e com o outro.

Neste contexto de mudanças sociais, políticas, econômicas, históricas e culturais encontram-se a necessidade e a urgência da educação voltar-se para si mesma, de se prestar atenção à formação de professores, no sentido de se buscar compreender e reverter esse quadro de mazelas de nosso atual sistema educativo e social. Com isso, em tese, a educação escolar é uma alternativa de conscientização, desvelamento e transformação desse modo de vida, notadamente reificante, para outro mais sustentável e saudável, o que têm sido trazidos comigo desde muito pequeno quando desenvolvi o gosto e a dedicação ao desenho. Comecei, pelo que me lembro, devido à grande ansiedade da espera pelo meu irmão mais velho, que ao chegar da escola, tarde da noite, tinha o hábito de pintar à mão várias camisetas, o que eu presenciava com olhar encantado. Na adolescência, comecei a trabalhar com serigrafia, fazendo as artes finais (era o tempo das canetas à nanquim, da régua T, das letras em decalques). Já no curso de Mecânica Geral do Senai-Santos Dumont, tive contato com o desenho técnico e, mais do que isso, fiz parte do CCE (Centro Cívico Escolar) sendo responsável pelas atividades culturais da escola, concursos de desenhos e literatura. Depois participei de vários cursos e oficinas nas mais variadas linguagens da arte, especialmente artes plásticas e teatro. Em 2004, graduei-me em Desenho de Animação, quando tomei contato com o universo das histórias em quadrinhos.

Há algum tempo, venho ministrando aulas de histórias em quadrinhos e de teatro e, nesse contexto, comecei a me lembrar dos tempos de criança e da época em que “eu queria ser professor”. Desde então tenho procurado realizar essa vontade e por isso a necessidade dos estudos constantes. Graduei-me, ainda, em Artes Visuais e Pedagogia, especializei-me em Artes Cênicas, participei dos cursos de Formação de Gestores para a Educação, Tecnologia e Educação, Psicopedagogia e Arte: fundamentos teóricos e práticos. E, em 2008, finalmente ingressei no magistério público estadual como Professor de Arte.

A leitura da LDB 9394/96 e do PCN Arte, motivaram-me a escolher a educação formal, devido aos processos histórico, social e cultural de mudanças, que tais documentos representam, especificamente nos parâmetros propostos para o ensino de Arte. Tal contexto de mudança foi vivenciado por mim nessa jornada como professor de Arte na rede pública estadual logo nas primeiras aulas, em 2008, quando iniciou-se a implantação de uma nova Proposta Curricular por meio de um jornal com atividades, englobando as linguagens da Arte, e não mais somente apresentando o Desenho e a Geometria. A partir da 9394/96 e do PCN a Arte começou a ser compreendida na escola como conhecimento

específico, linguagem, expressão e cultura. Princípios esses, que reforçaram o meu início no ensino público.

Assim, esta pesquisa surgiu da necessidade do início de uma nova etapa em relação aos estudos, de modo a se agregarem aos conhecimentos e vivências adquiridos. Neste sentido, o horizonte, a partir deste momento, foi a busca por um processo que permitisse unir estes dois polos. Ou seja, de um lado a prática e do outro a teoria formando um todo que dialeticamente converge no ir e vir, evitando-se assim os preconceitos e as ilusões de reduzir um objeto de estudo a um único ponto de vista e subordiná-lo a leis e normas enrijecidas, procurando encontrar o caminho mais adequado e propício que pudesse ajudar a responder algumas inquietações como: Quais são os pressupostos contidos nos cadernos do aluno e do professor sobre a Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina Arte? Qual a influência de tais pressupostos para o desenvolvimento profissional do professor de Arte? Quais saberes fazem parte e colaboram para o desenvolvimento profissional do professor de Arte?

O levantamento realizado para a construção desta pesquisa, em relação a trabalhos científicos sobre o ensino de Arte e o desenvolvimento profissional do professor dessa área, em banco de dados de instituições de pesquisa como Universidade de São Paulo (USP), Universidade do Estado de São Paulo (Unesp), Universidade de Campinas (Unicamp) e Pontifícia Universidade Católica (PUC), e também no banco de dados da Capes mostrou que há diversas pesquisas sobre o ensino da Arte, cerca de 112 pesquisas, no entanto, nenhuma sobre o universo proposto por esta pesquisa, a análise dos Cadernos do Aluno e do Professor e levantamentos sobre questões que envolvem o desenvolvimento profissional a partir das experiências e pensamentos dos próprios professores.

Os trabalhos encontrados sobre o ensino de Arte foram realizados a partir das particularidades de cada linguagem artística e da concepção da formação do artista e do artista professor em contextos educativos não formais. São pesquisas portanto que não abordam o processo de ensino da Arte de modo integrado e voltado diretamente para a educação escolar básica.

Verificam-se, portanto, raras produções acadêmicas diretamente relacionadas à disciplina Arte abordando questões específicas sobre o universo da formação e desenvolvimento profissional na educação escolar básica possibilitando, assim, a problematização e a relevância pessoal, social, técnica, artística e científica desta pesquisa.

Esta pesquisa propõe-se a identificar e a analisar as implicações da proposta curricular como facilitador, ou não, do desenvolvimento profissional do professor de Arte a partir da análise dos documentos que o fundamentam, especialmente os Cadernos do Professor e os Cadernos do Aluno que constituem a Proposta Curricular do Estado, junto à análise dos questionários respondidos pelos professores da disciplina de Arte que ministram aulas no Ensino Fundamental e Médio em Escolas Estaduais e que fazem parte da Diretoria de Ensino de Jacareí, localizada na Região Metropolitana do Vale do Paraíba.

Este trabalho também pretende contribuir com a discussão sobre a formação docente para o professor de Arte, por meio de questões históricas, metodológicas e teóricas do processo de ensino e aprendizagem, das possibilidades de desenvolvimento profissional a partir da implantação (de políticas públicas) do currículo do Estado de São Paulo, bem como da importância do aprofundamento e conscientização das ideias sobre reflexão nas práticas didáticas e pedagógicas, da dinâmica educacional cotidiana, sobremaneira na sala de aula.

1.1 Problema

A partir da mudança da Proposta Curricular e sua adequação ao cotidiano da área de Arte, por meio dos professores e alunos, em sala de aula, originou-se a inquietação sobre como os professores veem essa proposta e se houve alguma contribuição do conteúdo didático-pedagógico desta, que pudesse incrementar o conhecimento do professor. A partir daí, surge o seguinte problema de pesquisa:

O emprego da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina Arte, em sala de aula, pode contribuir para o desenvolvimento profissional do docente da área?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

O objetivo dessa pesquisa foi analisar se a aplicação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo na disciplina Arte pode, ou não, ampliar o conhecimento do professor sobre a disciplina e facilitar seu desenvolvimento profissional.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Analisar os Cadernos do Professor e os Cadernos do Aluno referentes à Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina Arte.
- Descrever quais aspectos, no processo curricular e pedagógico na visão dos próprios professores de Arte, podem colaborar para o desenvolvimento profissional.

1.3 Delimitações do Estudo

O estudo se deu pela análise dos Cadernos do Professor e os Cadernos do Aluno, referentes à Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina Arte -

pressupostos teóricos, metodológicos e epistemológicos que a fundamentam. Além disso, associa-se também à apresentação das diretrizes políticas propostas nos variados documentos sobre a implantação desta Proposta Curricular desde o seu início com a distribuição dos jornais e revistas aos alunos e professores em 2008, bem como da distribuição dos Cadernos do Professor no mesmo ano, passando pelas revisões nos anos posteriores, até a sua efetividade como Currículo Oficial da rede estadual pública, em 2010.

Os professores da disciplina de Arte que participam desta pesquisa trabalham em escolas do Ensino Fundamental¹ e Médio da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, vinculados à Diretoria de Ensino de Jacareí, localizada na Região Metropolitana do Vale do Paraíba. Foi realizado por meio de questionário o levantamento do modo como os professores receberam, aplicaram e aplicam esse Currículo em suas práticas de ensino, bem como conhecer se tal prática colabora com o seu desenvolvimento profissional.

1.4 Relevância do Estudo / Justificativa

O trabalho docente é um ofício complexo e multifacetado e se constrói e reconstrói durante a vida toda, desde as experiências, vivências e concepções espontâneas sobre a atividade docente, passando pela formação acadêmica até o exercício da profissão. E o desenvolvimento profissional dá-se, notadamente, no exercício do ofício, por meio de processos e posturas autocríticas e investigativas, nas quais o professor vê a si mesmo em percurso e, assim, vai direcionando o seu caminhar. Profissão que necessita de um determinado preparo e formação, especialmente os de ordem humana (afetiva relacional); processo também constante e ininterrupto que não pode deixar de olhar e valorizar a boniteza das coisas, da vida, do encontro mágico e inevitável entre as pessoas e seus desdobramentos e encantamentos.

Daí a constância do processo de aprendizagem do profissional docente, constituído pelo trabalho reflexivo que, por sua vez, possibilita a crítica sobre as práticas e, conseqüentemente, a reconstrução permanente de sua identidade pessoal e profissional. Com isso, vão-se percebendo os diversos fios que compõem a complexa tessitura em que atua e que

¹ Adotou-se apenas Ensino Fundamental para se referir ao Ensino Fundamental anos finais (6ºano/5ªsérie, 7ºano/6ªsérie, 8ºano/7ªsérie, 9ºano/8ªsérie).

se faz profissional, encontrando-se na práxis educativa, na união dinâmica e dialética da teoria com a prática, onde uma transforma a outra reciprocamente, ajudando a evitar a cristalização de acomodações de muitas ideias, sentimentos, emoções, percepções e teorias, desvelando e compreendendo preconceitos.

Esse conjunto de aspectos relaciona-se com o desenvolvimento profissional que, para Marcelo (2009a, 2009b, 2013), depois de algumas modificações em sua acepção nos últimos anos e da evolução da compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem, passou por uma perspectiva que se apresenta construtivista, no sentido de que o professor aprende de modo ativo e concreto com as atividades de ensino. Nesse caso, a aprendizagem do professor acontece no decorrer do tempo, sobremaneira a partir de experiências que dialoguem com outras experiências e com os seus conhecimentos anteriores, possibilitando a mudança contínua a partir da relação direta entre a formação e as situações cotidianas de sala de aula. As mudanças da escola estão diretamente associadas ao desenvolvimento profissional do professor, mudanças pelas quais a cultura escolar se (re)constitui por meio do trabalho profissional dos professores, que, por ser reflexivo, forma e transforma os seus conhecimentos, a partir das suas experiências, criando novas teorias e práticas pedagógicas. Com isso, o processo colaborativo que possibilita o desenvolvimento profissional incorpora o trabalho isolado e reflexivo.

Essas ideias associadas aos princípios e reflexões históricas, metodológicas, teóricas, epistemológicas sobre o ensino da Arte que vêm sendo apresentado por Barbosa (2001; 2003; 2005; 2006; 2007; 2008a; 2008b; 2009; 2010; 2011; 2012) e compõem um quadro teórico peculiar para as análises de cunho crítico e reflexivo. E, também as ideias sobre o universo do desenvolvimento profissional a partir de Imbernón (2009; 2010; 2011; 2012) e Marcelo (2009a, 2009b, 2013).

Esta pesquisa poderá colaborar, ainda, para os raros estudos sobre essa temática, sobre a formação docente e o desenvolvimento profissional do professor da disciplina de Arte.

1.5 Organização da pesquisa

Essa pesquisa é composta por 5 capítulos, sendo eles:

Capítulo 1 – Introdução. Traz uma visão geral sobre as motivações de estudo e pesquisa, sobre os seus objetivos, o seu delineamento e sua relevância.

Capítulo 2 – Revisão da literatura. Apresenta a fundamentação teórica que possibilitou a análise, a identificação e a relação entre os dados coletados e as ideias e teorias levantadas sobre o tema do currículo e do desenvolvimento profissional do professor.

Capítulo 3 – Metodologia. Contendo o tipo de Pesquisa, a população/amostra, os instrumentos, a análise de documentos, o questionário, os procedimentos para coleta de dados, e os procedimentos para análise de dados.

Capítulo 4 – Os resultados e discussão. Que se encontra subdividido em análise dos Cadernos do Professor e Cadernos do Aluno sobre a Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina Arte, suas orientações e proposições oficiais e da análise dos questionários aplicados aos professores da disciplina Arte que ministram aulas no Ensino Fundamental e Médio na rede estadual pública, a partir de questões sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo desde 2008, apresentando os resultados e discussões realizadas por meio dos dados coletados e suas associações com a revisão de literatura.

Considerações finais. Apresentação das considerações no intuito de concluir a pesquisa.

2 ARTE EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O levantamento de pesquisas em dissertações e teses que abordaram discussões relacionadas com a temática sobre o currículo de Arte, sobre o ensino de Arte, e sobre o desenvolvimento profissional do professor de Arte, em diversos bancos de dados como Universidade de São Paulo (USP), Universidade do Estado de São Paulo (Unesp), Universidade de Campinas (Unicamp) e Pontifícia Universidade Católica (PUC), e Capes mostrou que há muitas pesquisas sobre o ensino da Arte, no entanto, nenhuma sobre o universo proposto por esta pesquisa.

Foram encontradas 112 pesquisas, no período compreendido entre os anos de 2008 e 2012, estudos selecionados a partir de índices básicos de busca, sendo eles: Currículo de Arte; Ensino de Arte; e Desenvolvimento profissional do professor de Arte.

Apesar das pesquisas encontradas abordarem diversos assuntos e temáticas do universo da Arte, constatou-se que essas pesquisas encontram-se associadas por meio de propostas e conteúdos bastante diferentes, os dois índices que apresentaram maior associação de pesquisas comuns foram Currículo de Arte e Ensino de Arte, e raras relacionadas ao índice Desenvolvimento profissional do professor de Arte. Destacamos três pesquisas sobre o Currículo de Arte, quatro sobre o Ensino de Arte, e três sobre o Desenvolvimento profissional do professor de Arte.

Sobre o Currículo de Arte estão as pesquisas: concepções **pedagógicas nos currículos de Artes Visuais em Santa Catarina**, que focou as artes visuais no processo de ensino em seis instituições de ensino superior no Estado de Santa Catarina, tendo como objetivo a análise das concepções pedagógicas presentes na formação dos professores de artes visuais, o currículo, os autores, e as interrelações entre arte e educação (SOARES, 2009); **Currículo, arte e formação continuada: percepções de arte-educadores participantes do programa "a Rede Aprende com a Rede" no Estado de São Paulo**, analisa percepções de professores em escolas estaduais na Região de Franco da Rocha, Grande São Paulo, sobre a aplicação do Programa A Rede Aprende com a Rede, focando a intencionalidade de um curso sobre a Proposta Curricular de Arte do Estado de São Paulo descrevendo os processos de formação continuada por meio do ambiente virtual de aprendizagem e os critérios adotados para a seleção dos professores participantes (SILVA, 2011); **Políticas públicas: o ensino de arte na educação**, básica analisa documentos oficiais desde 1961 até os dias atuais, passando

pela análise de cunho histórico por meio das legislações e seus contextos políticos e sociais, e apresenta, também alguns aspectos do desenvolvimento histórico do ensino de arte no Brasil (MARCONDES, 2012). Estas três pesquisas representam um conjunto de estudos que mostraram características semelhantes, no sentido de serem compostas por objetivos associados às concepções pedagógicas presentes na formação docente, as interrelações entre arte e educação, a formação dos professores de artes visuais, o currículo, formação continuada, arte e ética, políticas públicas, entre outros temas.

Sobre o Ensino de Arte foram selecionadas as pesquisas: **Plano de ensino de arte - uma proposta interdisciplinar**, com o foco na reflexão sobre o conteúdos de Arte e as suas relações harmônicas com a História e a Literatura, nas escolas públicas circunscritas na Diretoria de Ensino de Jaboticabal, e com objetivo geral de investigar a função e aplicabilidade do Plano de Ensino de Arte, sua conexão com o Currículo do Estado de São Paulo e as estratégias que o professor adota para refletir a sua prática interdisciplinar cotidiana, recorreu a história do ensino de Arte, especialmente o recorte compreendendo antes da LDB 9394/96 até os dias atuais (MOREIRA, 2011); **Arte e educação - uma interface da formação de professoras alfabetizadoras e alunos dos anos iniciais do ensino fundamental**, que estudou o processo da alfabetização estética como interface no processo de alfabetização realizadas por três professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, passando pelo universo dos saberes dos docentes da formação inicial e continuada (OLIVEIRA, 2011a); **Assim no teatro como na vida: experiência estética, leitura de mundo e consciência cidadã**, com foco no processo de ensino e aprendizagem do Teatro por meio da mediação e da análise do contexto de formação de licenciados em teatro (RIBEIRO, 2011); **A prática docente dos professores de Arte do ensino público e seus possíveis diálogos com os PCN de arte**, focando a relação entre as práticas docentes e os Parâmetros Curriculares Nacionais, abordou, também, aspectos históricos do ensino de Arte no Brasil (PAES, 2012). Estas quatro pesquisas representam um conjunto de trabalhos que mostraram características associadas às particularidades de cada linguagem artística - artes visuais, teatro, música, dança, cinema, designer, fotografia - e da concepção da formação do artista e do artista docente em contextos educativos não formais, ou seja, pesquisas que não abordam o processo de ensino da Arte de modo integrado e voltado diretamente para a educação escolar básica, especificamente o ensino fundamental e ensino médio, e, há também pesquisas que se voltam para a educação infantil, para o ensino fundamental anos iniciais e Educação de Jovens e Adultos.

Sobre o Desenvolvimento profissional do professor de Arte foram escolhidas as pesquisas: **Educação estética e fotografia na formação de professores em nível do ensino médio - a relevância das contribuições de Adorno e Freire**, abordou a educação estética por meio de um projeto, Fotografar a Escola, que se utiliza da linguagem da fotografia para desenvolver e proporcionar a experiência formativa para os alunos do Curso de Magistério na modalidade do Ensino Médio por meio da reflexão dos impactos da indústria cultural, no intuito de possibilitar a emancipação do sujeito (OLIVEIRA, 2011b); **Processos de criação - teatro e imaginário**, relata processos de criação em Teatro e Imaginário como proposta de formação de professores em diálogo com autores e encenadores por meio de uma hermenêutica simbólica (CAVINATO, 2011); **O ensino de arte na cibercultura - um estudo dos cursos de formação de professores em artes visuais na modalidade a distância no Brasil**, analisando as licenciaturas em Artes visuais, buscando a compreensão da concepção pedagógica, da estrutura curricular e do desenvolvimento do ensino destes cursos, sobremodo as características da pós-modernidade, verificando suas implicações na Arte e na utilização pedagógica das tecnologias digitais da informação e comunicação, passando, ainda, por questões de ordem das políticas públicas e a legislação brasileira para a modalidade da educação a distância (BARROS, 2012). Essas três pesquisas apresentam características que se relacionam com o processo de formação e desenvolvimento de professores a partir de contextos específicos do universo da Arte como a fotografia, o teatro, a cibercultura, a utilização pedagógica das tecnologias digitais da informação e comunicação como questões pertinentes à formação de professores, especialmente por meio da educação a distância.

Esse levantamento também mostrou que boa parte desses estudos foram realizadas em programas de outras áreas e não na Área específica da Arte, questão já apontada por Barbosa (2005) quando pesquisou sobre as influências de autores e estudiosos estrangeiros² na mudança do ensino de arte brasileiro passando do ensino modernista para o ensino pós-modernista por meio de dissertações e teses defendidas entre 1981 e 1993 nas universidades brasileiras. Outro fator de suma importância apontado pela pesquisadora é a constatação de que os pós-graduandos da área leem muito pouco sobre Arte Educação, correndo o risco da produção de pesquisas como mera repetição das já realizadas.

²Herbert Read, Ernest Gombhich, Rudol Arnheim, Elliot Eisner, Edmund Burke Feldman, Vincent Lanier, Robert Ott, Robert Sainders, David Thistlewood, Brent e Ralph Smith (BARBOSA, 2005, p.17)

Verificou-se, portanto, raras produções acadêmicas que se relacionam diretamente à disciplina Arte abordando questões específicas sobre o universo da formação docente e desenvolvimento profissional na educação escolar básica.

Sendo assim, foi necessário estabelecer um referencial teórico considerável para dar suporte ao desenvolvimento dessa pesquisa, no intuito de possibilitar a identificação e análise das implicações do currículo como facilitador do desenvolvimento profissional do professor de Arte a partir dos documentos que o fundamentam, especialmente os Cadernos do Professor e os Cadernos do Aluno que constituem a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, bem como colaborar com a fundamentação da interpretação, tabulação e reflexão sobre os questionários respondidos pelos professores da disciplina de Arte que ministram aulas no Ensino Fundamental e Médio em Escolas Estaduais.

As leituras teóricas foram realizadas por meio de duas etapas: a primeira abordando o universo do currículo; e a segunda do desenvolvimento profissional.

A proposta dessa revisão foi mostrar o universo do currículo, que foi apresentado por meio de algumas questões sobre ele a partir das ideias da relação entre currículo e teoria curricular de Goodson (2013a; 2013b), sobre a origem e conceito sobre currículo de Sacristán (2000; 2013a; 2013b), da ideologia e relações de poder de Apple (1997; 2000; 2008), a teoria e história do currículo de Kemmis (1998), da cultura e da sociedade de Moreira (2001; 2002; 2003a, 2003b). Até chegarmos à reflexão sobre alguns aspectos do desenvolvimento profissional e o professor e a reflexão.

Sobre o desenvolvimento profissional, são abordados alguns de seus aspectos, apresentando uma reflexão sobre a importância dos saberes docentes e o desenvolvimento profissional de Tardif (2010) e Tardif; Lessard (2011; 2012), sobre as dimensões do desenvolvimento profissional de Marcelo (1992; 2009a; 2009b; 2013), no sentido de mostrá-lo associado à aprendizagem, ao trabalho, à trajetória, às inúmeras oportunidades de aprimorar a prática, à formação docente, às pessoas e não a programas. O desenvolvimento profissional é tomado como um processo individual e coletivo que se materializa na escola, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades, capacidades, competências profissionais por intermédio das diferentes experiências formais e/ou informais. Ele relaciona-se, ainda, com a busca da identidade profissional, na construção do seu eu profissional, no desenvolvimento de sua carreira.

Sobre a identidade profissional de Nóvoa (1992; 2007; 2008; 2009), as reflexões sobre formação docente de Imbernón (2009; 2010; 2011; 2012; 2013), e, no intuito de fundamentar a análise sobre as inquietações de como o currículo oficial vem influenciando, ou não, as práticas educativas e o desenvolvimento profissional do docente de Arte. Sobre a reflexão, sobre o professor reflexivo, pesquisador, investigador e, especificamente, quanto à formação de professores “[...] há um conhecimento profissional que não é nem um conhecimento científico, nem um conhecimento pedagógico, que é um conhecimento feito na prática, que é um conhecimento feito na experiência” (NÓVOA, 2009), um conhecimento que se faz na reflexão sobre a experiência.

Há pesquisadores como Contreras (2012), Libâneo (2008), Pimenta (2008) que vêm apresentando alternativas de leitura para a ideia de reflexão e do universo individual e social que o prescinde, possibilitando assim, outros olhares sobre a relação teoria e prática.

As temáticas que compõem esse capítulo são bastante amplas, complexas e abertas, ainda não há nenhuma teoria que as abarque de modo separado, muito menos juntas, especialmente por apresentarem muitos conceitos que as constituem de modo compartilhado, no sentido de se utilizarem de um mesmo conceito, ainda que por meio de abordagens teóricas, metodológicas e epistemológicas diferentes. O intuito de compreendê-las assim, relacionam-se com a possibilidade de serem tomadas como um mapa, no qual os problemas³ apontem trilhas para o aprofundamento dos estudos, pesquisas, saberes, fazeres, enfim, das práticas educativas, e, também, de não as considerarem como modelos, mas como uma rede de processos que as envolvem. Nesse sentido, a repetição e a reiteração de algumas ideias colaboraram para a identificação de suas constantes e indicaram as possíveis categorias a serem utilizadas nas análises dos documentos, dos Cadernos do Aluno, dos Cadernos do Professor e dos questionários aplicados aos professores.

³“Em um sentido mais amplo, filosófico e, em geral, teórico, toda questão crítica, de natureza especulativa ou prática, examinando o fundamento, a justificativa e o valor de um determinado tipo de conhecimento em forma de ação. Ex.: o problema da indução, o problema do livre-arbítrio etc. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1999, p.221).”

Figura 2: Revisão de literatura



Fonte: Elaborada pelo autor

2.1 Algumas questões sobre currículo

Às vezes, tornamos as coisas um tanto complicadas para entender sua simplicidade óbvia; em outros casos, elas parecem ser simples, e perdemos de vista sua complexidade. Temos uma sensação contraditória ao falar do *currículo*, pois sentimos, por um lado, a necessidade de simplificar para que nos façamos entender, o que nos transforma em seus promotores. Nesse sentido, afirmamos que o currículo é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos. É aquilo que um aluno estuda. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar (SACRISTÁN, 2013, p.16).

A origem e o conceito sobre o currículo vêm sendo estudados por vários pesquisadores e apresentados de diversos modos. O seu caráter histórico, vem associado à ideia da função da educação nas mais diversas sociedades, e o seu desenvolvimento, atrelado aos valores que cada sociedade lhe atribuiu, sendo assim, o seu estudo e significado vêm

associados à concepção de sociedade, de cultura e de educação. Veja se a intervenção foi pertinente.

A discussão sobre o currículo, em um mundo marcado pelas diversas e abruptas mudanças em todos os campos do fazer e do saber humanos, imprime a necessidade dos ininterruptos intercâmbios entre eles, sobremaneira, a partir das questões que passam pelas esferas sociais, históricas, culturais, antropológicas, econômicas, políticas e éticas, levando à necessidade da constante reconceitualização das práticas individuais e sociais e a reflexão sobre as suas origens e implicações nas práticas educativas escolares.

Nesse sentido, apresentaremos alguns conceitos e teorias que se relacionam com o currículo, bem como algumas implicações de ordem cultural e social, que vêm sendo abordadas por diversos estudos e pesquisas na atualidade.

2.1.1 Conceitos e teorias relacionadas ao currículo

O currículo vem sendo objeto de muitas pesquisas e estudos, apresentando diversos conceitos que o envolvem, revelando a sua amplitude e complexidade. A análise de alguns desses conceitos e suas origens revelam-nos aspectos importantes para a reflexão sobre ele, especialmente as suas relações e funções no processo de construção e produção de conhecimentos, como estratégia, metodologia, teoria, prática e epistemologia. A partir desse ponto de vista, tomaremos algumas questões que, por sua vez, proporcionam a identificação de suas diferentes manifestações e presenças no sistema educativo e da necessidade de ações particulares no processo de ensino e aprendizagem.

Etimologicamente, a palavra *curriculum* origina-se do verbo latino *scurrere*, que significa correr, percurso feito em uma pista, referindo-se a curso. Nesse sentido, o currículo associa-se aos conteúdos a serem apresentados para estudo, subentendendo-se que “[...] o poder de ‘definição da realidade’ é posto firmemente nas mãos daqueles que ‘esboçam’ e definem o curso. O vínculo entre o currículo e prescrição foi, pois, forjado desde muito cedo” (GOODSON, 2013b, p.31).

As palavras *cursus* e *currere* vêm da mesma raiz que originou o *curriculum* e tinham vários empregos, sendo associadas à carreira, determinando a representação e a ordenação de sua trajetória, apresentando o “[...] sentido de construir a carreira do estudante e,

de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo” (SACRISTÁN, 2013, p.16). Essa origem mostra o currículo como um território prévio de regras para o conhecimento correspondente a uma série de conteúdos impostos pela escola aos professores para que esses ensinassem e os estudantes aprendessem, processo regulatório da/para as práticas didáticas desenvolvidas no percurso da escolaridade.

Na Baixa Idade Média o currículo foi classificado e composto pelo *trivium* e pelo *cuadrivium*, o primeiro formado por três disciplinas a gramática, a retórica e a dialética, e o segundo por quatro disciplinas a astronomia, a geometria, a aritmética e a música.

O *trivium* e o *cuadrivium* formavam as sete artes liberais que se constituíram na organização do conhecimento, presentes desde a formação das primeiras universidades europeias e que perduraram durante séculos e influenciando a estrutura curricular até os dias de hoje.

O conceito de *currículo* e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar. Em termos modernos, poderíamos dizer que, com essa invenção unificadora, pode-se, em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escolha de *o que será ensinado* em cada situação, enquanto, em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores. Essa polivalência se mantém nos nossos dias (SACRISTÁN, 2013, p.17).

As origens do currículo imprimiram aspecto da ordem nos/dos conteúdos como sua característica essencial, bem como o poder regulador e estruturante de outros conceitos, como o de classe, turma, grau, idade e método, que separam os estudantes distinguindo-os, entre si, em categorias que os definem e classifica, proporcionando uma organização das práticas didáticas e pedagógicas em especialidades, divisões, subdivisões nos processos educativos nas escolas. A partir da associação dos conteúdos, das classes, dos graus, das idades e dos métodos o currículo tornou-se um regulador dos sujeitos. “Por tudo isso, nos séculos XVI e XVII, o currículo se transformou em uma invenção decisiva para a estruturação do que hoje é a escolaridade e de como a entendemos” (SACRISTÁN, 2013, p.18).

A política cultural é inerente à educação e o currículo nunca é neutro em relação ao conhecimento, é resultado das escolhas de alguém, de uma tradição seletiva⁴, “[...]”

⁴Young (1977 *apud* APPLE, 2008, p.70-71) “[...] nos ajuda a começar. Ele afirma que: 'quem está na posição do poder tentará definir o que é admitido como conhecimento, o quanto qualquer conhecimento é acessível para grupos diferentes, e quais são as relações aceitas entre

da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (APPLE, 1997, p.59).

As escolas, segundo Apple (2008, p.71), “[...] não simplesmente ‘produzem’ pessoas, mas também o conhecimento”, ampliando e dando legitimidade a certos tipos de recursos associados a formas econômicas desiguais. Ou seja, devemos pensar sobre quais conhecimentos a escola considera como essenciais, quais definem-se e diferenciam-se como conhecimento técnico, quais conteúdos devem fazer parte do currículo. O sistema econômico está configurado de modo a criar poucos empregos, mantendo o alto lucro. Enfim, esse sistema é um modelo voltado, primordialmente, para a maximização do lucro e, depois, para a distribuição de recursos e de empregos. Dessa maneira, estabelece-se uma relação entre o conhecimento e a economia, na qual o conhecimento de alto *status* não é desenvolvido amplamente para a população, que acaba ficando com o conhecimento técnico necessário para essa economia e a escola responsável pelo seu desenvolvimento eficaz e eficiente.

Kemmis (1998), para abordar a sua teoria do currículo fundamentou-se nos pioneiros nos estudos sobre a origem do conceito currículo. Esses concluíram que a sua origem encontra-se marcada nas primeiras décadas do século XVII, na universidade de Glasgow, na qual o currículo consolidou-se pelo seu aspecto técnico, incorporando-se aos processos de ensino e aprendizagem, especialmente, a partir das conotações históricas sobre a disciplina e o *ratio studiorum*, a primeira para consolidar uma ordem estrutural, a segunda para consolidar uma estrutura de estudos.

A origem do conceito currículo, de modo mais sistemático, aparece somente em 1918 com as ideias de Bobbit e sua obra *The curriculum*, na qual o conceito de currículo encontra-se intimamente associado à instrução, primeiramente nas teorias educativas inglesas e depois nas norte-americanas, presentes nos planos e programas para instruções (SILVA, 2014).

Kemmis (1998) para compreender a teoria contemporânea do currículo recorre à história dos métodos de ensino de Broudy, que retoma, por sua vez, às ideias dos pensadores

diferentes áreas de conhecimento e entre aqueles que têm acesso a elas e as tornam disponíveis'. Embora esse argumento esteja sem dúvida mais relacionado a como a hegemonia atua, saturando nossa consciência, e não seja sempre ou mesmo necessariamente um processo consciente de manipulação e controle, podendo, portanto, tratar-se de um argumento um pouco exagerado, de fato levanta a questão do *status* relativo do conhecimento e de sua acessibilidade. Nessa afirmação está uma proposição que pode acarretar o seguinte: a posse de conhecimento de alto *status*, aquele considerado de excepcional importância e conectado à estrutura das economias corporativas, na verdade traz em si um fato e a ele se relaciona – o de que as pessoas não desfrutam dessa mesma posse. Em essência, o conhecimento de alto *status* 'é por definição escasso, e sua escassez se liga de maneira inextricável a sua instrumentalidade' (FISCHER, 1979, p. 526).

sobre a educação, aos filósofos da educação, que falaram sobre ela, e as suas relações com a sociedade, e também com os pioneiros na sistematização do ensino, das práticas curriculares e dos valores educativos. Sendo os momentos mais importantes: **os sofistas**, que tinham como propósito ensinar os homens a serem prudentes e eloquentes para terem êxito na vida política ateniense e, mais tarde, na romana; **Sócrates**, o método dialético⁵, e **Platão**, o propósito de desenvolver o conhecimento, bem como associá-lo à verdade, ao bem e ao belo como valores pessoais e sociais; **os escolásticos**, ensinar as pessoas a capacidade de associar as aprendizagens aos valores teológicos, a partir das leituras, análise e discussão de textos, seguindo as regras da lógica e da destreza argumentativa como fundamento da autoridade, abrangendo a capacidade de conceitualizar todos os conhecimentos da vida, da teologia cristã, da filosofia e da ciência; **os jesuítas**, mestres do método (*ratio studiorum*), tinham como propósito desenvolver o correto uso da linguagem, tornar as pessoas cultas, criando uma forma de escolarização baseada na rivalidade e na competição como modos de motivar as aprendizagens por meio de métodos rígidos de apresentação e de inúmeros exercícios no intuito de garantir o ensino; **Comenio**, método da natureza, valorizava a linguagem cotidiana e as manifestações da natureza como base para as aprendizagens, insistindo na compreensão da natureza além da sua imitação; **Pestalozzi**, estabeleceu uma distinção entre os aspectos lógicos e psicológicos, dizendo que a aprendizagem é um processo evolutivo, contemplando as leis do desenvolvimento infantil como fundamento para a educação; **Froebel**, método dos opostos, ensinou as pessoas a relacionarem o saber a uma unidade mais ampla e inclusiva, desenvolvendo capacidades de ver a si mesmo e ao mundo como parte de uma ordem natural, social e religiosa; **Herbart**, o ensino deveria partir das experiências fundamentadas nas impressões sensitivas, que organizadas sistematicamente desencadeiam o processo de construção do conhecimento, valorizando o desenvolvimento pessoal por meio de seus valores intelectuais e de flexibilidade de seus saberes.

⁵O método preferido de Sócrates é a ironia, que “tem a finalidade de pôr a descoberto a vaidade, de desmascarar a impostura e de seguir a verdade. Atacando a vaidade, as reputações enraizadas e os cânones oficiais, a ironia socrática tem muitas vezes uma aparência negativa e revolucionária; parece ameaçar as opiniões correntes e os valores consagrados; é cheia de irreverência e se compraz em desprezar o que a sociedade preza. Mas a ironia socrática não tem a finalidade de desprezar os valores mais altos, mas de provar sua autenticidade. Quando se finge de ignorante, tem em mira discernir as aptidões; é um método de análise crítica, mas também e sobretudo um método pedagógico. Com suas perguntas, Sócrates deixa embaraçado e perplexo aquele que está seguro de si mesmo, fá-lo ver novos problemas, desperta a sua curiosidade e estimula-o a refletir. A sua arte educativa pode ser comparada com a de sua mãe, que era parteira, porque ele é como o médico que ajuda nos partos do espírito. Por causa deste aspecto o método de Sócrates é chamado de maiêutica. E por razões de método (...), seus diálogos levantam uma questão, mas não dão a solução. Servem para pôr o interrogado no caminho da solução para que ele mesmo a encontre.” (MONDIN, 1981, p.47-48).

Essas diferentes perspectivas e pontos de vista sobre as relações entre educação e sociedade, sobre o que deve ser ensinado e aprendido nas escolas, modifica-se de época em época, modificando um ao outro, do mesmo modo que as modificações entre teoria e prática.

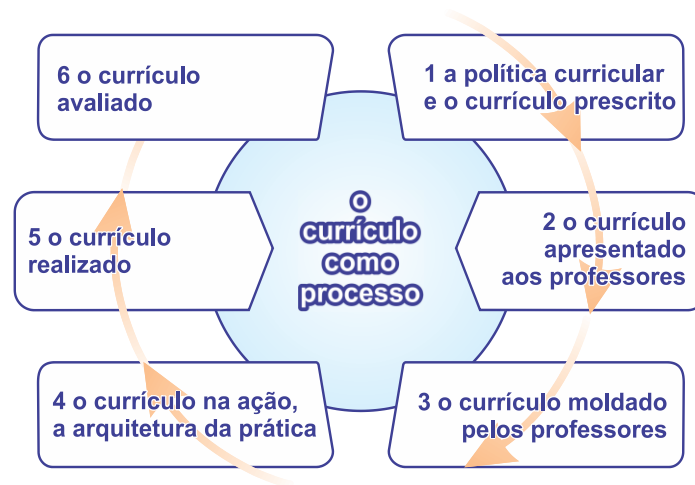
Ainda segundo Kemmis (1998), o currículo se constitui em uma ponte que permite e estimula o desenvolvimento das interações e trocas entre a escola e o contexto, entre a teoria e a prática. considerando que a teoria curricular passa por uma situação dupla. De um lado, a relação teoria e prática no processo educativo e, de outro lado, a relação educação e sociedade, abrindo caminho para as investigações das práticas pedagógicas como práticas curriculares.

Conforme Sacristán (2000), depois de pesquisar e organizar diversos conceitos e perspectivas, o currículo pode ser estudado por intermédio de cinco âmbitos, sendo eles:

- O ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a escola.
- Projeto ou plano educativo, pretense ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc.
- Fala-se do currículo como a expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas seqüências para abordá-lo, etc.
- Referem-se ao currículo os que o entendem como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de : 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdos; 2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre teoria e a prática em educação.
- Referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos estes temas (SACRISTÁN, 2000, p.14-15).

Desse modo, é possível que as práticas educativas sejam compreendidas na relação escola e sociedade, na qual “(...) os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (SACRISTÁN, 2000, p.17).

Figura 3: O currículo como processo



Fonte: Sacristán, 2000; Sacristán; Pérez Gómez, 2007. Organizado pelo autor.

O currículo como processo, conforme figura 3, sofre múltiplas transformações, pois a sua constituição acontece por meio de um processo curricular complexo, no qual ele é o resultado de várias forças que se interpenetram e agem sobre ele, apresentando o seguinte modelo de interpretação: **1. a política curricular e o currículo prescrito**, Em qualquer sistema educativo o currículo passa por condições e tipos de prescrição ou orientações do que devem ser os seus conteúdos, servindo de referência na ordenação do sistema curricular, como ponto de partida para a elaboração de propostas pedagógicas, materiais, livros, projetos, enfim controle do sistema. Exemplos: Diretrizes curriculares nacionais, regulamentações dos conteúdos e metodologias pela administração. Criação de currículos mínimos; **2. o currículo apresentado aos professores**, o currículo prescrito é interpretado por diferentes instâncias do sistema escolar e o traduz para os professores, por exemplo os livros, apostilas e outros materiais didáticos; **3. o currículo moldado pelos professores**, o professor é agente decisivo no desenvolvimento de conteúdos e significados, concretizando o currículo que é por ele moldado a sua formação, a sua cultura profissional, seja pela prescrição administrativa ou pela aplicação dos conteúdos contidos nos livros, apostilas, nos materiais didáticos. O plano de curso dos professores é um exemplo de currículo moldado; **4. o currículo na ação: a arquitetura da prática**, é o evento da aula, a prática real, o momento e o espaço nos quais o currículo transforma-se em método. A prática vai além dos propósitos do currículo, pois a prática se produz pelo complexo intercâmbio de influências e de interações diversas. É na prática que os projetos, as ideias, as intenções tornam-se realidade, manifesta-se, adquire

significado e valor, independente de objetivos e intenções preestabelecidas; **5. um esquema para o planejamento da prática: o currículo realizado**, apesar de refletirem aprendizagens aos estudantes, o currículo também afeta os professores e a família por meio das ações, da prática que gera um conjunto de efeitos complexos e de várias ordens cognitiva, afetiva, social, moral, cultural, entre outras. E, devido à sua imprecisão causam efeitos a médio e longo prazo, ficando, muitas vezes, como ocultos no ensino; **6. o currículo avaliado**, devido às escolhas para alguns componentes em relação a outros, acabam acontecendo imposições sobre o processo do ensino e aprendizagem. De outro modo, devido aos controles para certificar, validar e emitir títulos ou aspectos de teorias pedagógicas, acaba-se pressionando os professores e os alunos que são avaliados, direta ou indiretamente, por objetivos e intenções por parte de quem elaborou e prescreveu o currículo, e não propriamente pelo desenvolvimento do processo em si (SACRISTÁN, 2000; SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2007).

As trocas curriculares pedem por inovações em cada uma destas interações, uma vez que o currículo como processo abarca as suas diferentes fases e encaminhamentos. Os professores, os estudantes, a escola e a elaboração do currículo e sua prática, bem como as influências das práticas sociais é que condicionam as situações para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem.

Voltando aos aspectos históricos, no final dos anos 1950, os americanos culparam os educadores, em especial os progressistas, pelo fracasso na corrida espacial. Buscaram ajuda no Governo e os recursos foram aplicados em uma reforma curricular, das disciplinas escolares, bem como aplicados em programas, materiais, estratégias e formação de professores, o foco era enfatizar a redescoberta, a investigação e o processo indutivo dos/nos estudos dos conteúdos curriculares. Nos anos 1970, a sociedade americana passou por diversos problemas sociais, bem como a sua participação na Guerra do Vietnã, ocasionado vários protestos e questionamentos sobre as instituições e os valores tradicionais, contexto no qual a escola também passou por violentas críticas. O discurso pedagógico limitou-se a três tendências: **a tradicional**, da escola eficaz; **a humanista**, da liberdade na escola; **a utópica**, que sugeriam o fim das escolas (MOREIRA; SILVA, 1997).

Em uma conferência na Universidade de Rochester, em 1973, vários pesquisadores sobre currículo se reuniram no intuito de reconceitualização do campo, sobremaneira por todos não concordarem com o currículo dominante, pois era instrumental,

apolítico e atóxico, além de colocar o campo do currículo como ciência. Duas grandes correntes surgiram nesse evento: a primeira fundamentada no neomarxismo e na teoria crítica, representada por Michael Apple e Henry Giroux, e a segunda associada à tradição humanista e hermenêutica, representada por William Pinar. Também na década de 1970, ocorreu um movimento na Sociologia da Educação, no intuito de estudar o conhecimento escolar que ficou conhecido por Nova Sociologia da Educação, contribuindo com a reconfiguração do currículo a partir da adoção de vários outros quadros interpretativos e utilização de novos referenciais.

A Teoria Curricular não pode mais, depois disso, se preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar, nem pode encarar de modo ingênuo e não-problemático o conhecimento recebido. O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, é uma arena política (MOREIRA; SILVA, 1997, p.21).

A história da teoria crítica e da sociologia do currículo educacional iniciou um novo ponto de vista em que o currículo não pode ser analisado a partir de sua constituição histórica e social, provocando a necessidade de se compreender as questões internas do cotidiano da escola e suas interações e implicações no currículo, pois é com as manifestações internas da escola, com as relações entre as ações de toda a comunidade escolar que as práticas escolares acontecem e tomam corpo. E, é essa prática escolar que possibilita a apropriação do currículo oficial pelos professores, sobremaneira por meio de processos de seleção de conteúdos. Desse modo, o currículo resultante de políticas públicas oficiais, de sua implantação na escola, passa por uma (re)contextualização como resultado das suas particularidades culturais de cada escola.

As características e estratégias como o planejamento e a organização do currículo não representam uma cultura de modo inquestionável, pois ele não deve ser levado em conta apenas como sistema operacional, mas sim como uma seleção, distribuição e (re)organização de conteúdos, nas mais diferentes etapas e situações didáticas, que atendem aos interesses e necessidades particulares de cada aluno. Goodson (2013a, 2013b) mostra o fato de que o currículo vem sendo tratado não como uma construção social, prevalecendo a sua concepção como algo atemporal e neutro. O currículo pode e deve ser questionado sempre, sobremaneira no intuito de desvelar concepções de mundo, sociedade e escolarização

representados por ele, identificando características associadas a épocas, temporalidades, epistemologias, metodologias, sua historicidade e relações sociais e culturais existentes.

Outro fator importante nesse processo de estudo e análise sobre o currículo, encontra-se a questão da seleção e sua tradição, abordados por pesquisadores como Apple e Giroux, que buscaram a redefinição do campo curricular. Identificaram a influência e a presença da tendência tecnicista, que marcou fortemente as práticas curriculares até a década de 1970, e mostraram o pensamento instrumental no currículo, especialmente por meio das análises da relação do currículo com a ideologia, com a cultura, com o poder, além de outros temas e questões antigas e emergentes sobre as constituições do currículo oficial, bem como do currículo oculto e do currículo em ação (MOREIRA; SILVA, 1997).

Conforme Moreira (2003a), as teorias curriculares críticas, ainda que influentes no pensamento curricular brasileiro, prescindem de uma compreensão de que todos os elementos do processo curricular devem ser abordados de modo integral, no lugar do resgate daquilo que supostamente falta aos estudos sobre o currículo no Brasil, os conteúdos curriculares. Os estudos sobre o currículo brasileiro devem absorver as influências advindas com as ideias sobre as teorias críticas americanas e europeias mescladas às ideias e discussões já existentes no país, especificamente as sobre a educação popular, abordando as relações recíprocas da organização do currículo e do papel dos professores, os quais foram enfatizados demasiadamente de maneira ingênua e otimista no processo de transformação social. E, uma vez compreendido que o currículo seja expressão, em grande parte, dos interesses dominantes, as ações e práticas didáticas, pedagógicas, educacionais devem ser realizadas de maneira contínua e processual, seguindo os direcionamentos curriculares oficiais, operacionalizando-os e adaptando-os à necessidade de um currículo baseado em princípios democráticos e emancipatórios.

Nesse sentido, as ideias de Apple oferecem reflexões importantes sobre esses levantamentos. Para ele “[...] quer reconheçamos ou não, o currículo e as questões educacionais mais genéricas sempre estiveram atrelados à história dos conflitos de classe, sexo e religião” (APPLE, 1997, p.39). O estabelecimento de uma cultura comum não pode se limitar à disseminação dos valores dominantes, mas deve envolver a participação de todos os grupos em sua (re)formulação contínua, em um processo democrático e participativo. A unificação curricular em um padrão supostamente uniforme, em sociedades heterogêneas como a nossa, provoca inevitavelmente novas divisões e subdivisões, sabendo que os

estudantes e professores recebem o currículo de diferentes modos, de acordo com a sua formação pessoal e profissional e, especialmente, da posição social e cultural que ocupam na sociedade. Portanto para se ter e construir currículo democrático e participativo deve-se reconhecer e valorizar abertamente as disparidades, não homogeneizando os estudantes por meio da imposição de uma pseudocultura comum.

Segundo Apple; Beane (2000) a

[...] democracia é o princípio fundamental das nossas relações sociais e políticas. A democracia é, segundo dizemos, a base através da qual nos governamos a nós próprios, o conceito pelo qual avaliamos o valor e a pertinência das políticas e transformações sociais, a âncora ética de que nos socorremos quando o navio político parece encontrar-se à deriva. E é o padrão que utilizamos para medir o progresso político e o *status* negocial de outros países, comparando-os com o nosso (APPLE; BEANE, 2000, p. 24).

Os autores chamam a nossa atenção para a ambiguidade do significado de democracia no mundo atual, global. Sendo que a palavra democracia é utilizada cada vez com mais frequência nos mais diferenciados lugares do mundo, quase sempre utilizada para legitimar as mais diversas estratégias políticas, econômicas, religiosas, sociais, culturais etc. A palavra democracia torna-se assim mais um *slogan* retórico. Contudo, a democracia exige algumas condições das quais depende, seja na sociedade ou em cada uma das instituições como a escola, sendo elas:

1. a livre circulação de ideias, independentemente da sua popularidade, que permite às pessoas estarem o mais bem informadas possível;
2. fé na capacidade individual e coletiva de as pessoas poderem criar condições para a resolução dos seus problemas;
3. o uso da reflexão e da análise crítica para avaliar ideias, problemas e planos de acção;
4. preocupação pelo bem-estar dos outros e pelo “bem comum”;
5. preocupação com a dignidade e com os direitos do indivíduo e das minorias;
6. compreensão de que a democracia não é tanto um “ideal” que se persegue, como um conjunto de valores “idealizados”, que devemos viver quotidianamente e que devem orientar a nossa vida enquanto povo;
7. a organização de instituições sociais com a finalidade de promover e expandir o modo de vida democrático (Ibid, p. 27-28).

Segundo eles, somente quando as escolas, enquanto experiência comum de quase todos os estudantes, realizarem modos democráticos de convívio e de aprendizagem, a partir da cooperação e da colaboração, é que contribuirão para que os estudantes se tornem membros conscientes e participativos nas instituições públicas. Enfim, as escolas democráticas resultariam, dentre outros fatores, das ações explícitas da escola em colocar em

prática essas condições e identificar e superar soluções conservadoras, como, por exemplo, o controle centralizado e a padronização dos conteúdos e das avaliações.

Os conteúdos de ensino são um conjunto complexo de conhecimentos/saberes que fazem parte do nosso cotidiano, da sociedade, do mundo, relacionando-se à cultura como um grupo de saberes, que são passados de geração a geração, saberes passíveis de transformações, especialmente associados aos contextos históricos e sociais. Desse modo, os conteúdos do ensino na educação escolar são imprescindíveis para o processo educativo, sobremaneira a escolha intencional dos conteúdos, ou seja, é uma ação primordialmente política que irá propor o desenvolvimento de inúmeras competências e habilidades que, por sua vez, irão fazer parte da vida das pessoas, que devem transformar e retransformar, significar e ressignificar a sua presença na sociedade, no mundo. Sendo assim, os conteúdos não podem se restringir a meros fatos, princípios e conceitos, fator e realidade essa que, infelizmente ainda predomina massivamente na educação escolar brasileira, independentemente do nível, onde os conteúdos colaboram com a reprodução da sociedade apenas.

Sendo assim, os conteúdos não podem se restringir a meros fatos, princípios e conceitos, fator e realidade que, infelizmente, ainda predominam massivamente na educação escolar brasileira, independentemente do nível, em que os conteúdos colaboram apenas para a reprodução da sociedade.

Entre os princípios psicológicos relacionados ao currículo, encontramos questões de ordem psicopedagógica como as ideias de Coll (1994; 1997; 2000; 2010), pesquisador espanhol, que propõe uma tipologia de conteúdos, subdividindo-os em três: os conceituais; atitudinais; e procedimentais, além de diversas propostas psicopedagógicas para o processo de ensino e aprendizagem.

Todos esses conteúdos encontram-se, na realidade, no ato educativo e no currículo de modo integral e não fragmentado, ou seja, essa tipificação nos ajuda a focar esses determinados conteúdos em diversos momentos das situações de aprendizagem.

Quanto à organização e à seleção de conteúdos escolares e à complexidade de se fazer com que esses conteúdos sejam aprendidos pelos estudantes, aparecem as ideias alternativas de Zabala (2002; 2008a; 2008b) e Hernández (1998; 2004), especialmente relacionados à discussão sobre a fragmentação dos conteúdos em diversas disciplinas que,

infelizmente, muitas vezes se encontram rigidamente separadas umas das outras, bem como distante do cotidiano do estudante, da escola e da sociedade.

O docente, independente do nível de ensino em que trabalha, é um profissional que deve “[...] diagnosticar o contexto de trabalho, tomar decisões, atuar e avaliar a pertinência das atuações, a fim de reconduzi-las no sentido adequado” (ZABALA, 2008a, p.10). A partir da complexa dinâmica das práticas educativas, por meio de suas diversas maneiras de relação e colaboração entre as disciplinas, Zabala (2002) apresenta cinco grupos de (inter)relações: a **multidisciplinaridade**, várias disciplinas independentes umas das outras e que são propostas ao mesmo tempo, sem, necessariamente, apresentar as relações que possam existir; a **pluridisciplinaridade**, se dá pela justaposição das disciplinas, que se aproximam umas das outras pelo conjunto de conhecimentos próximos que compartilham, por exemplo, a matemática e a física, as diferentes histórias – da arte, da ciência, da literatura –, as áreas do conhecimento escolar seriam um exemplo; a **interdisciplinaridade**, pela interação, entre duas ou mais disciplinas, que aconteça, desde a simples relação entre elas até a complexa integração recíproca de conceitos e conhecimentos, de metodologia, de dados da investigação e do ensino; a **transdisciplinaridade**, se dá pelo grau mais elevado de relações entre as disciplinas que compartilham de um mesmo grupo de conceitos, bem como de método, de investigação e de ensino; a **metadisciplinaridade**, se dá como ponto de vista sobre um objeto ou situação em que as disciplinas são os meios para chegar-se ao conhecimento de uma realidade como, por exemplo, os eixos ou temas transversais.

Os projetos são outro modo de desenvolver os currículos escolares fundamentados na (re)interpretação da realidade, norteadas pela identificação e estudos de relações entre os estudantes, os professores, as situações e as disciplinas, bem como outros saberes não disciplinares. Portanto, o ensino e a aprendizagem acontecem por meio da interação e da articulação dos conhecimentos disciplinares, possibilitando práticas flexíveis e construção do conhecimento de modo global, além de desenvolver a autonomia dos/nos alunos, os quais buscam os dados mais significativos no intuito de se compreender, representar e resolver uma situação, ou problema.

A organização de um projeto se dá por etapas, sendo elas, tema, justificativa, objetivos, metodologia, recursos, avaliação, referências. Processo pelo qual os estudantes e os professores têm a possibilidade de: trabalhar em equipe; compreender, rever e ampliar conceitos; comunicar-se com desenvoltura; formular e resolver problemas; tomar decisões;

desenvolver habilidades estratégicas e conceituais; utilizar novas tecnologias (HERNÁNDEZ, 2006).

Quadro 1: Etapas de um Projeto.

Projeto: O cinema vai ao aluno e o aluno vai ao cinema.

Estudo e adaptação do projeto "O cinema vai à escola", da SEE.



Professor: Roberto Fonseca. Arte.

6º ao 9º ano do E.F. Do 1º ao 4º Bimestre.



<p>O que os alunos podem aprender:</p> <ul style="list-style-type: none"> - conhecer a linguagem cinematográfica como mais um elemento constitutivo de sua formação; - analisar produções cinematográficas, estabelecendo o diálogo entre a narrativa do cinema, os conhecimentos adquiridos ao longo da escolaridade básica e os demais conhecimentos; - incorporar a arte do cinema ao seu repertório cultural, ampliando, assim, sua potencialidade no exercício de uma postura crítica e reflexiva na vida e no trabalho. - (Re)conhecimento e respeito aos pensamentos, percepções, sensações e sentimentos do outro. - Atenção, participação e respeito pelo trabalho realizado. 	<p>Estratégias a serem desenvolvidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Assistir filmes em sala de aula, em casa, na escola, no cinema, na secretaria municipal de educação e na Fundação Cultural de Jacarehy. - Estabelecer relações e comparações entre as linguagens da televisão, do cinema e do teatro. - Textos, resenhas, críticas, cartazes sobre filmes. - Atividades/situações de aprendizagem elaboradas para determinado filme, assunto ou tema proposto. - Relações com os diferentes campos do conhecimento. - Relações, associações e conexões com as outras linguagens artísticas e com os outros projetos. 	<p>Como iniciar: os conhecimentos e as experiências dos quais se parte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conversa sobre o cinema, história, movimentos, gêneros, diretores, técnicas (planos, câmeras, roteiro, story board), música, cenografia. - Relações com as linguagens da TV e do teatro. - problematizações para as idéias chave do projeto. <p>Conexões com outras matérias e saberes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimentos, procedimentos e atitudes derivados do nosso cotidiano e de todas as disciplinas. 	<p>Recursos, materiais, textos, livros, visitas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Filmes da coleção do projeto "O cinema vai à escola". - Diversas fontes a serem orientadas pelo(s) professor(es) e outras descobertas dos alunos. - Livros, internet, pinturas, mapas, invenções etc. <p>Apresentação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - relatos, relatórios por meio de textos escritos, desenhos, pinturas, colagens etc., que deverão compor os portfólios bimestrais.
<p>Atividades individuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - assistir filmes no cinema e em casa, especialmente por meio dos canais TV Cultura e Futura. 	<p>Tema do projeto: A linguagem cinematográfica.</p> <p>Idéias chaves ou fio condutor: - O que é cinema? O cinema tem uma linguagem específica? - O que os filmes podem nos provocar? - O cinema retrata e expressa o cotidiano? De que forma? - Favorecer o acesso dos alunos à produção cinematográfica de diferentes categorias e gêneros. - Saber como ver e apreciar filmes dos mais diferentes tipos e não apenas aqueles veiculados pelos canais de televisão.</p> <p>Meta: Mediar e discutir "assuntos delicados e complexos como preconceito, violência, exclusão social, sexualidade, injustiça, entre tantos outros, fazem parte do cotidiano dos jovens e de seus professores que, como todos nós, têm dificuldades em lidar com eles."</p>		<p>Avaliação:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Observação. Como cada aluno participa e se desenvolve na realização das atividades. 2.Diálogo. Percepção, organização e expressão das idéias, emoções, sentimentos e ações e reações diante das atividades. 3.Texto individual. Interpretação e expressão individual a partir das leituras de imagens, questionários ou outras atividades. 4.Texto coletivo. Interpretação e expressão coletiva a partir das leituras de imagens, questionários ou outras atividades.
<p>Atividades em grupo (turma):</p> <ul style="list-style-type: none"> - assistir as sessões de filmes em sala de aula e finais de semana no projeto "Escola da família". 			<p>Parceria:</p> <p>Projeto: Escola da Família.</p>
<p>Justificativa:</p> <p>Na contemporaneidade, é importante que a Educação Escolar ofereça aos alunos oportunidades de conhecer e aprender por meio de uma das principais linguagens da atualidade: a linguagem cinematográfica. Seu uso, como prática educativa, facilita significativamente o diálogo entre os conteúdos curriculares e os conhecimentos mais gerais. Por intermédio da leitura e análise de imagens e de ferramentas utilizadas pelo cinema, o trabalho com essa linguagem, entre outros aspectos, contribui para o desenvolvimento da compreensão crítica do mundo e das novas tecnologias, tendo em vista os benefícios que proporciona à formação do aluno. A cada exibição cinematográfica, novos olhares, sensações e experiências se renovam e se fortalecem e ainda podem gerar reflexões que se prolongam por toda a vida. Os universos reais e fictícios projetados na tela simulam contextos e cenários que retratam valores individuais e coletivos, que poderão ser discutidos e ampliados por meio do debate com a comunidade escolar.</p> <p>Com sua expressiva versatilidade, a linguagem cinematográfica compreende, além de um corpo de conhecimento notável, mecanismo de interfaces com outras linguagens, dialogando com várias expressões: o teatro, a dança, a música e as artes plásticas.</p> <p>Assim, pelo exposto, justifica-se a execução desse projeto nas escolas estaduais de Ensino Médio, criando-se também nova oportunidade para uma concepção mais abrangente da interseção educação/cultura. Vale registrar que o projeto poderá ser ampliado com as ações conjuntas que vêm sendo realizadas com a Secretaria Estadual da Cultura.</p>			
<p>Referências: 1. São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Caderno de cinema do professor: um / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; organização, Devanil Tozzi. [e outros]. - São Paulo: FDE, 2008. 128p. 2. São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Caderno de cinema do professor: dois / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; organização, Devanil Tozzi. [e outros]. - São Paulo: FDE, 2009. 110p. 3. São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Caderno de cinema do professor: três / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; organização, Devanil Tozzi. [e outros]. - São Paulo: FDE, 2010. 160p. 4. Projeto: A escola vai ao cinema. http://culturaeducacao.sp.gov.br. Acesso em: 11 fev. 2009. 5. Curso de cinema. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~labor/cursocinema/01inicio.html>. Acesso em: 23/07/2008. 6. MCCLLOUD, Scot. Desenhando quadrinhos. Tradução de Roger Maioli dos Santos. São Paulo: M. Books, 2008. 284 p. (p. 22-23). 7. CIDADANIA de papel. Direção de Roberto Fonseca. São Paulo, 2004. 1 DVD. (1 minuto). Nisc, son., color. 8. HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Tradução de Jussara Heuler Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2006. 11. WATTS, Harris. On camera o curso de produção de filmes a vídeo da BBC. Tradução de João Tietze Longhi. São Paulo: Summus, 1990. 280p. (Novas buscas em comunicação v.38). 12. BULLARA, Beate MONTEIRO; Mariela Parentes. Cinema: uma janela mágica. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Oficial SMA, 1979. 86p. 13. LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução de Heloisa Monteiro e Francisco Settem. Porto Alegre: Artmed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007. 344p. 14. ZAMBONI, Silvio. A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência. 3a ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. 124p. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 59). 15. RAMPAZO, Lino. Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. 2ª ed. São José dos Campos/SP: Siliano, 2011. 158p. (p. 142-144). 16. CARRIERRE, Jean-Claude. Prática do roteiro cinematográfico. Tradução de Teresa de Almeida. 2ª ed. São Paulo: JSN Editora, 1996. 144 p. 17. COMPARATO, Doc. Da criação ao roteiro: teoria e prática. São Paulo: Summus, 2009. 496 p. (Biblioteca fundamental de cinema: 4). 18. EISENSTEIN, Sergei. O sentido do filme. Tradução de Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. 160p. 19. _____. A forma do filme. Tradução de Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. 235p. 20. FIELD, Syd. Roteiro: os fundamentos do roteiro. Tradução de Alice Leal. Curitiba: Arte & Letra, 2009. 332 p. 21. GOSCIOLA, Vicente. Roteiro para as novas mídias: do cinema às mídias interativas. 2ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Senac, 2008. 280 p. 22. NAPOLITANO, Marcos. Como usar o cinema em sala de aula. 4. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010. 256p. 23. SURRELI, Jason. Os segredos dos roteiros da Disney: dicas e técnicas para levar magia a todos os seus textos. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Panda Books, 2009. 228 p. 24. VAN OYE, Francis. Ensaio sobre a análise fílmica. Tradução de Marina Appenzeller. 6ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2009. (Coleção Oficina de Arte e Forma).</p>			

Fonte: Hernández, 2006. Organizado pelo autor.

2.1.2 Cultura, sociedade e currículo.

A escola encontra-se muito próxima da imagem da sociedade, reproduzindo-a e deixando-se reproduzir por ela. Entre os diversos componentes e aspectos dessa reprodução, estão o currículo, o poder, o conhecimento, a própria escola e a sociedade. O currículo manifesta-se na escola por meio de sua materialização e suas respectivas subdivisões

prováveis, sendo: o currículo em si, como a organização sistemática de algumas ações e conteúdos previstos a serem desenvolvidos em um determinado período de tempo; o currículo-em-ação, como a efetivação do currículo na ação, o qual precisa de uma adequação e transposição para aquelas necessidades reais do momento e situação do ato educativo; e o currículo oculto, que são as ações e pensamentos que se inter-relacionam no contato direto e indireto entre as pessoas do ambiente escolar (SACRISTÁN, 2000).

Segundo Moreira (1997) o currículo escolar é um conjunto complexo e dinâmico de aspectos que passam por decisões e escolhas de conteúdos, objetivos, estratégias, abordagens, epistemologias, metodologias entre outros, que, apesar de ser, aparentemente escolha de um professor, escola, município, estado e país, apresenta em si o seu caráter constitutivo cultural, ou seja, por mais autonomia que haja numa escolha, o currículo representará a expressão das condições sociais e culturais das determinadas épocas e contextos em que se situa, e isso, entre outros fatores, faz com que o currículo seja, antes de qualquer coisa, um ato político e não neutro, como infelizmente muitos acreditam. Nesse contexto, é urgente a conscientização da presença invisível de determinadas intenções que são inerentes ao processo educativo, de modo especial sobre as dimensões que envolvem as ações, atitudes e procedimentos no desenvolvimento de qualquer ação educativa, de qualquer currículo.

O poder, especialmente como política é inerente às ações humanas, pois sempre que duas ou mais pessoas se relacionarem, uma exercerá influência sobre a outra, seja direta ou indiretamente. E quando se trata de instituição, como a escola, essas relações de poder emergem dos muitos encontros que acontecem no cotidiano, e especificamente o poder-política de uma determinada escola, que acaba seguindo os princípios de uma hierarquia da própria instituição ou da sociedade da qual faz parte, princípios esses que, infelizmente, na grande maioria das escolas, independentemente do nível de ensino, se mantêm guiados por esses condicionantes sociais e culturais, não conseguindo transformá-los em alternativas mais sustentáveis, saudáveis e dialogáveis, de modo que se atenda às necessidades ímpares de cada comunidade, de cada participante dessa comunidade. Dessa forma, o poder se mostra na sua face completamente autoritária. O conhecimento como resultante da interação entre as pessoas, e a pessoa e as coisas, proporciona muitas variáveis que possibilitam que o conhecimento se dê por meio de intuições, experiências, pensamentos e fé, reflexão,

constatação, opinião e sensações ou sentimentos. Tais elementos se interpenetram cambiando uma infinidade de modos de se conhecer algo (VASCONCELOS, 2011).

A escola como sociedade é um conjunto complexo e multifacetado de características e aspectos, notadamente caracterizados pelo caráter impactante das grandes invenções da técnica, corresponsáveis pelas transformações qualitativas e quantitativas da realidade, formando e provocando a abrupta velocidade das inovações que aparecem em todas as áreas da política, da economia, do social, do cultural, enfim, o ritmo do mundo acelera-se de modo radical, provocando por sua vez condições subumanas de vida. No entanto, se a escola for concebida e praticada por meio de um de seus grandes papéis – o desenvolvimento do conhecimento científico –, no sentido de razão que dialoga com a realidade, com o mundo, com a vida, tornar-se-á acessível a todos por meio da transformação e retransformação desse mesmo conhecimento, e assim, proporcionará à pessoa a sua efetiva participação nesse mundo tão desgovernado, que tem, infelizmente, se perpetuado por sua reprodução.

A dimensão cultural e crítica do currículo podem colaborar com a reversão de muitas práticas alienadas, pois

[...] o currículo é método além de conteúdo, não porque nele se enunciem orientações metodológicas, proporcionadas em nosso caso através de disposições oficiais, mas por quê, por meio de seu formato e pelos meios com que se desenvolve na prática, condiciona a profissionalização dos professores e a própria experiências dos alunos ao se ocuparem de seus conteúdos culturais. Vê-se, assim, uma dimensão mais aperfeiçoada do ensino como fenômeno socializador de todos os que participam dele: fundamentalmente professores e alunos (SACRISTÁN, 2000, p.51-52).

Essas ideias de currículo mostram, não só a questão cultural que lhe é inerente, mas também, questões políticas, no sentido de que o professor e o aluno são direta e indiretamente influenciados por seus contextos sociais, voltando, assim, na sua força contrária, ou seja, a escola, o currículo serve ao desenvolvimento da sociedade produzindo e reproduzindo-a.

Moreira (2014) apresenta características técnicas que vêm predominando historicamente na educação brasileira em todas as suas fases e etapas, sendo, talvez, a acadêmica a que mais influência na formação dos docentes, porque reproduz uma série de práticas que, por sua vez, compõem a mentalidade técnica, especificamente associada à produção, apenas no sentido de quantidade. O desenvolvimento tecnológico do país importou uma série de ideias que marcaram, e ainda marcam, as práticas sociais e educacionais .

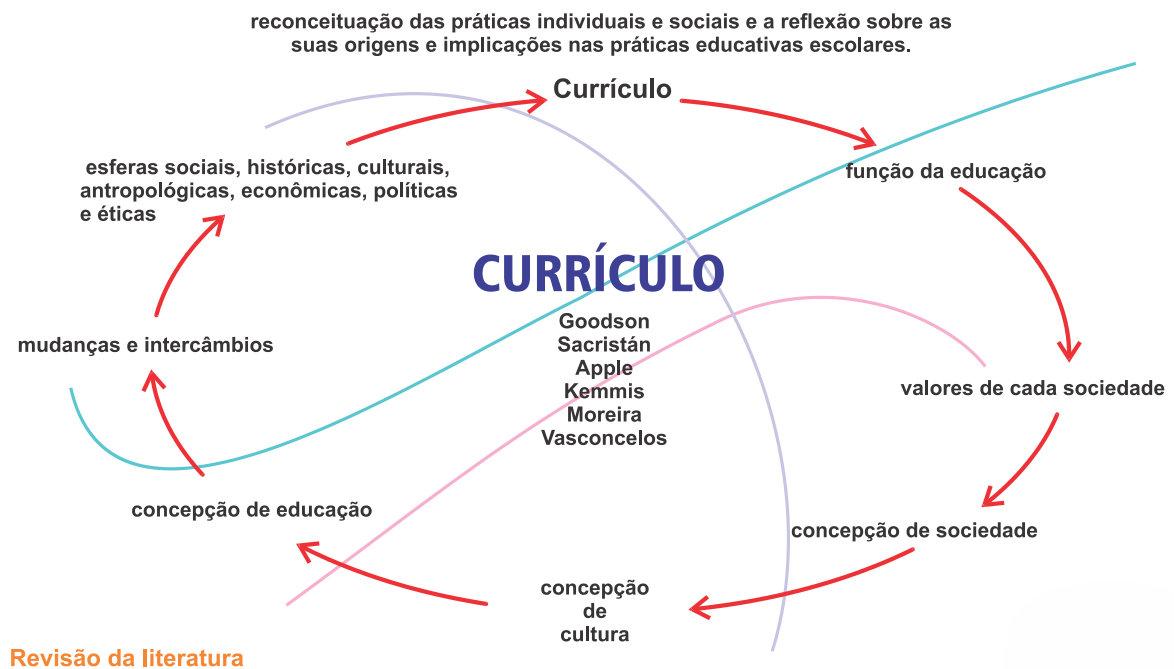
A ideia de reforma propõe uma percepção de mudança e juntamente a essa percepção criam-se expectativas de legitimação a projetos político-ideológico sendo necessário desmistificar o caráter de novidade e avanço das reformas educativas, pois nem sempre elas têm contribuído para com as mudanças estruturais da sociedade ou colaborado com os processos de construção da democracia e da cidadania de maneiras ativa e participativa. Ainda de acordo com a autora vários pesquisadores latino-americanos vêm mostrando a forte tendência neoliberal e conservadora de tais reformas, especialmente as curriculares (CANDAU, 2008).

A relação entre currículo e teoria curricular deve passar por modos de como estudamos o currículo e de como desenvolvemos as teorias subjacentes a ele.

O valor da teoria curricular precisa ser julgado em confronto com o currículo existente – definido, discutido e realizado nas escolas. Entretanto, as teorias curriculares atuais geralmente não apresentam explicações ou hipóteses sobre o que é comprobatório, o que está diante dos olhos. As teorias atuais não são curriculares, são meros programas; são utópicas, não realistas. Preocupam-se com aquilo que deveria ou poderia ser, não com a arte do possível. Atuam, não para explicar, mas para exortar (GOODSON, 2013b, p.47).

No Estado de São Paulo, a proposta curricular apresenta o currículo a partir de um programa que sugere não somente as competências, habilidades, conteúdos a serem aprendidos pelo aluno, mas também procedimentos didáticos e metodológicos para a realização de situações de aprendizagem, bem como sugestões de outras fontes de pesquisa, apresentando-o como currículo mínimo e que se devem respeitar as peculiaridades de cada região e contexto nos quais a unidade escolar encontra-se instalada. Assim, o currículo deve ser compreendido por meio do equilíbrio entre currículo e teorias, entre questões internas e externas, entre o social e o político. Anteriormente a tudo isso, deve-se ainda compreender o pessoal e o biográfico do professor, seus interesses, propósitos e experiências, pois, caso contrário, as reformas implantadas pelo Estado tornam-se insignificantes e contraditórias. Para tanto, de modo crítico, cabe ao professor equilibrar os elementos progressistas e os regressivos em seu processo de ensino e aprendizagem.

Figura 4: Currículo



Fonte: Elaborada pelo autor

2.2 Aspectos sobre o desenvolvimento profissional

O problema da possibilidade de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é um problema teórico, mas sim um problema *prático*. É na prática que o homem deve demonstrar a verdade, ou seja, a realidade e o poder do seu pensamento. A controvérsia em torno da realidade e o poder do seu pensamento. A controvérsia em torno da realidade ou irrealidade do pensamento – isolado da prática – é um problema puramente escolástico. *Marx*.

O mundo contemporâneo apresenta, entre suas características, a velocidade abrupta das mudanças, os rápidos avanços em todos os campos do conhecimento, especialmente na ciência e na indústria que desencadeiam um crescimento e desenvolvimento material sem precedentes na história da humanidade. Mudanças essas que vêm, por sua vez, provocando mudanças no modo como as pessoas vivem, trabalham, aprendem, enfim como se educam, fazendo, muitas vezes, com que o homem deixe de se relacionar consigo mesmo e com o outro. Neste contexto de mudanças sociais, políticas, econômicas, históricas e culturais encontram-se a necessidade e urgência da educação voltar-se para si mesma, de se prestar

atenção à formação de professores, no sentido de se buscar compreender e reverter esse quadro de mazelas de nosso atual sistema educativo e social.

As transformações na estrutura familiar vêm deixando de ser nucleares, para se tornar outras configurações, como, por exemplo, filhos de diferentes casamentos, filhos cuidados por avós, tios ou, ainda, quando todos os membros da família trabalham. Essas características vêm afetando a escola e, conseqüentemente, a sua função social. Transformações essas que passam pelas pessoas e pelas instituições e associam-se aos modos de se compreender os sistemas sociais, culturais, econômicos, políticos entre outras esferas. Diante disso a sociedade como um todo, vem reivindicando a melhora na qualidade do ensino, contribuindo com a geração de uma onda de reformas educacionais (REALI, 2009).

Esse complexo processo de transformação exige mudanças por parte de todas as profissões, e, no caso da docente, a sua (re)profissionalização, especialmente em relação a sua função, que deve atender a essas novas necessidades e demandas da educação escolar. Realidade essa que pode ser abordada por meio de diversos conceitos, como os que envolvem as questões em torno do desenvolvimento profissional, e do professor e a reflexão.

2.2.1 Desenvolvimento profissional

Pensar sobre a formação docente, no seu processo de desenvolvimento profissional, passa pela compreensão de que essa formação acontece de modo dinâmico, que vai além dos componentes técnicos e operativos impostos aos professores, não levando em conta a dimensão coletiva do trabalho docente e as situações reais do exercício da profissão por meio de suas práticas cotidianas. Esse pensamento também possibilita um caráter mais dinâmico às diversas etapas formativas da trajetória docente, assegurando-lhe um caráter contínuo e progressivo.

Com frequência empregamos o conceito de formação e o de desenvolvimento profissional como sinônimos. E às vezes se realiza uma total equiparação entre formação permanente dos professores e desenvolvimento profissional. Se aceitássemos tal semelhança, estaríamos considerando o desenvolvimento profissional dos professores de forma muito restrita já que significaria que a formação é a única via de desenvolvimento profissional dos professores. E não é verdade que o desenvolvimento profissional dos professores se deva unicamente ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao

desenvolvimento cognitivo ou ao desenvolvimento teórico, mas sim que é tudo isso e muito mais (IMBERNÓN, 2011, p.69).

O autor aponta para a necessidade de se distinguir e clarificar a diferença entre os conceitos de formação e desenvolvimento profissional, especificamente no sentido de que o primeiro estaria diretamente associado a questões de meras capacitações no lugar do segundo, ou seja, existem mais esforços, especialmente nas políticas educativas, em capacitar os docentes para determinadas ações e práticas educativas, que o seu desenvolvimento profissional que acaba por ser considerado de maneira muito restrita, tendo em vista que isso significaria que a formação é o único meio a ser utilizado pelo professor para se desenvolver profissionalmente. Na medida em que a formação se relaciona com os demais aspectos do ofício docente como o contexto social, ético, laboral, carreira, salário, jornada de trabalho, avaliação profissional, permite-se considerar a docência como uma profissão dinâmica, em constante desenvolvimento, propiciando a gestação de uma nova cultura profissional. No entanto, além da formação inicial e permanente que acontece durante toda a vida profissional, se essa rede de relações não ocorre, as novas possibilidades formativas, pensadas para responder ao dinâmico processo de transformações sociais e educacionais, acabarão apenas por adicionar mais atribuições à já sobrecarregada profissão docente nos dias de hoje Sendo o desenvolvimento profissional um conjunto de fatores favoráveis, ou não, na progressão do exercício docente (IMBERNÓN, 2011).

Considerar o desenvolvimento profissional além das práticas da formação e vinculá-lo a fatores não-formativos, mas sim laborais, supõe uma reconceitualização importante, uma vez que a formação não é analisada unicamente como domínio das disciplinas nem se centra nas características pessoais dos professores. Significa também analisar a formação como elemento revulsivo e da luta das melhoras sociais e de trabalho e como promotora para o estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e nas relações laborais.

Falar de desenvolvimento profissional, além da formação, significa reconhecer o caráter específico profissional do professor e a existência de um espaço onde este possa ser exercido. Igualmente implica reconhecer que os professores podem ser verdadeiros agentes sociais, planejadores e gestores do ensino-aprendizagem, geradores e conhecimento pedagógico e, por isso, promover a mudança e podem, além disso, intervir nos complexos sistemas que conformam a estrutura social e laboral (Ibid, p. 71).

Em relação à formação continuada que se insere no processo de formação docente, essa deve ser considerada, não como um mecanismo em substituição ou complementação da formação inicial, mas como um elemento que contribuirá para com a

atividade profissional docente. Não consistindo, somente, em mera atualização científica, didática ou pedagógica, mas como geradora de situações que proporcionem ao docente (re)pensar o seu fazer pedagógico, por intermédio do desenvolvimento de ações que lhe permitam descobrir, fundamentar, organizar, revisar e construir saberes, os quais contribuirão com o seu desempenho profissional (ALARCÃO, 2001; IMBERNÓN, 2009; LIBÂNEO, 2013).

A formação continuada é outra das funções da organização escolar, envolvendo tanto o setor pedagógico como o técnico e administrativo. A formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais (LIBÂNEO, 2013, p.187).

Ao docente tem sido colocadas demandas de naturezas bastante distintas. Do ponto de vista social, ele tem tido que aprender a conviver mais intensamente com os interesses e pensamentos dos alunos e pais no cotidiano escolar e a ter uma maior interação com a comunidade que circunda a escola. Do ponto de vista organizacional, ele tem sido solicitado a participar mais ativamente nas definições dos rumos pedagógicos e políticos da escola, a definir recortes adequados no universo de conhecimentos a ser trabalhados em suas aulas, a elaborar e gerir projetos de trabalho. Do ponto de vista pessoal, tem sido chamado a tomar decisões de modo mais intenso sobre seu próprio percurso formador e profissional, a romper constantemente com a cultura de isolamento⁶ profissional, a partir da ampliação da convivência com colegas em horários de discussões coletivas e nos trabalhos em projetos e eventos escolares, a debater e a reivindicar condições que permitam facilitar a essência do próprio trabalho.

A fim de criar os seus processos, sua autonomia, suas interações no lugar da instrumentação determinada e preconcebida por outros, o professor deve criticar os conteúdos e processos de sua formação permanente, gerando assim um conhecimento ativo capaz de analisar as mais diversas questões pessoais e profissionais.

⁶ Os professores geralmente continuam enfrentando sozinhos a tarefa de ensinar. Apenas os alunos são testemunhas da atuação profissional dos professores. Poucos profissionais se caracterizam por maior solidão e isolamento. Ao contrário de outras profissões ou ofícios, o ensino é uma atividade que se realiza sozinho. Como afirma Bullough, de maneira apropriada, a sala de aula é o santuário dos professores... “O santuário da sala de aula é um elemento central da cultura do ensino, que se preserva e se protege mediante o isolamento, e que pais, diretores, e outros professores hesitam em violar” (Bulough, 1998). Quando estamos observando propostas que enfocam claramente a necessidade de que os professores colaborem, trabalhem conjuntamente, etc., nos deparamos com a pertinaz realidade de professores que se refugiam na solidão de suas salas de aula. (MARCELO, 2009a, p.122)

A formação permanente deve ajudar o professor a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar competências continuamente, numa tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos e comprometer-se com o meio social (IMBERNÓN, 2009, p. 72).

Considerando as mudanças inerentes à escola, as suas influências e intercâmbios internos e externos, a sua função social, o docente e a própria escola vêm produzindo e construindo os conhecimentos escolares que, reciprocamente, afetam os próprios docentes e a comunidade escolar com toda a sua complexidade de conexões e relações.

Nesse sentido, é preciso o reconhecimento da formação contínua, especificamente a partir do desenvolvimento profissional de uma série de competências curriculares que, associam-se intrinsecamente a processos de se aprender a ensinar que se dão durante toda a vida profissional, em particular, a partir dos processos específicos que acontecem na sala de aula.

Ao lado do conceito sobre a formação docente apresentado por Imbernón (2009; 2010; 2011; 2012; 2013) encontram-se o apresentado por Mizukami et al (2010), e por Marcelo (2009b; 2013); e Vaillant; Marcelo (2012). Imbernón conforme anteriormente exposto, especificamente no sentido de compreender a formação docente como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, desde o seu início com a experiência escolar, passando pela trajetória de vida, até as situações de aperfeiçoamento e, também, os aspectos associados ao salário, ao contexto social, à ética, ao trabalho, à carreira, à jornada, à avaliação, entre outros. Mizukami et al (2010) apresenta a formação docente associada aos processos de aprendizagem, conduzidos pela construção do conhecimento pedagógico do conteúdo.

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (MARCELO, 2013, p. 26).

Conceito amplo e abrangente que vai além da área da Didática para se constituir em uma área de conhecimento e investigação própria, que passa pelos processos nos quais o docente aprende e desenvolve as suas competências profissionais, levando em conta que a formação docente é um processo e que, como tal, evolui, devendo ser sistemático e organizado. A formação docente refere-se tanto ao futuro docente, aquele que ainda encontra-se em estudo e preparação para tornar-se docente, bem como para o que já o é, sendo que o que pode mudar é o conteúdo, o foco, ou a metodologia da formação, características que podem ser associadas às questões da formação inicial e da continuada, processos que permitem ao docente aperfeiçoamento ou enriquecimento das competências, conhecimentos, habilidades, disposições para o ofício docente envolvidos nas ações formativas. Esse conceito leva em conta a importância e a atenção aos processos de iniciação, preparação, profissionalização e socialização do docente, tudo voltado para a melhora da educação, das aprendizagens dos estudantes.

Outro aspecto importante a ser levado em conta no processo de desenvolvimento profissional docente é o conceito de formação que, segundo Menze, divide-se em três tendências que se contrapõem. A primeira relaciona-se à formação, como linguagem técnica, da sua origem histórica e tradição filosófica, gerando inúmeras significações, dificultando as suas investigações e tornando impossível a sua utilização na educação. A segunda relaciona-se à identificação de conceitos múltiplos e, às vezes contraditórios, não se limitando ao campo profissional, mas refere-se a diversas dimensões como formação sexual, formação de pais, formação de consumidores etc. E, a terceira tendência, que o conceito de formação não deve ser eliminado, pois “[...] formação não é nem um conceito geral que englobe a educação e o ensino, nem tão-pouco está subordinado a estes” (MENZE, 1980 apud MARCELO, 2013, p.18-19).

Estes aspectos mostram, entre outros fatores, que é o indivíduo o desencadeador e responsável pelo desenvolvimento dos processos formativos, não necessariamente de modo autônomo, pois é por meio da formação mútua que surgem situações, contextos de aprendizagem que possibilitam a necessidade de aperfeiçoamento pessoal e profissional. Nesse sentido, alguns autores dividiram a formação como Debesse, que a diferencia em autoformação, heteroformação e interformação, ou como Pineau, que a diferencia em auto, hetero e eco, como

A *autoformação* é uma formação na qual o indivíduo participa independentemente e tem sob seu controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação. A *heteroformação* se organiza e se desenvolve “de fora”, por especialistas, sem que seja comprometida a personalidade do sujeito que dela participa. Por último, a *interformação* se refere à formação que se produz em contextos de trabalho em equipe.

Em outra tipologia, como a de Pineau (1983), propõe-se uma diferenciação entre *auto*, *hetero* e *eco* formação. A *heteroformação* é a formação recebida de outros; a *ecoformação* consiste na ação sobre as coisas e o ambiente, enquanto a *autoformação* refere-se ao processo de apropriação do conteúdo da formação que o indivíduo realiza (VAILLANT; MARCELO, 2012, p.30).

A autoformação é um processo que se dá por meio da transformação interna, na qual o próprio docente é responsável pelas ações, pelos objetivos, pelos processos, pelos instrumentos e pelos resultados da sua própria formação. A heteroformação é o processo pelo qual a formação acontece a partir de fora, por agentes externos, por especialistas, e que não conta com a pessoa do docente, pois não faz parte das propostas formativas. A interformação, por sua vez, é o processo pelo qual a formação acontece a partir da participação de cada docente e que se organiza em grupo o qual prepara as propostas para a formação coletiva.

Quanto ao processo de formação

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o *objeto* por ele *formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (FREIRE, 2005, p. 22-23).

Esse pensamento sobre o processo de formação mostra a complexidade da formação docente e reitera a primordial presença e vontade do docente em relação aos diversos processos de formação, desde a inicial como a continuada, pois eles acontecem no decorrer de toda a vida do docente, seja ele iniciante ou veterano, evidenciando-se assim o caráter dialético da formação, especificamente na conscientização de que a ação de formar é recíproca tanto para quem forma como para quem é formado.

Estes processos colaboram e chegam a um outro processo, o de identidade profissional docente, como nos fala Nóvoa a partir da estrutura dos três AAA, A de Adesão, A de Ação, e A de Autoconsciência.

- *A de Adesão*, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e valores, a adoção de projectos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens.

- *A de Acção*, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e certos métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula.

- *A de Autoconsciência*, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes desse pensamento reflexivo (NÓVOA, 2007, p. 16).

A identidade, enquanto processo, não é um produto e nem um dado adquirido, é um espaço de lutas e de conflitos que se constrói por meio de modos de ser e de estar na profissão, realçando a mistura dinâmica pessoal de cada professor, passando por um processo complexo no qual cada um se apropria de sua história pessoal e profissional. É um processo que acontece com o tempo, o qual refaz as identidades, assimilando renovações e mudanças.

O desenvolvimento profissional dos professores como tema de estudos ou como área de conhecimento é muito amplo e perpassa por muitos conceitos, como alguns vistos anteriormente, e, enquanto conceito, não é diferente dos conceitos que o compõem.

Nessa pesquisa optou-se por um conceito amplo e, talvez, o mais adequado para a abordagem dessas diversas dimensões, que é o que se fundamenta no desenvolvimento profissional dos professores, como uma visão nítida sobre a questão do professor como profissional do ensino e sobre a questão do desenvolvimento no sentido de evolução e continuidade, superando a justaposição tradicional entre formação inicial e continuada dos professores. Além de essa concepção valorizar as questões de ordem contextual, organizacional e voltada para a mudança, bem como “[...] a forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores” (MARCELO, 2013, p.137).

Esse conceito necessita, ainda, de um melhor delineamento, pois vem sofrendo modificações nos últimos anos, especialmente devido à evolução da análise e da compreensão de como acontecem os processos de aprender a ensinar, o desenvolvimento profissional como uma nova perspectiva que apresente as seguintes características:

1. Baseia-se no construtivismo, e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma activa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão;
2. Entende-se como sendo um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo. Assim sendo, considera-se que as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios. Para isso, é necessário que se faça um seguimento adequado, indispensável para que a mudança se produza.
3. Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as actividades diárias realizadas pelos professores;
4. O desenvolvimento profissional docente está directamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais;
5. O professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim sendo, as actividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas;
6. O desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão;
7. O desenvolvimento profissional pode adoptar diferentes formas em diferentes contextos. Por isso mesmo, não existe um e só um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico (MARCELO, 2009, p.10-11).

Essas características apontam para as discussões mais recentes, sobretudo a partir da ideia comum de que a formação docente está intimamente relacionada ao aprendizado profissional durante toda a vida, e que depende do grau de envolvimento dos professores de maneira sistemática, intencional e planejada, no intuito de se chegar às mudanças, às necessárias inovações nas práticas docentes, especificamente nas salas de aula e que colaborem com as aprendizagens dos alunos.

A busca da identidade profissional, de sua evolução durante o transcorrer da carreira profissional e de suas influências pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos que implicam, por sua vez, no compromisso de cada professor, “[...] o compromisso

peçoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional” (MARCELO, 2009, p.7), aspectos que podem facilitar ou dificultar mudanças.

De outro modo, o desenvolvimento profissional dos professores a partir dos estudos de Marcelo (1992; 2009a; 2009b; 2013) e Vaillant; Marcelo (2012) encontra-se associado à aprendizagem, ao trabalho, à trajetória, às inúmeras oportunidades de aprimorar a prática, à formação docente, às pessoas e não a programas. O desenvolvimento profissional é um processo individual e coletivo que se materializa na escola, contribuindo com o desenvolvimento das habilidades, capacidades, competências profissionais por intermédio das diferentes experiências formais e/ou informais. Ele relaciona-se, ainda, com a busca da identidade profissional, na construção do seu eu profissional, no desenvolvimento de sua carreira. Esse processo de desenvolvimento e evolução profissional acaba sofrendo várias influências, entre elas destacam-se a própria escola, as reformas e os contextos políticos, integrando o compromisso pessoal, a liberdade para aprender a ensinar, os valores, os saberes, os fazeres, enfim, o conhecimento sobre a disciplina que ensina e como a ensina, o reconhecimento da presença das experiências passadas, bem como do reconhecimento da própria vulnerabilidade profissional. Essa concepção de desenvolvimento profissional propõe e prevê a integração da escola, do currículo, da inovação, do ensino e dos professores.

Há vários estudos sobre o pensamento do docente. A base de conhecimento para o ensino, mesmo que apresente uma diversidade em suas fundamentações teóricas e metodológicas, vêm mostrando aspectos como a construção do conhecimento profissional, o desenvolvimento profissional durante o próprio trajeto do exercício da profissão docente e do caráter de construção pessoal, bem como outros aspectos, entre eles, a socialização profissional, o autodesenvolvimento profissional, e a identidade profissional. Conjunto de aspectos que mostram, por sua vez, sentidos e significados de ordem pessoal e da prática como fundamentação básica desses estudos (MIZUKAMI, 2003). Mesmo com orientações distintas, estes estudos apresentam um pano de fundo que se difundiu, especialmente a partir das ideias de Dewey e Schön, para além dos próprios estudos: a reflexão.

2.2.2 O professor e a reflexão

Só o EU se aprende a si próprio. Como sujeito que se questiona a si mesmo, o eu consegue a autonomia. *Habermas*.

Conforme já fora falado, o mundo contemporâneo é essencialmente caracterizado pelo caráter dinâmico das mudanças em todos os campos e esferas dos fazeres e saberes humanos. Mudanças essas que exigem que todas as profissões sejam revistas, do mesmo modo as instituições públicas. Nesse sentido, a escola e o docente, enquanto profissional e espaço de (trans)formação, se apresentam por intermédio de sua constituição e processo de ensino e aprendizagem, que implicam, por parte do profissional docente, a compreensão de si próprio, dos alunos, da matéria, do currículo, das avaliações, das estratégias, das metodologias, das epistemologias sobre o ensino, envolvendo uma (inter)relação entre professores, alunos e conteúdos, bem como com a comunidade e a sociedade. O processo de ensino associa-se como o entendimento do outro, dos alunos, da disciplina, da didática, da pedagogia, do currículo, das estratégias, das técnicas, das metodologias, das práticas educativas e sociais, voltados para a aprendizagem do aluno.

Quadro esse que representa uma realidade escolar fortemente marcada pela incerteza, imprevisibilidade, instabilidade, conflitos, enfim pela sua singularidade. Conjunto de aspectos que fazem do ser professor algo bastante complexo e amplo, uma vez que a sua atuação não se limita às salas de aula, passando por questões sociais, psicológicas, filosóficas, culturais, econômicas, políticas e outras que a profissão exige nos dias de hoje.

Diante disso, são urgentes e necessários estudos e pesquisas sobre a formação docente e sobre o desenvolvimento profissional dos professores, que vêm sendo realizados no Brasil e em diversos lugares do mundo, sendo uma de suas grandes temáticas a tomada de consciência do professor a partir da reflexão. No entanto, é necessário haver alguns cuidados como o reducionismo das abordagens parcializadas das manifestações educativas em seus aspectos sociológicos, psicológicos, histórico e outros. O mesmo vem ocorrendo com a teoria do professor reflexivo em suas abordagens pragmática e reconstrucionista social que seriam as únicas certas sobre a reflexividade na formação inicial e continuada dos professores. A fragilidade do pensamento pedagógico brasileiro seria uma das explicações para essas ocorrências (LIBÂNEO, 2008).

As origens do conceito prática reflexiva nos Estados Unidos da América, “[...] no princípio deste século, John Dewey fez uma importante distinção entre o acto humano que é reflexivo e o que é rotina. Grande parte do que Dewey disse sobre este assunto foi dirigido aos professores e continua relevante nos *anos noventa*” (ZEICHNER, 1993, p.17).

Segundo Dewey a reflexão deve constituir-se em um fim educacional, na qual a reflexão é primeiro

[...] uma capacidade que nos emancipa da ação unicamente impulsiva e rotineira. Dito mais positivamente: o pensamento faz-nos capazes de dirigir nossas atividades com previsão e de planejar de acordo com fins em vista ou propósitos de que somos conscientes; de agir deliberada e intencionalmente a fim de atingir futuros objetivos ou obter domínio sobre o que está, no momento, distante e ausente. Trazendo à mente as consequências de diferentes modalidades e linhas de ação, o pensamento faz-nos *saber a quantas andamos* ao agir. *Converte uma ação puramente apetitiva, cega e impulsiva, em ação inteligente* (DEWEY, 1959, p. 26).

A obra e pensamento de Dewey são marcados, essencialmente, por três temas que investigou: o pensamento reflexivo, a experiência e a democracia, entre outros. Quanto ao pensamento reflexivo, que para ele é a melhor maneira de pensar, encontra-se na origem da discussão sobre os processos e as manifestações da vida mental e dos processos de pensamento.

O pensamento reflexivo é uma cadeia que é constituída pelo fluxo de ideias que se apoiam reciprocamente, sustentando e derivando umas das/nas outras, resultando em um movimento que vai das unidades definidas e ligadas entre si até um fim comum. O pensar reflexivo impele a indagação, pois “[...] examinar até que ponto uma coisa pode ser considerada garantia para acreditarmos em outra, é, por conseguinte, o fator central de todo o ato de pensar reflexivo ou nitidamente intelectual” (Ibid, p. 20).

Contudo, importa reter que o pensamento reflexivo ainda aqui não está presente. Apenas se exerce quando surge a necessidade de inquirir se os dados tidos como ponto de partida apontam, de modo inequívoco, para a ideia sugerida. O pensamento reflexivo parte do princípio de que uma coisa é possível como consequência de outra. Mas a possibilidade não determina que se aceite passivamente a conclusão. O pensamento reflexivo requer uma prova ou testemunho (fundamento da crença) que lhe sirva de garantia. Os dados e as ideias são as duas pedras basilares do processo reflexivo, porque da interação entre eles há de surgir uma conclusão (LALANDA; ABRANTES, 2013, p.47).

Os dados originam-se da observação, de modo direto ou indireto, podendo ainda, originar-se da memória, enquanto as ideias originam-se da inferência, ainda que partam do

observado, situam-se na região do possível, do provável, da conjectura, do previsível, da imaginação, por isso a necessidade da sua verificação para que possam ser aceitas, ou não, a partir do seu confronto com o que é observado e real. O pensamento reflexivo se dá no duplo movimento indutivo e dedutivo, ou seja, parte-se dos dados desordenados observados que compõem uma parte do processo para chegar-se ao todo que representa o que se pretende alcançar, e depois se volta do todo para as partes no intuito de relacioná-las mutuamente.

O ato de pensar reflexivo diferencia-se do ato de pensar cotidiano, no sentido de se originar a partir de alguma perplexidade, confusão ou dúvida que precisam de uma resolução que acontece a partir de sugestões de como solucioná-la. Sugestões essas que aparecem das experiências passadas, de um conjunto de conhecimentos disponíveis, de um repertório oriundo de situações análogas, da preocupação com questões semelhantes que contribuem com sugestões mais ou menos adequadas e eficientes (DEWEY, 1959 apud LALANDA; ABRANTES, 2013).

Sobre o porquê do ato de pensar reflexivo, deve-se constituir um fim educacional, ele apresenta três valores do ato de pensar: 1. O ato de pensar possibilita a ação de finalidade consciente, no qual a pessoa é libertada do pensar cotidiano, o pensamento propõe projeto, planejamento para realidades futuras, a partir de situações que não são encontradas no presente; 2. O ato de pensar possibilita o preparo e a invenção sistemáticos, no qual o pensamento possibilita o aperfeiçoamento da pessoa, antecipando consequências oriundas da combinação de sinais artificiais, de como consegui-los ou evitá-los; 3. Pensar enriquece as coisas com um sentido, no qual o ato de pensar reflexivo atribui um estado, um valor, um significado às coisas, diferentes de uma pessoa que não reflete (DEWEY, 1959).

Nesse sentido, a formação de professores, dentro da epistemologia da prática, tem sua origem em Dewey, especificamente sobre “[...] a necessidade de formar professores que venham a reflectir sobre a sua própria prática, na expectativa de que a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da acção” (MARCELO, 1992, p. 60).

Sendo assim, o reconhecimento dos estudos sobre o ato de pensar reflexivo de Dewey, sobre as suas ideias sobre o processo educativo, colaboram com a identificação e superação da racionalidade técnica para uma racionalidade prática.

Ao falar sobre o professor reflexivo, pesquisador, investigador e especificamente quanto à formação de professores, “[...] há um conhecimento profissional que não é nem um conhecimento científico, nem um conhecimento pedagógico, que é um

conhecimento feito na prática, que é um conhecimento feito na experiência” (NÓVOA, 2009), um conhecimento que se faz na reflexão sobre a experiência.

Schön apresenta vários níveis e tipos de reflexão, sobremaneira a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, no sentido de nortear as próximas ações, indicando alguns processos capazes de auxiliar o docente a solucionar problemas presentes em sua prática cotidiana, sendo eles: reflexão-na-ação; reflexão-sobre-a-ação; reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação. Por reflexão-na-ação pode-se entender o processo de análise e reflexão daquilo que o professor faz em uma ação prática. Não é um processo marcado por uma análise racional rigorosa, assim como não possui sistematização e distanciamento, mas pode tornar a prática diferenciada e riquíssima para o processo de formação docente, uma vez que permite ao professor construir e reconstruir suas teorias pessoais e seus esquemas de pensamento e conceitos. É a prática consciente, mesmo que por breves momentos. A reflexão-sobre-a-ação e a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação são questionamentos mais sistematizados que ocorrem em momentos posteriores à ação. Eles se concretizam por uma breve pausa em torno do que foi realizado. Assim, o professor para e reflete sobre sua atitude, quais seus efeitos positivos e negativos, por meio de instrumentos conceituais e estratégias de análise, procurando compreender e reconstruir sua prática (SCHÖN, 2008).

Alarcão apresenta uma síntese do pensamento de Schön acerca destes momentos de reflexão, na qual esclarece, processo pelo qual o profissional evolui no seu desenvolvimento e constrói a sua forma pessoal de conhecer, ajudando a identificar ações futuras, bem como a compreender futuros problemas ou descobrir novas resoluções (Alarcão, 2013).

Há pesquisadores como Contreras (2012), Libâneo (2008), Pimenta (2008) que vêm apresentando alternativas de leitura para a ideia de reflexão e do universo individual e social que o prescinde, possibilitando assim, outros olhares sobre a relação teoria e prática, por exemplo. Contreras apresenta alguns pontos para ilustrar a complexidade que envolve a reflexão, sendo eles:

- 1) Os professores reflexivos elaboram compreensões específicas dos casos problemáticos no próprio processo de atuação.
- 2) Trata-se de um processo que inclui: a) a deliberação sobre o sentido e valor educativo das situações; b) a meditação sobre as finalidades; c) a realização de ações práticas consistentes com as finalidades e valores educativos; e d) a valorização argumentativa de processos e consequências.

3) Isto conduz ao desenvolvimento de qualidades profissionais que supõem: a) a construção de um conhecimento profissional específico; e b) a capacidade para desenvolver-se nessas situações de conflito e incertezas que constituem uma parte importante do exercício de sua profissão.

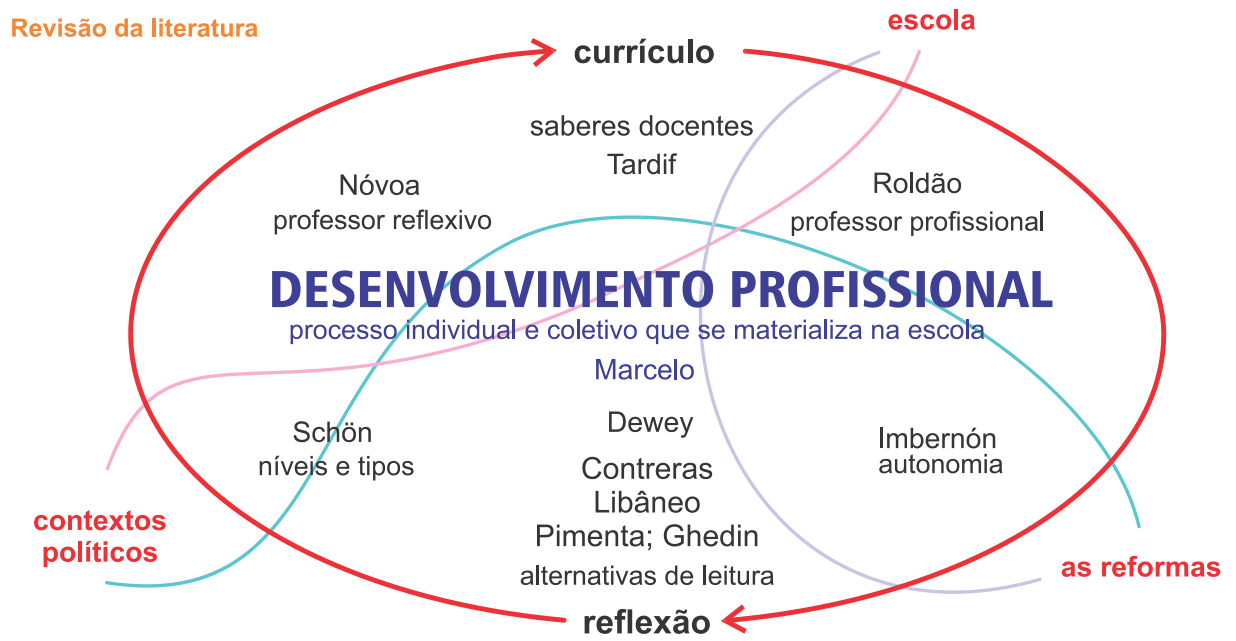
4) Em termos aristotélicos, a perspectiva reflexiva, aplicada aos docentes, refere-se à capacidade de deliberação moral sobre o ensino, ou seja, a busca de práticas concretas para cada caso que sejam consistentes com as pretensões educacionais (CONTRERAS, 2012, p.151).

Outra característica marcante da reprodução das ideias sobre reflexão é a ideologia em que elas se transformaram, no sentido de reiterar o pensamento instrumental e técnico, sobremaneira desse discurso reflexivo incorporado nas muitas reformas educacionais que vêm acontecendo nos últimos anos. Do mesmo modo, a sua larga utilização no meio acadêmico por meio de textos e fontes secundárias, que não mostram os pressupostos da origem e desenvolvimento da reflexão de maneira mais adequada e ampla, pelas quais sejam superados os entendimentos e reproduções enviesadas sobre a prática reflexiva limitada apenas às práticas cotidianas em si, não utilizando e desenvolvendo e criando outras teorias e práticas, outras práxis educativas (PIMENTA, 2012; CONTERAS, 2012).

Segundo Pimenta (2012), as pesquisas mais recentes mostram que a ampliação da consciência por parte do professor sobre a sua própria prática é o que efetivamente colabora com mudanças das práticas docentes, e as Reformas que se fazem sem a parceria e autoria dos professores não se concretizam. As mudanças encontram-se relacionadas com a perspectiva da profissionalidade, da formação docente, sobremaneira a partir do “[...] desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola)” (NÓVOA, 1992, p.15).

Por fim, o ato de pensar reflexivo, a reflexão, pode descortinar inovações, mudanças e novas perspectivas para as práticas educativas, especialmente no sentido de colaborar com os processos de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. No entanto, como vimos, o pensar reflexivo não é fácil, pelo contrário, é complexo, amplo e exige rigor, determinação e muita curiosidade para ver os problemas da realidade vivida, e querer transformá-los, e para isso precisamos começar, e um bom começo é aprender a pensar reflexivo sempre.

Figura 5: Desenvolvimento Profissional



Fonte: Elaborada pelo autor

3 MÉTODO

A produção do conhecimento científico se dá, sobremaneira, pela busca da integridade entre ideias e teorias e a realidade empírica, cotidiana. Nesse sentido, é necessário e fundamental o diálogo com a realidade. De outro modo, o caminho, o método científico, tem a necessidade de transformar a realidade empírica, na qual os sentidos nos proporcionam o conhecimento das coisas e do mundo em um conhecimento que se pautou pelo uso consciente da razão para administrar as ideias sobre o mundo, dependendo de metodologia e sistematização (MINAYO, 2014). Sendo assim, o método relaciona-se ao conhecimento científico, que ocorre de modo sistematizado, observado, experimentado, refletido.

O caminho percorrido nesta pesquisa partiu da revisão de literatura que foi realizada por meio de duas etapas: a primeira, a abordagem do universo do currículo; e a segunda, do desenvolvimento profissional, processo esse que fundamenta as análises e discussões dessa pesquisa no intuito de abordar a complexidade e amplitude desses assuntos. Passando pelo estudo dos documentos oficiais e dos Cadernos do Aluno e Cadernos do Professor sobre o currículo oficial da rede estadual de educação, pela aplicação do questionário aos professores de Arte, até os resultados e discussões sobre esses dados coletados e analisados.

3.1 Tipo de Pesquisa

Esta pesquisa empregou a abordagem qualitativa, no sentido de ser uma investigação que se constituiu a partir de várias estratégias que, por sua vez, apresentaram determinadas características, como os dados coletados serem complexos, amplos, ricos em detalhes descritivos associados aos professores e ao seu amplo universo de relações, compondo um complexo conjunto de dados que não se limitam, e não se limitaram aos tratamentos estatísticos (BOGDAN; BIKLEN, 2010). Também não se limitou à operacionalização das variáveis, pois priorizou a investigação das implicações profissionais da implementação da proposta curricular em sua complexidade e em seu contexto inato.

Pesquisa que se fundamentou nas seguintes características básicas da investigação qualitativa: 1 Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente

natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2 A investigação qualitativa é descritiva; 3 Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4 Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; 5 O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 2010). Essas características básicas levaram à necessidade do rigor científico, sobremaneira no modo como os dados coletados foram tratados e interpretados.

Essa pesquisa também se fundamentou na descoberta e na interpretação, processos que desencadearam uma série de outras indagações que surgiram no decorrer da investigação. Os dados não foram surgindo de modo gratuito e direto. Foi necessário o exercício de uma série de interrogações a partir do que se sabe sobre o assunto e a utilização de estratégias mais peculiares da pesquisa qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Podem-se destacar algumas contribuições que esse tipo de pesquisa vem proporcionando à educação brasileira e ao seu desenvolvimento científico,

- 1) A incorporação, entre pesquisadores em Educação, de posturas investigativas mais flexíveis e com maior adequação para estudos de processos micro-sócio-psicológicos e culturais, permitindo iluminar aspectos e processos que permaneciam ocultos pelos estudos quantitativos.
- 2) A constatação de que, para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área da educação, é preciso recorrer a enfoques multi/inter/transdisciplinares e a tratamentos multidimensionais.
- 3) A retomada do foco sobre os atores em educação, ou seja, os pesquisadores procuram retratar o ponto de vista dos sujeitos, os personagens envolvidos nos processos educativos.
- 4) A consciência de que a subjetividade intervém no processo de pesquisa e que é preciso tomar medidas para controlá-la (ANDRÉ; GATTI, 2010, p.34).

Deste modo, este tipo de pesquisa possibilita uma compreensão peculiar das práticas educativas escolares, dos processos de ensino e aprendizagem, das relações, das influências culturais, sociais, políticas, e do rico e multifacetado cotidiano escolar, exigindo, assim, rigor, seriedade e sistematização precisa para uma investigação que busque abarcar o recorte que pretenda pesquisar, englobando a subjetividade sem se limitar a ela.

A amostra foi constituída por 27 professores de Arte de Escolas Estaduais do Ensino Fundamental e Médio da Diretoria de Ensino de Jacareí, na Região Metropolitana do Vale do Paraíba, no Estado de São Paulo. Essa Diretoria de Ensino é composta por seis municípios totalizando 57 escolas e 78 professores de Arte. Os professores foram convidados

a responderem a um questionário sobre as ações e atividades de formação ofertadas pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo e sobre a implantação do currículo oficial. A identidade dos professores e a escola em que trabalham foram preservadas.

Esta pesquisa foi composta pelos seguintes instrumentos de pesquisa: análise de documentos e questionário.

Os documentos analisados foram os oficiais sobre o currículo do Estado de São Paulo, jornais e revistas utilizados em 2008 no início da implantação da proposta curricular, os Cadernos do Professor e os Cadernos do Aluno para a disciplina Arte e pelos Cadernos do Gestor. Todos esses documentos foram disponibilizados às escolas e aos professores em formato impresso e digital.

A análise documental foi utilizada como uma “[...] técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p.45). E, também, como uma valiosa fonte que possibilita observar e compreender o contexto social do/no qual a temática, a pesquisa e o participante/professor encontram-se inseridos. Essa análise foi compreendida a partir de sua finalidade, características, registro, e determinados cuidados considerados. A finalidade relacionou-se ao acesso às informações diretas na fonte, “[...] o termo designa toda fonte de informações já existente. Pensa-se, é claro, nos documentos impressos, mas também em tudo que se pode extrair dos recursos audiovisuais e, [...] em todo vestígio deixado pelo homem” (LAVILLE; DIONNE, 2007, p.166). Quanto ao registro, a análise documental pode ser realizada por meio da análise de conteúdo, de fichamentos e de anotações. No entanto, alguns cuidados devem ser considerados, pois,

Alguns a vinculam estreitamente aos estudos com base documental e fazem dela uma técnica, se não estratégia de pesquisa, incluindo nela a coleta de informação, por exemplo. Parece-nos mais claro e também mais justo vincular-nos mais de perto ao sentido do termo análise, sem, por outra parte, restringir o termo conteúdo só ao material apresentado sob a forma de documentos escritos (Ibid, p.225).

Desse modo, a análise documental foi utilizada para a análise dos textos da Proposta Curricular, dos Cadernos do Professor e dos Cadernos do Aluno no intuito de colaborar para a compreensão das indagações e do problema desta pesquisa. E, para isso, esses documentos foram organizados com seus devidos fichamentos e anotações, com

apontamentos, observações e comentários sobre as associações com as indagações da pesquisa. Processo em que apareceram outras questões que foram, por sua vez, relacionadas às ideias, aos conceitos de vários autores, especialmente os já levantados na revisão de literatura.

A análise documental, como abordagem qualitativa, indicou por outros instrumentos de pesquisa, optando-se assim, pelo questionário, “[...] constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito” (LAKATOS; MARCONI, 2001, p.88). Pretendeu-se com esse instrumento colher e reunir dados sobre as opiniões, percepções e crenças dos professores a respeito da implantação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina Arte, de sua própria formação e desenvolvimento profissional.

O questionário (APÊNDICE III) foi elaborado e composto por questões fechadas e abertas, de múltipla escolha e de escala de tipo Likert e também com a possibilidade de observações, anotações e comentários sobre determinadas questões pelos professores participantes. Depois de elaborado o questionário, foi realizado um pré-teste com três professores, no intuito de testá-lo quanto à compreensão das questões, à verificação do preenchimento em relação a possíveis dúvidas e dificuldades, à necessidade de supressão ou acréscimo de questões (BARROS; LEHFELD, 2010).

O questionário foi utilizado para a análise do modo como os professores receberam, aplicaram e aplicam o Currículo em suas práticas de ensino, bem como, conhecer se tal prática colabora para o seu desenvolvimento profissional, auxiliando o aprofundamento, abrangência e diversidade do processo de análise e compreensão das indagações propostas por esta pesquisa.

3.2 Procedimentos para coleta de dados

Quanto aos aspectos legais, o projeto foi enviado ao Conselho de Ética de Pesquisa da UNITAU para apreciação e aprovação (ANEXO B), bem como, um Termo de Autorização da Instituição à dirigente da Diretoria de Ensino para a permissão da coleta de dados (APÊNDICE I) que foi concedida pela Dirigente Regional de Ensino (APÊNDICE II). Nesse processo de autorização pela Secretaria de Estado da Educação, o projeto passou pela

EFAP “Escola de Formação e o Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo - Paulo Renato de Souza” para apreciação. Essa Escola de Formação propôs que os resultados dessa pesquisa sejam compartilhados com ela, com vistas ao seu aproveitamento em ações futuras de formação dos servidores dessa Pasta.

O tema, os objetivos, a justificativa, a metodologia da pesquisa foram explicados aos professores convidados, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ANEXO A) e, com sua anuência, procedeu-se a sua assinatura, concordando com a participação na pesquisa. Também foi comunicado aos professores que as suas identidades seriam mantidas em sigilo.

A coleta de dados foi efetuada basicamente a partir de dois procedimentos: o primeiro, composto pela organização dos documentos sobre a Proposta Curricular e a revisão de literatura; o segundo, a aplicação do questionário, em que os dados de identificação dos participantes foram substituídos por termos anônimos e sequenciais. No intuito de se alcançar o maior número de professores, a proposta de aplicação do questionário foi realizada por meio da utilização de reuniões, de orientações técnicas específicas para os professores coordenadores e por meio da visita às escolas que foram anteriormente contatadas e devidamente combinadas com o professor coordenador do núcleo pedagógico da diretoria de ensino, bem como com os gestores de cada uma das escolas.

A aplicação do questionário (APÊNDICE III) foi realizada a partir da autorização de sua entrega aos professores coordenadores pedagógicos em uma reunião do Grupo de Referência da Diretoria de Jacareí, que aconteceu em novembro de 2014. Todos esses professores foram muito solícitos e colaboraram com este processo de coleta de dados. Para recolher os questionários, foram feitas visitas a cada uma das escolas nas quais esses professores trabalham, visitas essas que aconteceram em dezembro. Ao recolher esses instrumentos nas escolas, três professores coordenadores pedagógicos comunicaram que alguns de seus professores não aceitaram participar dessa pesquisa, alegando que elas seriam utilizadas pelo Governo. Após percorrer a trajetória de escola a escola foram recolhidos 27 questionários.

3.3 Procedimentos para análise de dados

A análise de dados foi realizada em dois momentos: o primeiro, por meio da compilação dos dados de cada um dos instrumentos separadamente: a análise documental e o questionário; e segundo, a relação entre eles. Após a compilação e organização dos dados a análise documental foi analisada por meio da técnica da análise de conteúdo. E o questionário, depois da compilação, organização e tratamento estatístico descritivo dos dados também foi analisado por meio da técnica da análise de conteúdo, categorizando e codificando os dados coletados. O tratamento estatístico descritivo foi composto pelos seguintes procedimentos: organização e descrição dos dados; redução dos dados; análise descritiva a partir da montagem de quadros, gráficos, tabelas, figuras e imagens; interpretação dos dados por meio de categorias; e a análise de conteúdo.

Quanto à análise de conteúdo foi realizada a partir das ideias de abordá-la como

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).

A análise de conteúdo relacionou-se às outras técnicas de pesquisa que, juntas e de modo complementar, colaboraram com a análise dos dados, explicando, organizando e sistematizando os conteúdos dos dados coletados e as suas expressões em conteúdos, a partir de informações e índices quantificáveis ou não.

Ainda de acordo com Bardin, a análise de conteúdo organiza-se por meio de três fases, sendo elas: a primeira, a pré-análise, na qual é realizada a organização propriamente dita, no intuito de fazer com que os dados sejam operacionais e sistematizados para as próximas fases de análise; a segunda, a exploração do material, na qual os dados foram codificados, decompostos e classificados conforme as regras formuladas no intuito de transformar os dados em possibilidade de unidades que permitirão uma descrição mais adequada aos conteúdos específicos e pertinentes das inquietações da pesquisa; e a terceira, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, na qual os dados passam do seu estado bruto para significativos e válidos, permitindo a criação de quadros, tabelas,

gráficos e imagens entre outras representações que proporcionam o destaque para as informações oriundas do processo de análise.

Na etapa da pré-análise, o material obtido por meio da análise documental e do questionário foram organizados e, posteriormente, codificados envolvendo a escolha do recorte, a escolha das regras de enumeração e a escolha de classificações.

A análise documental dos Cadernos do Professor e dos Cadernos do Aluno foram realizadas a partir da criação de tabelas com os seus dados constitutivos classificados como: proposições e estratégias; imagens; texto escrito. Classificações essas que permitiram a análise desses documentos de modo a investigar o grau de predominância da linguagem artística, a predominância da abordagem didática e metodológica, a grande presença de obras da Arte Contemporânea, entre outras.

A análise do questionário foi organizada a partir dos eixos: informações pessoais e profissionais; as políticas educacionais e de formação; e a gestão didática e pedagógica.

Na última fase de tratamento, inferência e interpretação, os dados tornaram-se significativos e válidos por meio de suas representações gráficas e da confrontação com a revisão de literatura.

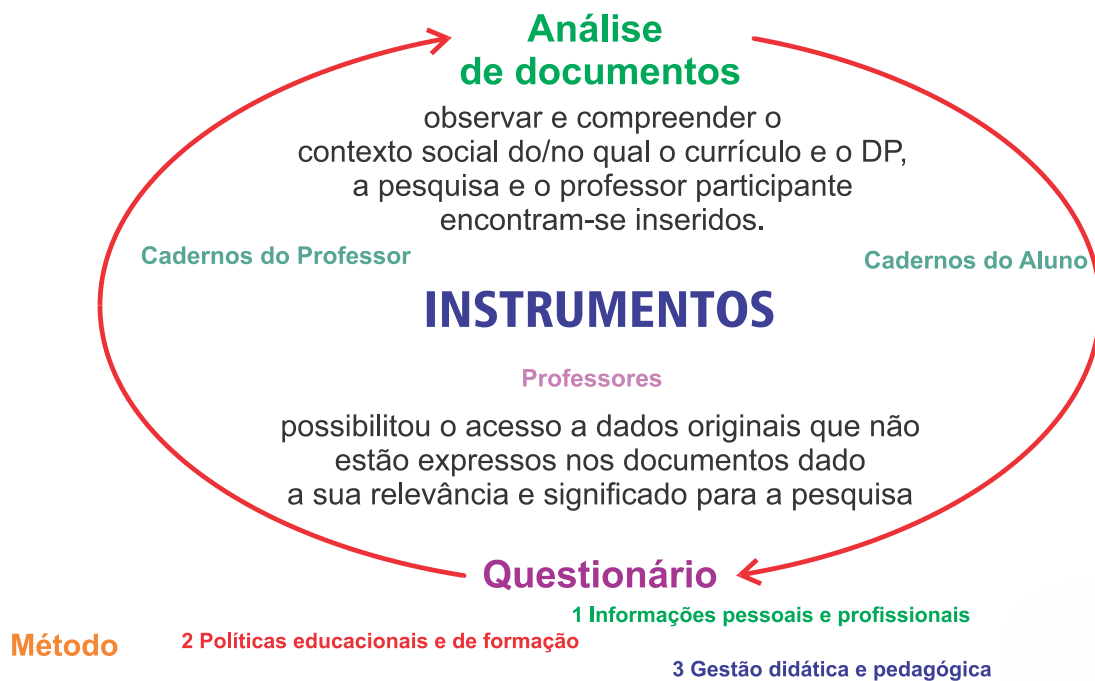
A análise da relação entre a análise documental, o questionário e a revisão de literatura passou pela fase que pode ser considerada a mais formal, na qual a coleta de dados, nesse momento da pesquisa, encontrou-se praticamente finalizada, pois foi construída uma série de probabilidades para os caminhos teóricos da pesquisa, destacando-se determinados momentos das investigações, que foram divididos em duas etapas: a primeira fase da análise foi a elaboração de um grupo de categorias descritivas iniciais com as informações pessoais e profissionais, as políticas educacionais e de formação e a gestão didática e pedagógica, que, conforme foram demonstrando-se insuficientes para a amplitude e flexibilidade da maior parte dos dados, foram criadas novas categorias conceituais. Isso se deu após várias leituras de todo o material coletado. A segunda etapa foi, talvez, a mais complexa, na qual a análise tornou-se teorização.

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações. É preciso dar o

‘salto’, como se diz vulgarmente, acrescentar algo ao já conhecido. Esse acréscimo pode significar desde um conjunto de proposições bem concatenadas e relacionadas que configuram uma nova perspectiva teórica até o simples levantamento de novas questões e questionamentos que precisarão ser mais sistematicamente explorados em estudos futuros (LÚDKE; ANDRÉ, 2013, p.58).

Desse modo, a análise dos dados foi realizada, contendo sua descrição de modo aprofundado e outros aspectos sobre as peculiaridades mais significativas que foram destacadas e transformadas em eixos, categorias ou em outros indicadores que ilustraram e colaboraram com a descrição objetiva e clara dos dados e suas camadas de análise.

Figura 6: Método



Fonte: Elaborada pelo autor

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo são apresentados os dados, as observações do processo e as reflexões que a pesquisa possibilitou. São apresentados os resultados dos tratamentos de dados realizados, acompanhados de suas descrições, análises e discussão.

A tabulação dos dados foram feitas manualmente com o auxílio do software CorelDRAW para a criação das tabelas, quadros, gráficos e tratamento nas imagens, possibilitou a visualização, organização e discussão dos dados a partir das diversas variáveis encontradas, com o auxílio do software Iramuteq, possibilitou a visualização dos dados de algumas questões respondidas por meio de textos de modo nuvem, apresentando assim, uma imagem formada com palavras. A partir dos dados obtidos realizou-se a análise de conteúdo. Dados estes analisados e discutidos a seguir, sob a luz dos referenciais teórico e metodológico apresentados nos capítulos anteriores.

Por fim, conjugando a fundamentação teórica com os dados coletados, são apresentados os resultados referentes a uma análise envolvendo a relação entre a Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina Arte e o desenvolvimento profissional dos professores da área, refletindo assim, sobre o desenvolvimento profissional, sobre o profissional reflexivo, sobre os saberes docentes, sobre o currículo, enfim, sobre o trabalho docente e suas interações.

Para tanto, os dados, seus resultados e discussões são apresentados por meio dos subítens: Análise dos documentos, no qual são apresentadas características dos Cadernos do Aluno e Cadernos do Professor; Informações pessoais e profissionais, apresentando as características dos professores participantes dessa pesquisa; Políticas educacionais e de formação; e a Gestão didática e pedagógica.

4.1 Análise dos documentos

Os documentos analisados são compostos pelos Cadernos do Aluno e pelos cadernos do professor que são entregues aos alunos e professores em toda a rede estadual de educação. Os volumes fazem parte da última modificação realizada pela equipe responsável

pela concepção e coordenação geral do currículo da Secretaria de Estado da Educação (ANEXO C), que foi identificada como a Nova edição 2014-2017.

Tanto os Cadernos do Aluno como do Professor são estruturados, basicamente a partir dos mesmos critérios de proposição de conteúdos, habilidades, competências por meio de uma série de situações de aprendizagem que são por eles propostos. Sendo a diferença básica que os Cadernos do Aluno apresentam as situações de aprendizagem em forma de exercícios, enquanto os Cadernos do Professor apresenta orientações sobre como cada uma das situações de aprendizagem devem ser encaminhadas pelo professor, contando também, com uma série de indicações de ideias, teorias e artistas a serem estudados no decorrer do planejamento das aulas, bem como no processo de realização das situações de aprendizagem.

4.1.1 A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina Arte

A Proposta Curricular foi dividida por áreas do conhecimento, conforme abaixo:

-Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física.

-Matemática e suas tecnologias.

-Ciências Humanas e suas Tecnologias: História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Psicologia.

-Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Biologia; Química e Física.

A sua organização é apresentada por meio de diversos documentos, entre eles os documentos básicos apresentando a Proposta Curricular de modo geral e de modo específico para cada área do conhecimento.

Em 2010, a Proposta Curricular passa a ser considerada o Currículo Oficial. Em 2011, com o currículo consolidado, os cadernos são atualizados em todas as disciplinas. Na carta de apresentação do Currículo de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, encontramos:

As orientações curriculares do Programa *São Paulo Faz Escola* desdobram-se também nos cadernos do professor e do aluno, resultado do esforço contínuo desta Secretaria no sentido de apoiar e mobilizar os professores para a implantação de níveis de excelência na Educação Básica no Estado de São Paulo. Projetos e

orientações técnicas complementam a proposta pedagógica, fornecem apoio aos professores e gestores para que sua aplicação seja constantemente atualizada, mantendo uma base comum de conhecimentos, habilidades e competências, aberta às diversidades do alunado e às especificidades das escolas componentes da rede (SÃO PAULO, 2011, p. 4).

Isso quer dizer que orientações técnicas por meio de reuniões com os Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico de cada Diretoria de Ensino e de cada disciplina e com Supervisores e Grupo de Referência acontecem desde a implementação da proposta curricular, por meio de reuniões que abordam questões específicas de cada disciplina, bem como de cada área do conhecimento, direcionadas a professores, professores coordenadores pedagógicos, professores coordenadores pedagógicos de apoio à gestão pedagógica, a diretores, enfim, a todos os profissionais da escola.

Os Cadernos do Professor apresentam, além das orientações de cunho didático e metodológico, uma série de indicações de vários autores e seus conceitos e proposituras que fundamentam as situações de aprendizagem em cada linguagem artística. Por exemplo, para as artes visuais, encontramos Fayga Ostrower, na música Raymond Murray Schafer, na dança Rudolf von Laban, e no teatro Viola Spolin, entre muitos outros artistas e/ou professores e pesquisadores. Sempre propondo o acesso a conhecimentos específicos sobre cada linguagem artística que colabore com a dinâmica essencial e particular de cada uma delas em suas práticas em sala de aula.

Em 2012 e 2013 os cadernos continuaram sendo destinados a todos os professores e alunos. Na carta de apresentação do Currículo de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, no ano de 2014, encontra-se:

(...) o *Caderno do Professor*, criado pelo programa São Paulo Faz Escola, apresenta orientações didático-pedagógicas e traz como base o conteúdo do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, que pode ser utilizado como complemento à Matriz Curricular. Observem que as atividades ora propostas podem ser complementadas por outras que julgarem pertinentes ou necessárias, dependendo do seu planejamento e da adequação da proposta de ensino deste material à realidade da sua escola e de seus alunos. O *Caderno* tem a proposição de apoiá-los no planejamento de suas aulas para que explorem em seus alunos as competências e habilidades necessárias que comportam a construção do saber e a apropriação dos conteúdos das disciplinas, além de permitir uma avaliação constante, por parte dos docentes, das práticas metodológicas em sala de aula, objetivando a diversificação do ensino e a melhoria da qualidade do fazer pedagógico (SÃO PAULO, 2014, p. 4).

Outra fonte de orientações sobre a implementação da proposta curricular encontra-se numa série de vídeos comentados pelas coordenadoras de área para a Proposta

Curricular Linguagens Arte, Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque. Esses materiais trazem sugestões de como o professor pode mover os seus conhecimentos e ações na realização das situações de aprendizagem propostas nos cadernos em cada uma das linguagens da Arte, estimulando outros olhares e in[ter]venções sobre a Arte e seu ensino. Contexto que se associa às questões e às discussões sobre a reflexão, especificamente sobre o pensamento da necessidade de superação da reflexão como mero instrumento técnico.

De acordo com os PCNs Arte e as Propostas Curriculares da SEESP o ensino de Arte, visto como área de conhecimento e linguagem deverá se dar de forma a articular três eixos⁷ metodológicos, a saber:

- Criação/produção em Arte – o fazer artístico;
- Fruição estética – apreciação significativa da Arte e do universo a ela relacionado, leitura, crítica;
- Reflexão/contextualização: a Arte como produto da história e da multiplicidade de culturas.

Esses três eixos metodológicos, presentes na proposta triangular de Ana Mae Barbosa, articulam-se com a fundamentação filosófica da proposta com a concepção dos territórios de Arte e Cultura, que abrem possibilidades para o mergulho em conceitos, conteúdos e experiências estéticas nas linguagens da Arte, colocando-a como objeto de estudo (SÃO PAULO, 2011, p. 153).

Os estudos da Arte, junto ao processo de aprendizagem são propostos por meio de uma cartografia, sugerindo caminhos a serem trilhados a partir da presença predominante de dois territórios em cada bimestre para o ensino fundamental e três para o ensino médio. Os territórios são sete, sendo eles: Linguagens Artísticas; Forma-Conteúdo; Materialidade; Processos de criação; Patrimônio Cultural; Mediação Cultural; Saberes Estéticos e Culturais.

Esses territórios são muito ricos, complexos e dinâmicos e, por isso, são apresentados em cada caderno do professor e do aluno de modos diversificados, conforme as suas possibilidades referentes a cada trajeto escolhido e/ou percorrido pelo aluno, pelo grupo

⁷ Ana Mae Barbosa na apresentação do livro “Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais” relata a sua vontade de desistir da Abordagem Triangular, devido aos equívocos e distorções como, por exemplo, a sua apresentação como releitura e a releitura como mera cópia. Reconhece a enorme flexibilidade que a Abordagem Triangular tem, tanto que ela mesma já a modificou, renomeou e a ampliou passando do contexto do Museu para a sala de aula. “A Abordagem Triangular é aberta a reinterpretções e reorganizações, talvez por isso tenha gerado tantos equívocos, mas também gerou interpretações que a enriqueceram e explicitaram” (BARBOSA; CUNHA, 2010, p.11). No intuito de se evitar equívocos manteve-se as nomenclaturas e designações como encontrados nos documentos como criação/produção, fruição/apreciação, reflexão/contextualização e, também, metodologia, no entanto, conforme observações da autora o mais adequado seria, fazer no lugar de criação/produção, leitura no lugar de fruição/apreciação, e contextualização, e abordagem ou proposta no lugar de metodologia, ou ainda, outros conceitos que não limitem a sua abertura e flexibilidade.

de alunos, pela turma e associados aos determinados conceitos e propostas a cada bimestre para cada ano/série.

Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque criaram um mapa para representar a composição do pensamento curricular em Arte e a localização dos conceitos e conteúdos para todas as séries do Ensino Fundamental e Médio. Esse pensamento curricular se articula por meio dos diferentes territórios da Arte e da Cultura, proporcionando diferentes olhares e caminhos diversificados para o ensino de Arte, além das relações e conexões com os conhecimentos, saberes e fazeres de outras disciplinas.

O ensino é proposto por meio de uma série de conceitos, conteúdos, competências e habilidades que fazem parte das linguagens artísticas, seus encontros e, toma corpo a partir do trilhar os territórios e não mais a partir de apenas uma linguagem artística e suas sequências de conteúdos estáticos e lineares (SÃO PAULO, 2011).

Outra peculiaridade desse pensamento é a sua inspiração no conceito de rizoma, de Gilles Deleuze e Félix Guattari⁸ como um sistema aberto de signos, de significados e sentidos que se conectam por intermédio de princípios heterogêneos e múltiplos, rompendo com a ordem hierárquica tradicional da relação sujeito e objeto no processo de conhecimento.

É por meio da conexão entre os territórios, os conceitos, os conteúdos, as competências e as habilidades que se geram os processos educativos, oferecendo várias direções para os estudos da Arte. Essa cartografia como objeto de estudo na sala de aula, na escola, compõe-se por meio de um mapa com os saberes sobre/da arte e que se forma como um rizoma que, por sua vez, é composto por diversas linhas e não por pontos, linhas que se conectam independentemente de determinadas hierarquias ou de subordinações.

Esse conjunto de fatores é composto por vários aspectos que, por sua vez, podem ser associados aos processos e dimensões do desenvolvimento profissional de professores (MARCELO, 2009; 2013), destacando-se os elementos que constituem esse

⁸ O nome rizoma, emprestado da Botânica por se referir a ramificações que ocorrem, por exemplo, no processo de desenvolvimento das gramíneas, aplica-se à construção do conhecimento, enquanto conceito filosófico, quando tal construção é compreendida como um processo em que não há início preestabelecido tampouco fim, em um constante sistema de relações que permeia o sensível e o cognitivo do sujeito cognoscente. Assim, em um rizoma, o conhecimento se expande em rede de ligações contínuas entre “mil platôs”, entendidos como territórios elevados. De posse do entendimento de que esse conceito de rizoma pertence à Filosofia, importa compreender quais são as relações possíveis entre um conceito filosófico e a Educação. Para tanto, é preciso ter ciência sobre o que é a Filosofia e o que é a Educação. Então, para simplificar e, ao mesmo tempo, provocar reflexão, pode-se considerar que a Filosofia é a busca do saber sobre a essência das coisas e a Educação, a vida em desenvolvimento. São afirmações aparentemente simples, porém trata-se de um sistema *rizomático* de entendimento de movimento em multiplicidade. Nesse movimento, é possível trazer para a Educação uma transposição do pensamento filosófico, aproveitando, assim, uma parte do seu todo, no intuito de provocar reflexão sobre questões da contemporaneidade, que permeiam os processos de ensino e aprendizagem da arte. A arte e a educação têm por natureza a condição de serem agentes promotores de processos exploratórios do saber. Tal condição torna possível a relação entre o rizoma e o ensino da Arte na Educação Básica, que culmina em um pensamento curricular irradiado no mapa dos territórios artísticos, compreendendo esses territórios como mobilidades de construção dos saberes sobre a produção do conhecimento humano em arte (SÃO PAULO, 2014a; 2014b, p.8).

processo: os conteúdos específicos da Arte; os materiais, especificamente a partir dos Cadernos do Professor e dos Cadernos do Aluno; os pressupostos históricos, sociais, culturais, políticos e filosóficos do currículo; e a epistemologia da prática.

As três figuras a seguir, presentes nos cadernos do professor, mostram essa origem da proposta e pensamento curricular em Arte, o **Mapa dos Territórios da Arte**.

Figura 7: Iole de Freitas. *Estudo para superfície e linha*, 2005.



© Sérgio Araújo

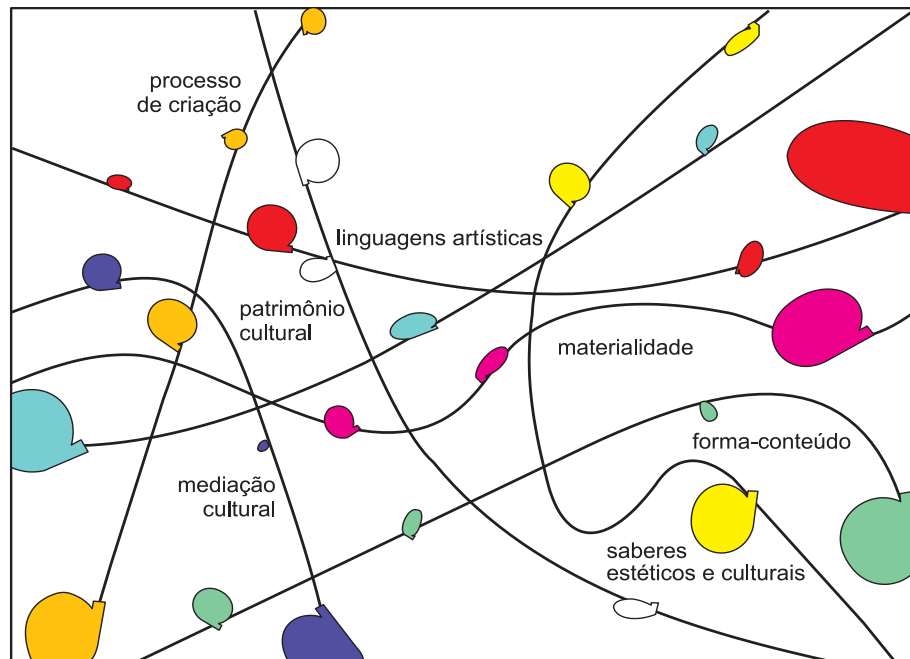
Fonte: São Paulo, 2014a, p.7.

Figura 8: Linhas para a configuração do Mapa dos “Territórios da Arte”



© Sérgio Araújo

Fonte: São Paulo, 2014a, p.7.

Figura 9: Mapa dos Territórios da Arte

Fonte: São Paulo, 2014a, p.7.

No Currículo para a área de Linguagens, códigos e suas tecnologias (SÃO PAULO, 2011) os territórios são apresentados, sucintamente, da seguinte forma:

Linguagens Artísticas relacionam-se às artes visuais, à música, ao teatro, à dança, às artes audiovisuais, ao hibridismo que se fazem na articulação e à elaboração dos códigos e dos signos artísticos. No processo de estudo da linguagem artística, tornamo-nos parceiros estéticos por meio da interpretação e criação de significados para as obras que apreciamos e/ou que produzimos.

Processo de criação associa-se aos processos pelos quais cada artista e/ou cada obra percorre, passando por projetos, esboços, estudos, protótipos, experimentos, diálogos com a materialidade, devaneios, vigília criativa, caos criador, entre outros. Enquanto uma obra se cria, ela inventa-se no seu próprio fazer.

Materialidade é o que faz com que qualquer material torne-se obra de arte, como o corpo, a voz, o bronze, o papel, a madeira, o som, o silêncio, dentre outros, transformando-os no fazer artístico, deixando de ser o que são, em princípio, significando outras coisas.

Forma-conteúdo são dois lados da mesma moeda, da mesma obra, na qual a forma é o conteúdo e o conteúdo é a forma, eles são elementos inseparáveis na qual a forma, os elementos que constituem a gestualidade, a teatralidade, a visualidade, a musicalidade

torna visível o conteúdo. Os estudos sobre eles nos mostram peculiaridades de cada obra, de cada artista, de cada período, de cada época.

Mediação cultural é a ação pela qual a experiência estética torna-se possível no acesso às obras de arte. Dá-se por meio de visitas a instituições como museus, galerias, teatros, mas também, nas diversas ações que possibilitam experiências estéticas como o olhar para um grafite em um muro, uma casa antiga, o designer de um carro, as roupas que usamos. Na sala de aula, as conversas sobre determinada obra, artista ou exposição de trabalhos dos alunos são também mediação cultural.

Patrimônio cultural relaciona-se às obras que se encontram ao nosso redor, desde as consagradas em museus e galerias até as que habitam as ruas, as manifestações populares e seus hábitos materiais e imateriais que são passados de geração em geração. São patrimônio pessoal e coletivo os estudos que nos proporcionam o reconhecimento de nossa identidade, de nossa diversidade, de nossa herança, ampliando o nosso olhar sobre a cultura.

Saberes estéticos e culturais associam-se aos saberes necessários para se conhecer Arte e Cultura, recorrendo-se à História, à Filosofia, à Psicologia, à Sociologia, à Antropologia, à Semiótica, dentre outros conhecimentos que nos oferecem referências para a (re)interpretação de nossas ações e produções estéticas e culturais.

Há também, junto aos territórios, uma linha que os perpassa pelo mapa, com o nome de “zarpando”, que mostra a potencialidade de outras trajetórias, de outros caminhos, de outras viagens pelos outros territórios possíveis. Esses territórios tiveram origem a partir da concepção de que a conexão é um princípio essencial do pensamento contemporâneo.

Os Cadernos do Aluno são constituídos por diversas atividades que se apresentam da seguinte forma:

O que eu penso sobre arte? – ações sobre o repertório cultural dos alunos.

Ação Expressiva – ações que desencadeiam o fazer artístico nas diferentes linguagens, de acordo com as proposições do Caderno do Professor.

Apreciação – ações de leitura de obras de arte nas diferentes linguagens artísticas.

Pesquisa de campo - ações que orientam o aluno no planejamento, realização e discussão da pesquisa proposta no Caderno do Professor.

Pesquisa individual e/ou em grupo - ações que orientam o aluno a aprofundar seu nível de conhecimento sobre um ou mais assuntos, realizadas individualmente ou em grupo e relacionadas às proposições do Caderno do Professor.

Lição de casa – ações que sistematizam o estudo e impulsionam a produção do portfólio do aluno para além do Caderno, mostrando os caminhos trilhados.

Você aprendeu? - questões objetivas e/ou abertas para reflexão sobre os conteúdos trabalhados nas Situações de Aprendizagem de cada Caderno.

Aprendendo a aprender - algumas dicas para o aluno, ampliando possibilidades de aproximação com a Arte.

Para saber mais - indicações de leitura de livros, sites e filmes (SÃO PAULO, 2009a; 2009c, p.11).

Esta organização pode ser associada ao conhecimento didático do conteúdo e à questão central do conhecimento do professor, no sentido de diálogo entre o conhecimento da matéria e o conhecimento pedagógico e didático, de outro modo, o diálogo entre a matéria a ensinar e o como ensinar (MARCELO, 2013). Sendo assim, o conhecimento da matéria por meio dessas atividades e procedimentos (O que eu penso sobre arte?; Ação Expressiva; Apreciação; Pesquisa de campo; Pesquisa individual e/ou em grupo; Lição de casa; Você aprendeu?; Aprendendo a aprender; Para saber mais) podem colaborar com o desenvolvimento didático do conteúdo, além de colaborar para o desenvolvimento profissional do professor, a partir da possibilidade do conhecimento da matéria, envolvendo outros conhecimentos, além do conhecimento específico do conteúdo.

Em 2014, os Cadernos do Professor, passaram pelas ações de avaliação e monitoramento do programa Educação - Compromisso de São Paulo quanto à utilização dos materiais de apoio e implementação do currículo oficial, por meio de estudos e análises, no intuito de permitir a consolidação e a articulação do currículo proposto e prescrito com aquele em ação nas salas de aula de todo o Estado de São Paulo.

O *Caderno* tem a proposição de apoiá-los no planejamento de suas aulas para que explorem em seus alunos as competências e habilidades necessárias que comportam a construção do saber e a apropriação dos conteúdos das disciplinas, além de permitir uma avaliação constante, por parte dos docentes, das práticas metodológicas em sala de aula, objetivando a diversificação do ensino e a melhoria da qualidade do fazer pedagógico (SÃO PAULO, 2014c; 2014d, p.3).

Nessa edição de 2014, prevê-se sua utilização até 2017. Foram realizadas algumas reestruturações a partir das sugestões dos professores e dos Professores Coordenadores dos Núcleos Pedagógicos das Diretorias de Ensino do Estado. Os Cadernos do Alunos e os Cadernos do Professor foram organizados e impressos por semestre, e não mais de modo bimestral, sendo dois volumes para cada ano/série por ano. Os cadernos foram revistos no sentido de proporcionar maior autonomia aos professores em seus planejamentos, contribuindo com as ações em sala de aula por meio das orientações para o desenvolvimento das situações de aprendizagem.

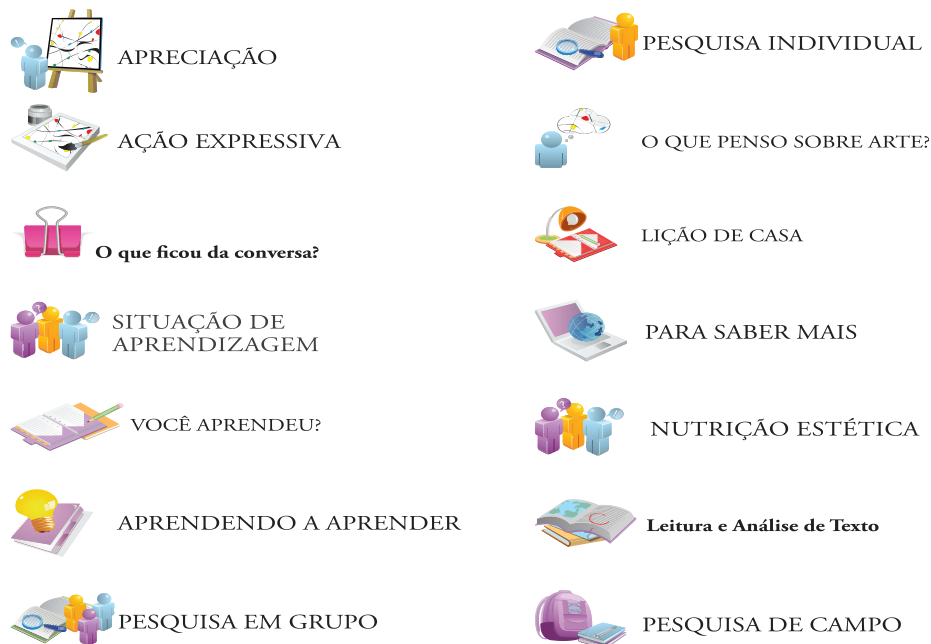
Essa reorganização dos cadernos passou pela supervisão e orientação das diversas equipes curriculares da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, tendo em vista as seguintes finalidades:

- incorporar todas as atividades presentes nos Cadernos do Aluno, considerando também os textos e imagens, sempre que possível na mesma ordem;
- orientar possibilidades de extrapolação dos conteúdos oferecidos nos Cadernos do Aluno, inclusive com sugestão de novas atividades;
- apresentar as respostas ou expectativas de aprendizagem para cada atividade presente nos Cadernos do Aluno – gabarito que, nas demais edições, esteve disponível somente na internet (SÃO PAULO, 2014c; 2014d, p.4).

Quanto à estrutura, os cadernos estão organizados em temas-territórios-conteúdos a serem desenvolvidos a cada bimestre com o foco em uma série de conceitos que proporcionam o trabalho a partir das características da Arte e suas linguagens como as formas, os materiais, as ferramentas, as técnicas, os estilos, os contextos, as intenções, as percepções, as experiências, entre outros elementos e ações que se encontram associados aos diferentes territórios, bem como com o conjunto de competências e habilidades propostas para cada bimestre. As proposições e estratégias, os caminhos a serem trilhados são constituídos por: proposição de sondagem, situações de aprendizagem e nutrição estética respectivamente.

As proposições e as estratégias propostas para cada bimestre são representadas pelas seguintes seções e ícones:

Figura 10: Seções e ícones



Fonte: São Paulo, 2014b.

4.1.2 Cadernos do Aluno

Os Cadernos do Aluno são compostos por 2 volumes para cada ano/série, o primeiro volume com as situações de aprendizagem a serem realizadas no primeiro e segundo bimestres, e o segundo volume no terceiro e quarto bimestres.

4.1.2.1 Estrutura básica dos Cadernos do Aluno

A estrutura básica de cada um dos volumes são compostos por uma série de situações de aprendizagem, sendo elas: sondagem, situação de aprendizagem 1; situação de aprendizagem 2; situação de aprendizagem 3; situação de aprendizagem 4; situação de aprendizagem 5; sondagem; situação de aprendizagem 6; situação de aprendizagem 7; situação de aprendizagem 8; situação de aprendizagem 9; situação de aprendizagem 10. A sondagem é a primeira situação de aprendizagem, as próximas situações de aprendizagem 1,2,3,4,6,7,8 e 9 são destinadas às linguagens artísticas, cada uma delas destinada a linguagem das artes visuais, do teatro, da dança e da música, uma situação de aprendizagem para cada uma das quatro linguagens por bimestre, e as situações de aprendizagem 5 e 10 que correspondem as sequências de atividades associadas às conexões que as linguagens artísticas, os territórios, os conteúdos, as habilidades e as competências propostas para cada bimestre possibilitam conforme a estrutura básica representado no quadro abaixo:

Quadro 2: Estrutura básica dos Cadernos do Aluno

Volume 1 e Volume 2	
1º Bimestre	2º Bimestre
sondagem	sondagem
situação de aprendizagem 1	situação de aprendizagem 6
situação de aprendizagem 2	situação de aprendizagem 7
situação de aprendizagem 3	situação de aprendizagem 8
situação de aprendizagem 4	situação de aprendizagem 9
situação de aprendizagem 5	situação de aprendizagem 10

Fonte: São Paulo, 2014c; 2014g; 2014k; 2014o; 2014s; 2014w.

Os volumes que fogem, um pouco, a esta estrutura são: volume 2 do 8ºano/7ªsérie que prioriza conteúdos relacionados às questões da cultura afro-brasileira e indígena; volume 2 da 2ª série que prioriza a linguagem da instalação que é composta, na maior parte das vezes, pela mistura das linguagens artísticas, dificultando a sua identificação como sendo das artes visuais, teatro, música ou dança.

Os conteúdos propostos para o 8ºano/7ªsérie relacionam-se com o cumprimento da Lei n.º 10.639/2003 que determina a obrigatoriedade do Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares da Educação Básica, complementada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE em 10 de março de 2004.

Os conteúdos e o modo como esses assuntos e temas são propostos no caderno do professor, bem como no caderno do aluno, afirmam a sua relevância, especialmente por meio de abordagens que desmitifiquem os muitos preconceitos que lhes são inerentes. Propõe assim, a ampliação do currículo escolar a partir de problematizações sobre as manifestações artísticas da arte afro-brasileira, artes indígenas e cultura popular, especificamente na possibilidade em mostrar o currículo como relações de poder e controle social que produz e reproduz o conhecimento (APPLE,1997) e o desenvolvimento do currículo formal e oculto, da metodologia, da relação professor-aluno e da avaliação de modo articulado e integral, superando as dicotomias do/no processo educativo e oferecendo aos professores princípios que possam desenvolver práticas emancipatórias (MOREIRA, 2003). A escolha de qualquer conteúdo curricular passa por essas relações.

O modo como os conteúdos são propostos nos cadernos colaboram, ainda, com a superação de abordagens explícitas de inferiorização e estereotipização de negros e índios em prol do branco no currículo escolar, questões, infelizmente, presentes em muitos materiais didáticos e paradidáticos. Diferenças estas que podem ser superadas por meio do estabelecimento de um espaço dialógico, de comunicação sobre o conhecimento do mundo e do outro. “O diálogo sela o relacionamento entre sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade” (FREIRE; SHOR, 2011, p. 168).

Quanto ao caráter hegemônico do conhecimento, devemos, no lugar de considerar o professor como transmissor desse conhecimento, considerá-lo como facilitador do “[...] processo de aprendizagem e de assistir os alunos/as em sua investigação e

entendimento da existência de elementos comuns nas funções e na posição da arte em relação às culturas que se transformam incessantemente” (BARBOSA, 2008, p.251).

Estamos vivendo a era ‘inter’, “[...] um tempo em que a atenção está voltada para a internet, a interculturalidade, a interdisciplinaridade e a integração das artes e dos meios como modos de produção e significação desafiadores de limites, fronteiras e territórios” (BARBOSA; AMARAL, 2008a, p.9).

Os conteúdos propostos para a 2ª série relacionam-se com a Arte contemporânea, no sentido de focar a instalação, linguagem marcadamente contemporânea. A Arte como conhecimento, a produção artística, é um produto histórico que se insere em determinado contexto cultural, social, histórico, político, antropológico, filosófico, religioso etc. podendo apresentar influências do pensamento e do sentimento da época e da cultura da qual surge. O aluno, ao produzir, ler e contextualizar uma obra, torna-se coautor dela, imprimindo a ela a sua leitura, seus significados e sentidos que a sua imaginação, percepção e memória lhe permitirem. Desse modo, esses conteúdos ao orientarem-se pelas possibilidades do vasto e multifacetado mundo contemporâneo, podem colaborar com processos de ensino que promovam a autonomia e a consciência democrática.

4.1.2.2 A Abordagem Triangular como eixos metodológicos e proposições/estratégias

A abordagem triangular compreendida como metodologia e epistemologia específica para os processos de ensino e aprendizagem em Arte e também ser constituída pela integração e inter-relacionamento de três eixos a criação, a apreciação e a reflexão, permite conceituá-las de maneira individual, da mesma maneira estudá-las e utilizá-las, também, de maneira individual. Nesse sentido, como estudo, podemos agrupar as proposições/estratégias (Anexo F) propostas nos cadernos a partir de algumas características que permitam associá-las entre si.

Quanto às proposições/estratégias propostas para cada uma das situações de aprendizagem propostas nos cadernos do aluno temos o seguinte quadro:

Quadro 3: Eixos metodológicos e proposições/estratégias

Eixos	Proposições/Estratégias	6ºano 5ªsérie	7ºano 6ªsérie	8ºano 7ªsérie	9ºano 8ªsérie	1ªsérie	2ªsérie	Total
Apreciação	Apreciação	17	18	25	17	15	15	107
	Aprendendo a aprender	4	4	3	3	4	4	22
	Leitura e análise de texto				1		6	7
	Nutrição estética	2	2	2	2	2	2	12
Criação	Ação Expressiva	18	21	13	18	18	20	108
	Lição de casa		1	1	1	1	1	5
	Pesquisa de campo					1		1
	Pesquisa em grupo	5	1	6	3	5	4	24
	Pesquisa individual	1		2		1	4	8
Reflexão	O que ficou da conversa?	16	18	24	17	14	11	100
	Você aprendeu?	11	8	11	10	8	8	56
	O que eu penso sobre arte?	10	12	7	7	6	12	54
	Para saber mais	2	2	2	1	2	2	11

Fonte: Cadernos do Aluno. Sistematizado pelo autor.

Sendo assim, a partir do quadro 3, temos a seguinte composição:

No eixo apreciação as proposições: Apreciação; Aprendendo a aprender; Leitura e análise de texto; Nutrição estética. Totalizando 148 estratégias a partir da apreciação.

No eixo criação Ação Expressiva; Lição de casa; Pesquisa de campo; Pesquisa em grupo; Pesquisa individual. Totalizando 146 estratégias a partir da criação.

E, no eixo reflexão as proposições: O que ficou da conversa?; Você aprendeu?; O que eu penso sobre arte?; Para saber mais. Totalizando 221 estratégias a partir da reflexão.

A Abordagem Triangular, como epistemologia para o ensino de Arte, começou a ser sistematizada entre os anos de 1987 a 1993, no Museu de Arte Contemporânea da USP.

A Abordagem Triangular

[...] é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor [...] é construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e é pós-moderna por tudo isto e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula, sendo esta articulação o denominador comum de todas as propostas pós-modernas do ensino da Arte que circulam internacionalmente na contemporaneidade (BARBOSA, 2007, p.40-41).

O ensino de Arte, como propostas pós-modernas, vem sendo apresentado por meio de vários estudos e pesquisas, em diversos países, como os Estados Unidos da América,

o México, e a Inglaterra. Pesquisas essas que se fundamentam em diversas proposições pedagógicas constituídas por características e elementos do fazer artístico, da leitura de imagens, da cultura visual, da história, da crítica e da estética, entre outros aspectos que influenciaram as propostas dessa abordagem que possibilita diversas experiências no processo de ensino da Arte, como, por exemplo, o desenvolvimento da percepção como

[...] fusão entre pensamento e sentimento que nos possibilita significar o mundo. Assim, o ser humano é a soma de suas percepções singulares, únicas. O estar atento ao mundo é um constante despertar. O homem percebe quando se torna consciente de suas próprias impressões.

Que oportunidade a escola oferece para o corpo perceptivo do aluno? Se a escola permite apenas o olho da mente, mente? O olho da mente também é um olho sensível. Não podemos correr o risco de oferecer desafios que apenas trabalhem o sujeito cognitivo. É preciso criar situações em que o olhar e o ouvir, juntamente com o olfato, o tato e o paladar, possam ser filtros sensíveis no contato com o mundo.

Na aula de arte a ênfase não deveria estar, por exemplo, na teoria das cores, mas no provocar a sensibilidade cromática; não na história da arte impressionista, mas no ressignificar o momento do olhar a vitalidade das cores e das coisas, na fugacidade impressa pelo gesto do artista; não na execução de ritmos na atividade com a bandinha, mas na exploração percursiva dos sons, em busca de frases sonoras (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p.107).

Essa proposta educativa é constituída por uma dupla tríade, por um lado as influências dos modelos de ensino do DBAE Americano, do Critical Studies Inglês e das Escuelas al Aire Libre do México, e do outro os processos de leitura, de produção e de contextualização. Componentes que estabelecem múltiplos diálogos entre si, de modo não hierárquico e, muito menos a predominância de um em detrimento do outro, buscando abarcar o processo de ensino da Arte de maneira ampla e particular.

O ato educativo em Arte apresenta direta e indiretamente os componentes e procedimentos associados ao criar-produzir, ao ler-apreciar e ao contextualizar-refletir por meio das práticas dos professores da área. A Abordagem Triangular como epistemologia sobre esse processo de ensino desencadeou uma série de estudos, pesquisas e práticas pelo Brasil afora, influenciando, ainda, o debate nos meios acadêmicos e nas políticas públicas, especialmente, sobre a formação docente dos professores de Arte, da importância dessa matéria como disciplina, que tem conteúdo, metodologia e avaliação próprios.

O processo de ensino e aprendizagem é apresentado no PCN (1997) como um processo que possibilite ao aluno desenvolvimento contínuo e cada vez mais aprofundado sobre os conhecimentos artísticos e estéticos, seja por meio do contato com as obras de arte e suas formas nas culturas e/ou na natureza, bem como na experimentação de seu próprio

processo criador por meio da articulação das formas artísticas. Aprender Arte envolve produzir e apreciar Arte, bem como refletir sobre ela. Esse documento propõe essas ações como eixos norteadores dos conteúdos, no qual

A produção refere-se ao fazer artístico e ao conjunto de questões a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais de arte.

A fruição refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos alunos e da produção histórico-social em sua diversidade.

A reflexão refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão.

Os três eixos estão articulados na prática, ao mesmo tempo que mantêm seus espaços próprios. (BRASIL, 1997, p.56)

A Abordagem Triangular foi incorporada pelo PCN, bem como por diversos estados e cidades do Brasil em suas reformulações curriculares sobre o ensino de Arte, e o Estado de São Paulo vem utilizando-a em suas orientações, desde o início de sua criação e, aparece clara em seu currículo oficial.

Os Cadernos do Aluno trazem o equilíbrio entre as estratégias propostas para cada situação de aprendizagem, sobremaneira pela diversificação das sequências dos eixos apreciar, criar e refletir, ainda que o eixo refletir tenha se destacado pela sua grande quantidade em relação aos outros eixos. Essa diversificação pode ser maior ainda, pois o professor pode percorrer outros caminhos além das sequências sugeridas nos cadernos.

Quanto as sequências possíveis a partir da articulação das proposições temos seis sequências, sendo elas: 1 apreciar, criar e refletir; 2 apreciar, refletir e criar; 3 criar, apreciar e refletir; 4 criar, refletir e apreciar; 5 refletir, criar e apreciar; e 6 refletir, apreciar e criar. Sequências estas que não indicam procedimentos dominantes ou hierárquicos nas combinações e articulações das várias ações e conteúdos, pelo contrário, indicam os caminhos mais adequados e pertinentes a cada tema, conteúdo, território e competências e habilidades propostas para cada bimestre de cada ano/série e suas sequências de aprendizagem (RIZZI, 2011).

4.1.2.3 Processos de leitura

Os processos de ensino e aprendizagem de Arte que temos hoje são novos. A disciplina Arte é bastante recente, a da sua nova nomenclatura é de 1996, passando de atividades curriculares para componente curricular, disciplina. Sendo assim, repensada por intermédio de diversas ideias e teorias, dentre elas destaca-se o trabalho a partir da produção dos alunos, da leitura da imagem, da releitura e da contextualização histórica.

Uma mudança decisiva no ensino da Arte no Brasil aconteceu no XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão, com o exercício crítico proporcionado pela leitura, “[...] leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim, leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos” (BARBOSA, 2007, p.35) e pelo confronto da livre expressão do ensino moderno com a leitura de imagens do ensino pós-moderno.

Quadro 4: Imagens

Imagens	6ºano 5ªsérie	7ºano 6ªsérie	8ºano 7ªsérie	9ºano 8ªsérie	1ªsérie	2ªsérie	Total
Artes visuais	27	30	42	42	22	21	184
Teatro	16	22	11	24	15	18	106
Dança	11	7	17	12	18	10	75
Música	2	9	12	3	6	4	36
Outras		1 cinema		7 cinema		2 cinema	10 cinema
Total Geral							411

Fonte: Elaborada pelo autor

A leitura, o ato de ler, não se limita na decodificação da linguagem escrita, alongando e antecipando-se no conhecimento do mundo. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 2006, p.11). A leitura de qualquer texto sonoro, cênico, cinestésico ou visual, a sua compreensão se dá por intermédio da leitura crítica que implica a percepção e reconhecimento das relações e interações entre texto e contexto.

A utilização de diversas imagens das linguagens artísticas em cada situação de aprendizagem ampliam as possibilidades de leitura e compreensão dos temas, conteúdos, territórios, competências e habilidades propostas para cada bimestre, mostrando que o

currículo, representado aqui por esse conjunto de aspectos, pode ser efetivado por meio de inúmeros caminhos.

A leitura não pode se limitar ao conceito de ser um mero conjunto de regras e normas e suas exceções. Ler não é apenas decodificar, mas também, estabelecer conexões, associações e relações. A interpretação alça-se para um plano além dos significados e sentidos que os códigos representam instantaneamente.

Ela relaciona-se com ideias que ajudam a abordar as diferenças existentes nas situações concretas, no cotidiano, o qual se faz verdadeiramente um processo gerador de sentidos, colaborando com a decodificação de palavras, gestos, imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim, entendimentos de nós mesmos e do mundo em que vivemos (BARBOSA, 2003).

Quadro 5: Textos escritos

Texto escrito	6ºano 5ªsérie	7ºano 6ªsérie	8ºano 7ªsérie	9ºano 8ªsérie	1ªsérie	2ªsérie	Total
Artes visuais			1	1		2	4
Teatro			1		2	2	5
Dança		1				13	14
Música					5		5
Outras					1		1
Total Geral							29

Fonte: Elaborada pelo autor

O quadro 5 mostra a predominância de textos visuais, de imagens em relação aos textos escritos, colaboram com esse tipo de interpretação que é, por sua vez, complementada pelo processo de abstração que lhe é inerente. A utilização gradativa dos textos verbais nos anos/séries do ensino fundamental até um número maior deles nas séries do ensino médio colaboram com esse processo como pesquisa, a leitura “[...] não se esgota no trânsito teórico. Inclui a prática, necessariamente, porque ler é também interpretar a realidade, para poder melhor intervir. Teorizar as práticas é forma crucial de ler” (DEMO, 2002, p.82).

O aprender a ler e a escrever encontra-se intimamente ligado a nossa experiência e a nossa consciência, a educação, notadamente a institucional que não respeita e não pensa a partir desses pressupostos torna-se autoritária e colabora com a reprodução das diversas mazelas sociais, culturais e históricas, como a violência e o preconceito em suas diversas esferas.

Os cadernos do Aluno ao apresentarem imagens contemporâneas, produções da arte e cultura popular, patrimônio cultural material e imaterial contribuem para a construção da leitura como prática cultural.

Conforme Chartier (2001) a leitura como prática cultural relaciona-se diretamente com questões históricas e sociais, e assim esse ato mostra-se por meio da individualidade e subjetividade entre outras problemáticas análogas a outros campos e outras práticas. E como praticantes culturais, que somos todos, não deixamos de atribuir uma série de pressupostos normativos para o ato de ler, e desse modo incorremos em erros, falácias e ilusões, como muitos antropólogos, de associá-lo e descrever as práticas como se fossem escritos. Ou seja, a leitura como construção histórica e social que carrega e atualiza pressupostos como prática exclusiva de textos escritos alterando essencialmente muitas práticas e suas possíveis e múltiplas representações.

4.1.3 Cadernos do Professor

Os Cadernos do Professor também são compostos por 2 volumes para cada ano/série, o primeiro volume com as situações de aprendizagem a serem realizadas no primeiro e segundo bimestre, e o segundo volume aos terceiro e quarto bimestres, do mesmo modo que os Cadernos do Aluno, acrescentando várias orientações teóricas e metodológicas sobre as linguagens artísticas, ou seja, orientações específicas relacionadas à metodologia e teorias sobre o teatro, sobre as artes visuais, sobre a música e sobre a dança, e traz, ainda sugestões de diversas fontes como livros, DVDs, artistas, conceitos e sites para complementar o processo de estudo e preparação das aulas, situações de aprendizagem pelos professores.

4.1.3.1 A planificação nos Cadernos do Professor

Os materiais didáticos têm diversas importâncias no desenvolvimento curricular, entre elas

- 1) São os tradutores das prescrições curriculares gerais e, nessa mesma medida, construtores de seu verdadeiro significado para alunos e professores.
- 2) São os

divulgadores de códigos pedagógicos que levam à prática, isto é, elaboram os conteúdos ao mesmo tempo que planejam para o professor sua própria prática; são depositários de competências profissionais. 3) Voltados à utilização do professor, são recursos muito seguros para *manter a atividade* durante um tempo prolongado, o que dá uma grande confiança e segurança profissional. Facilitando-lhe a direção da atividade nas aulas (SACRISTÁN, 2000, p.294).

Os cadernos do aluno e do professor expressam a intenção de implementação de um currículo comum e básico a todos os alunos do Estado de São Paulo por meio de uma sequencialidade progressiva de temas, conteúdos, territórios, competências e habilidades propostas para cada bimestre de cada ano/série conforme os quadros a seguir.

Quadro 6: Estrutura dos Cadernos do Professor

Ano/série	Bimestres	Temática	Conteúdos	Territórios	Competências e habilidades
6ºano/5ªsérie	1º	a tridimensionalidade como elemento estético	a tridimensionalidade como elemento estético no território de forma-conteúdo e a tridimensionalidade nas linguagens artísticas.	forma-conteúdo linguagens artísticas	estabelecer diferenciações entre os espaços bi e tridimensional; reconhecer e interpretar a tridimensionalidade em produções artísticas; operar com a tridimensionalidade na criação de ideias nas linguagens da arte
	2º	o espaço: o aprofundamento de um conceito	o espaço no território das linguagens artísticas.	linguagens artísticas saberes estéticos e culturais.	reconhecer, interpretar e estabelecer diferenciações entre as linguagens artísticas, tendo o espaço como foco; desenvolver as percepções visual, sonora, espacial e sinestésica na leitura e na criação de ideias nas linguagens da arte; operar o pensamento analítico na distinção dos modos de utilizar o espaço nas diferentes linguagens da arte no decorrer do tempo.
	3º	luz: suporte, ferramenta e matéria pulsante na arte	luz e sombra - elemento da arte no território de forma-conteúdo e a materialidade da luz nas linguagens artísticas	forma-conteúdo materialidade	operar a luz como elemento, ferramenta e matéria presente nas diferentes linguagens artísticas; perceber a dimensão simbólica da luz como geradora de sentido e de múltiplas significações na arte; compreender luz e sombra como qualidades estéticas e expressivas na obra de arte; distinguir a sonoridade provocada por fontes distintas
	4º	olhares sobre a matéria da arte	olhares sobre a matéria da arte e tempo de olhar o que fez, tempo de pensar como fez.	processo de criação, linguagens artísticas, forma-conteúdo, materialidade e saberes estéticos e culturais.	manejar e experimentar suportes, ferramentas e materiais em processos de criação em Arte; reconhecer e experimentar o corpo como suporte e matéria das artes cênicas; perceber e experimentar a voz e o corpo como suportes e matérias da música; praticar atitude reflexiva sobre o estudo, a pesquisa e a produção realizadas no ano letivo; sintetizar os conceitos e procedimentos estudados e experimentados em Arte durante o ano letivo
7ºano/6ªsérie	1º	o desenho e a potencialidade do registro no território das linguagens artísticas	o desenho e a potencialidade do registro no território das linguagens artísticas.	linguagens artísticas forma-conteúdo.	compreender, construir e ampliar conceitos sobre o desenho e suas conexões com as diferentes linguagens artísticas; relacionar e interpretar as potencialidades do desenho como registro; operar com o desenho como modo de pensar, perceber, observar, imaginar, projetar e expressar-se nas diferentes linguagens artísticas.
	2º	a forma como elemento e registro na arte	os diálogos de matérias e ferramentas com as linguagens da arte.	forma-conteúdo e saberes estéticos e culturais.	ler a forma e suas potenciais significações nas linguagens da arte; interpretar e relacionar as potencialidades da forma como elemento básico das linguagens artísticas; operar com a forma para tornar visíveis ideias nas linguagens da arte; operar com a forma na criação de notações na dança e na música
	3º	o "trans-formar" matérico em materialidade na arte	os diálogos de matérias e ferramentas com as linguagens da arte.	linguagens artísticas materialidade	produzir trabalhos a partir de diálogos exploratórios entre matérias, ferramentas e linguagens artísticas; investigar matérias e ferramentas utilizadas em obras de artistas, de várias modalidades artísticas, em tempos diversos; compreender os materiais e as ferramentas na construção poética como materialidade da obra de arte; operar com diferentes materiais, estabelecendo relações entre forma e imaginário poético
	4º	experimentação: uma fresta para respirar o Poético	improvisação, acaso, ludicidade, espontaneidade: pequenas brechas para fazer passar fios de invenção, e tempo de olhar o que se fez, tempo de pensar como se fez.	processo de criação, linguagens artísticas, forma-conteúdo, materialidade e saberes estéticos e culturais.	distinguir, nos processos de criação, a construção de linguagem da arte por meio da improvisação, da intuição, da ação lúdica e do espontâneo; operar com percursos de experimentação nos processos de criação de linguagens artísticas; praticar uma atitude reflexiva sobre o estudo, a pesquisa e a produção poética realizada durante o ano letivo; mapear os conceitos e procedimentos estudados e experimentados em arte durante o ano letivo
8ºano/7ªsérie	1º	o suporte na materialidade da arte	o suporte na materialidade da arte, e a ruptura com a tradição nos suportes das linguagens artísticas.	linguagens artísticas materialidade.	interpretar e relacionar, na leitura de obras de arte, a diferenciação entre suportes convencionais, não convencionais e imateriais usados no fazer arte; manejar diferentes suportes na criação de ideias na linguagem da arte; compreender o suporte como matéria de construção poética na materialidade da obra de arte; distinguir suportes materiais e imateriais nas produções artísticas
	2º	a ruptura do suporte nas linguagens artísticas	a ruptura com a tradição dos suportes nas linguagens artísticas, e Intenção criativa e poética no território de processo de criação.	processo de criação linguagens artísticas.	investigar as linguagens da arte criadas por meio da ruptura de suportes convencionais, lendo e produzindo com suportes não convencionais e imateriais; pesquisar processos de criação pessoal e de artistas, ampliando o conceito de poética e de processo de criação no fazer artístico; ampliar repertórios pessoais e culturais, percebendo sua importância em processos de criação nas várias áreas de conhecimento humano; operar com suportes, imagens, ideias e sentimentos por meio da especificidade dos processos de criação artística, gerando sua expressão em artes visuais, dança, música e teatro
	3º	reflexos e reflexões da vida na arte: as temáticas no território de forma-conteúdo	reflexos e reflexões da vida na arte: as temáticas no território de forma-conteúdo.	processo de criação forma-conteúdo.	identificar temáticas em obras de arte por meio da relação entre forma e conteúdo; experimentar diferentes modos de construção e solução estética a partir de temáticas; reconhecer a relação entre a arte e a vida presente nas poéticas artísticas; operar com ideias, sentimentos, pensamentos e emoção na produção de poéticas pessoais e/ou em grupo.
	4º	"misturanga" étnica: marcas no patrimônio cultural, vestígios na cultura popular	cultura africana e cultura indígena, e tempo de olhar o que fez, tempo de pensar como fez.	patrimônio cultural, processo de criação, linguagens artísticas, forma-conteúdo, materialidade e saberes estéticos e culturais.	investigar a arte e as práticas culturais como patrimônio cultural; valorizar o patrimônio cultural, a memória coletiva e os bens simbólicos materiais e imateriais; reconhecer e relacionar as culturas formadoras da cultura popular brasileira; identificar os conceitos e procedimentos estudados e experimentados em Arte durante o ano letivo; conscientizar-se dos processos de estudo, de pesquisa e de produção em Arte desenvolvidos durante o ano letivo

Fonte: São Paulo, 2014a; 2014b; 2014c; 2014f; 2014i; 2014j.

Quadro 7: Estrutura dos Cadernos do Professor

	Bimestres	Temática	Conteúdos	Territórios	
9ºano/8ªsérie	1º	processos de criação nas linguagens artísticas	poéticas e processo de criação, e procedimentos da criação em diálogo com a materialidade	processo de criação materialidade	investigar processos de criação pessoais e de artistas, ampliando o conceito de poéticas e de processo de criação; ampliar repertórios pessoais e culturais, percebendo sua importância em processos de criação nas várias áreas do conhecimento humano; pesquisar o diálogo entre a materialidade e os processos de criação, percebendo a escolha da matéria, das ferramentas, dos suportes e dos procedimentos técnicos; operar com imagens, ideias e sentimentos por meio da especificidade dos processos de criação em arte, gerando sua expressão em artes visuais, dança, música e teatro
	2º	diálogos com a materialidade na criação da forma artística	diálogos com a materialidade na criação da forma artística, e a gramática das linguagens artísticas	forma-conteúdo materialidade	investigar a potência da matéria, dos suportes e procedimentos técnicos nas linguagens da arte; pesquisar o diálogo entre a intenção criativa, a materialidade e as conexões entre forma-conteúdo; operar com os elementos da forma em arte, com temáticas e com a materialidade, gerando sua expressão em artes visuais, dança, música e teatro
	3º	fusão, mescla de linguagens	fronteiras "líquidas" entre as linguagens da arte	linguagens artísticas forma-conteúdo	compreender o modo como se fundem e se mesclam as linguagens da arte, originando hibridismos nas artes visuais, na dança, na música e no teatro; experimentar procedimentos artísticos para gerar linguagens híbridas e convergentes; operar na leitura de obras de arte e no fazer artístico; reconhecer as múltiplas formas híbridas da linguagem da arte
	4º	travessia poética: do fazer artístico ao ritual de passagem	fazendo poeticamente para guardar na memória, e tempo de olhar o que fez; tempo de pensar como fez	processo de criação mediação cultural patrimônio cultural	elaborar, realizar e mostrar um projeto poético individual ou colaborativo; identificar conceitos e procedimentos estudados e experimentados em Arte durante o ano letivo; conscientizar-se do processo de estudo, de pesquisa e de produção em Arte desenvolvido durante esse período escolar
1ªsérie	1º	arte, cidade e patrimônio cultural	cidade, cultura e práticas culturais no território de patrimônio cultural, e cultura urbana e práticas culturais no território de processo de criação e mediação cultural	processo de criação patrimônio cultural mediação cultural	investigar a arte e as práticas culturais como patrimônio cultural no contexto da cultura urbana; valorizar o patrimônio cultural, a memória coletiva, os bens simbólicos materiais e imateriais; operar com imagens, ideias e sentimentos por meio da especificidade dos processos de criação em arte, gerando sua expressão em artes visuais, dança, música e teatro; operar com esboços de projetos individuais ou colaborativos, visando à intervenção e à mediação cultural na escola e na cidade
	2º	in[ter]venção em arte: projetos poéticos na escola	intervenção em arte no território das linguagens artísticas e mediação cultural, e projetos de intervenção em arte no território de processo de criação e mediação cultural.	processo de criação linguagens artísticas mediação cultural	compreender a ideia de intervenção em arte; articular imagens, ideias e sentimentos por meio da especificidade dos processos de criação nas linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro; gerando projetos de intervenção na escola; observar o lugar-espaço-escola como modo de fazer uma leitura-sondagem detonadora de questões propositivas para a intervenção; apresentar a ideia da intervenção em artes visuais, dança, música e teatro na escola por meio de projetos individuais ou colaborativos, visando à mediação cultural na escola
	3º	in[ter]venção na escola: arte e ação	in[ter]venções na escola: Arte e ação	processo de criação forma-conteúdo materialidade	ampliar a compreensão sobre a intervenção; conhecer e refletir sobre a materialidade na arte e suas possibilidades em processo de criação e forma-conteúdo nas linguagens artes visuais, dança, música e teatro; avaliar os processos já realizados como um modo de leitura-sondagem para a continuidade dos projetos de intervenção; apresentar outras ideias de intervenção em artes visuais, dança, música e teatro na escola, por meio de projetos individuais ou colaborativos
	4º	in[ter]venção: instantâneos poéticos na escola	in[ter]venção: revelando os seus instantes, e tempo de olhar o que fez, tempo de pensar como fez	processo de criação linguagens artísticas saberes estéticos e culturais patrimônio cultural mediação cultural.	elaborar e realizar intervenções na escola; identificar os conceitos e procedimentos estudados e experimentados em Arte durante o ano letivo; conscientizar-se do processo de estudo, de pesquisa e de produção em Arte desenvolvido no ano letivo
2ªsérie	1º	o encontro entre arte e público	espaços e formas de integrar arte e público no território da mediação cultural, e práticas poéticas no território de processo de criação e linguagens artísticas	processo de criação linguagens artísticas mediação cultural	investigar o encontro entre arte e público na dimensão da mediação cultural, como experiência estética a ser compartilhada; conhecer e valorizar os espaços e as formas de integração entre arte e público; perceber a mediação cultural como abertura de possíveis canais de interação comunicativa e de diálogo entre o público e as artes visuais, a dança, a música e o teatro; esboçar projetos individuais ou colaborativos como condutores de espaço para a apresentação do fazer artístico da comunidade escolar e/ou do seu entorno
	2º	poéticas pessoais e/ou de processos colaborativos	poéticas nos territórios das linguagens artísticas e forma-conteúdo, e processos de criação na elaboração de projetos	processo de criação linguagens artísticas forma-conteúdo	desenvolver poéticas pessoais, coletivas e/ou colaborativas por meio de percursos de experimentação; vivenciar a criação poética durante o fazer da construção artística, inventando o seu modo de fazer; investigar as potencialidades das relações entre linguagens artísticas e forma-conteúdo; inventar e elaborar a escrita de pré-projetos individuais ou colaborativos como condutores de espaço para a realização do fazer artístico da comunidade escolar
	3º	tempo do fazer, gerando o mostrar	tempo do fazer, gerando o mostrar.	processo de criação linguagens artísticas forma-conteúdo materialidade	ampliar 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; operar com diferentes procedimentos artísticos na criação de poéticas pessoais ou de processos colaborativos; conhecer os festivais e os salões como formas de mostrar a produção artística; avaliar processos já realizados anteriormente e propor ações para os próximos encaminhamentos
	4º	o mostrar anunciado: a produção Poética na escola	tempo dos fazeres, tempo de mostrar, e tempo de olhar o que fez, tempo de pensar como fez	processo de criação linguagens artísticas saberes estéticos e culturais mediação cultural patrimônio cultural	elaborar, desenvolver e mostrar um projeto poético; identificar os conceitos e procedimentos estudados e experimentados em Arte durante o ano letivo; ser consciente do processo de estudo, pesquisa e produção em Arte desenvolvido no ano letivo

Fonte: São Paulo, 2014m; 2014n; 2014q; 2014r; 2014u; 2014v.

A partir dos quadros 6 e 7 pode-se identificar a proposta do desenho, do desenvolvimento e da planificação do currículo, no sentido de prever e organizar o processo de ensino e aprendizagem da/em Arte, sobretudo os de ordem didáctica como a determinação dos temas, conteúdos, territórios e competências e habilidades propostas para cada bimestre de cada ano/série, possibilitando assim o pano de fundo para o desenho do currículo que será percorrido e escolhido pelo professor, pelo aluno, pela relação e inter-relação professor e aluno, passando pela formação e habilitação específica do professor. Questões estas que, associadas a outras, como a avaliação, compõem o desenvolvimento e a planificação do currículo.

Planificar não é, assim, determinar passo a passo, minuto a minuto, actividade a actividade o que se deve fazer. Os modelos apenas se diferenciam no modo como se estruturam e conceptualizam os elementos didácticos já que não é possível planificar sem pensar em objectivos, conteúdos, actividades, recursos/materiais e avaliação. Se é difícil encontrar um modelo único de planificação, pois não haverá um estilo específico de planificar que seja mais apropriado que um outro, mais fácil será constatar que a actividade didáctica é a unidade básica da planificação (PACHECO, 2007, p.115).

A planificação pode ser compreendida a partir de modelos que, de certo modo, buscam explicar a realidade didáctica que, por sua vez, deve ser elaborada e modificada pelo professor, ou seja, são as suas escolhas utilizadas em um determinado contexto de efetivação do currículo.

Pacheco (2007) se refere a dois modelos principais de planificação, um por objetivos e o outro processual, e que a planificação vem deixando de ser prescritiva e normativa, tornando-se cada vez mais descritiva e investigativa. Ainda, segundo esse pesquisador, a perspectiva tecnicista de Tyler⁹ como o modelo que mais influenciou e influencia a planificação pelos professores é a fortemente marcada pela rigidez e formalidade, bem como pela orientação comportamentalista que serve de ponto de partida para as ações do professor.

Quanto aos modelos de planificação é imprescindível considerá-los a partir de suas pretensões de valores universais e racionalidade inquestionáveis, no sentido de superar estas questões e atribuir mais sentidos a estes modelos como “[...] mais adequados e

⁹Trata-se de um modelo linear em que se distinguem as seguintes etapas: consideração das fontes de orientação pedagógica (sujeito, sociedade e conteúdos); seleção de objetivos, considerando as características dos alunos, as características socioculturais, os conteúdos de ensino, etc.; seleção de experiências, de acordo com os objetivos formulados e segundo os interesses dos alunos, respeitando as suas características individuais; organização de experiências de aprendizagem, implicando uma sequencialização e integração interdisciplinar; avaliação dos resultados em comparação com os objetivos” (PACHECO, 2007, p.110).

operativos para enfrentar as necessidades de um sistema educativo num dado momento, sem que a adoção de tal esquema hipoteque as possibilidades de desenvolvimento dos professores” (SACRISTÁN, 2000, p.294).

A organização do currículo presente nos Cadernos do Professor apresentam os conteúdos em grupos, auxiliando as possíveis relações de aprendizagem realizadas pelos alunos por meio de proposições que se encontram elaboradas em sequências estruturadas a partir de um conjunto de atividades associadas a uma mesma temática com conteúdos e processo de avaliação específicos (COLL, 1997).

A estrutura do currículo nessa proposta é formada pela sua divisão em anos/séries, bimestres, temas, conteúdos, territórios e competências e habilidades que são propostas por meio de sequências de ensino e aprendizagem que são estruturadas por atividades a partir de: sondagem; uma situação de aprendizagem destinada para cada uma das linguagens da Arte; conexões; avaliação; e diário de bordo. Antes das situações de aprendizagem são apresentadas orientações específicas sobre a temática, conteúdos, territórios, competências e habilidades a serem desenvolvidas a cada momento das situações didáticas, bem como orientações ao final das situações de aprendizagem sobre a avaliação e o diário de bordo.

As sequências de ensino e aprendizagem configuram-se como uma diversidade de proposições, como uma sequência didática que se tornou, e vem se tornando, cada vez mais complexas, não pela estrutura de suas fases, mas sim pelas próprias atividades que pretendem desenvolver (ZABALA, 2008). As orientações propostas nos Cadernos do Professor (SÃO PAULO, 2014a; 2014b; 2014e; 2014f; 2014i; 2014k; 2014m; 2014n; 2014q; 2014r; 2014u; 2014v) configuram-se basicamente por meio da seguinte disposição e sequência:

- 1 Orientações didático-pedagógicas específicas sobre: breve apresentação do tema a ser desenvolvido em cada bimestre de cada ano/série por meio de suas associações com os conteúdos, com os territórios, e apresentação das competências e habilidades propostas, orientações estas que antecedem as situações de aprendizagem;

- 2 Sondagem, primeira situação de aprendizagem que propõe algumas estratégias didáticas no intuito de reconhecer e valorizar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática. Essa situação de aprendizagem propõe a conversa entre os alunos a partir dos seus repertórios sobre os conceitos e os conteúdos a serem abordados no bimestre. Depois

da observação sobre as conversas dos alunos o professor elabora o seu planejamento por meio das escolhas das próximas situações de aprendizagem;

3 Uma situação de aprendizagem destinada para cada uma das linguagens da Arte que problematizam os conceitos e conteúdos a partir das possibilidades dos territórios propostos e contexto específico da linguagem artística escolhida, ou seja, o professor opta por uma situação de aprendizagem sobre determinada linguagem artística que pode ser efetivada a partir de sua formação específica ou combinado com os alunos e suas sugestões. Cada uma dessas situações de aprendizagem são compostas por diversas estratégias e proposições, devidamente sugeridas passa a passo, bem como suas possíveis ampliações conforme necessidade do aluno e/ou da turma;

4 Conexões, situação de aprendizagem proposta no intuito de se ampliar os conceitos estudados de modo a explorar a sua presença nas outras linguagens artísticas que, conforme o tempo restante de aulas, da realidade da escola, dos interesses do aluno, o tema e seus conceitos e conteúdos devem ser retomados com o objetivo de ampliar e aprofundar os saberes e fazeres, o repertório artístico e estético dos alunos;

5 Ao final de cada bimestre há orientações de cunho didático e pedagógico sobre o processo de avaliação que deve se pautar pela elaboração e construção do portfólio pelo aluno com os registros sobre as suas experiências artísticas e estéticas realizadas em sala de aula. O professor pode, ainda, consultar o seu diário de bordo para compor a avaliação do percurso realizada com o aluno e sua turma;

6 Diário de bordo. Sugestão para que o professor registre os percursos vividos durante o bimestre como suporte para o processo de avaliação do aluno e de seu próprio processo de trabalho. O diário de bordo com os seus registros formam um espaço reflexivo sobre as abordagens realizadas nas situações de aprendizagem, sobre as dificuldades encontradas, sobre as adequações necessárias, sobre as observações registradas no desenvolvimento das diversas proposições e ações adotadas e realizadas.

4.1.3.2 Um currículo proposto por meio de competências e habilidades

Quanto às competências e habilidades é importante situá-las a partir das ideias de Perrenoud (1999; 2000; 2013) que influenciou e fundamenta a implantação dos ciclos na

educação brasileira. O autor diferencia, basicamente, os conceitos de habilidades e competências, associando as primeiras a questões de ordem predominantemente práticas, as capacidades que cada um adquire sobre determinadas ações e/ou atividades concretas, bem como com os procedimentos e estratégias, e as segundas a questões mais mentais e intelectuais, abstratas. Entre as diversas conceituações sobre a noção de competência, destaca-se ela como sendo

[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais os conhecimentos. No sentido comum da expressão, estes são representações da realidade, que construímos e armazenamos ao sabor de nossa experiência e de nossa formação. Quase toda ação mobiliza alguns conhecimentos, algumas vezes elementares e esparsos, outras vezes complexos e organizados em redes (PERRENOUD, 1999, p.7).

O conceito de competência, surgiu primeiro no campo empresarial e atuação da OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, especialmente como a capacidade pessoal em executar uma atividade real de modo eficiente e sua ampliação generalizada como fundamento e estrutura para o desenvolvimento e formação profissional expresso por gestão por competências, formação por competências, desenvolvimento profissional por competências, análise por competências etc. Devendo ser considerada a evolução da sociedade global que exige que se tenha cada vez mais competências diversificadas que, por sua vez, sejam associadas a questões tecnológicas, modos de vida e de trabalho, também muito diversificados e dinâmicos (ZABALA; ARNAUD, 2010). Desse modo a competência passa a ser utilizada na educação e, devido, principalmente, a essa origem encontram-se pensamentos a favor e contra a sua presença na educação escolar, sobretudo por, muitas vezes, limitar-se a pouca clareza, a associações pobres e a poucas influências, e, por isso, o senso comum da competência na escola ser associada à economia (PERRENOUD, 2013).

Os conceitos de competências e habilidades fazem parte de diversos documentos brasileiros, entre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000), e também nas avaliações de âmbito nacional como o SAEB (BRASIL, 2008). Os PCNs, por exemplo, apresentam o currículo por meio de um olhar mais moderno e flexível, no sentido de

expressar princípios e metas do/no projeto educativo, no intuito de proporcionar aos alunos uma formação escolar por meio da aquisição e desenvolvimento de determinadas competências.

A Proposta Curricular de Arte do Estado de São Paulo ao se organizar e propor o desenvolvimento de um conjunto de competências e habilidades a cada bimestre possibilita diversas trajetórias que se encontram intimamente ligadas à vida cotidiana dos alunos, propondo um trabalho educativo que desenvolva saberes, conhecimentos, capacidades, habilidades, objetivos, enfim, competências. Contexto este que se amplia, ainda mais, ao propor a organização e realização do currículo por intermédio do rizoma, criando tantos caminhos quanto se fizerem necessários para atender às necessidades das práticas educativas, pessoais e sociais da educação escolar e seus agentes.

Esse conjunto de proposições colaboram com a construção de inovações em todos os âmbitos da realidade escolar, especialmente com o desenvolvimento profissional do professor por meio das ações e interações complexas inerentes ao processo de implantação de um currículo e sua efetivação. O currículo constitui-se assim, como componente imprescindível ao processo de desenvolvimento profissional do professor. Conforme Stenhouse (2007) não é possível o desenvolvimento de um currículo sem o desenvolvimento do professor. O currículo constitui-se tanto como meio para a educação do aluno como para a aprendizagem da arte de ensinar por parte do professor.

Um currículo, se tiver valor, expressa, em forma de materiais docentes e de critérios para o ensino, uma visão do conhecimento e um conceito do processo de educação. Ele fornece um quadro no qual o professor pode desenvolver novas habilidades e relacioná-las, no momento em que ocorre esse desenvolvimento, com conceitos do conhecimento e da aprendizagem (ibid, p.104, tradução do autor).

Os Cadernos do Professor como materiais docentes, como currículo torna-se um instrumento de desenvolvimento profissional na medida em que o planejamento curricular torna-se prática concreta modelada pelo professor por meio de suas habilidades profissionais, superando a razão instrumental, a taylorização do currículo, para práticas mais dinâmicas e vitais (SACRISTÁN, 2000). Essa autonomia básica de planejamento de sua prática não pode deixar de reconhecer a profissão docente como uma profissão de planejamento e de reflexão (SCHÖN, 1992, 2008; ZEICHNER, 1992,1993; DEWEY, 1959), no sentido de garantir que o currículo não se reduza ao mero alcance de determinadas aprendizagens, mas que proporcione, ao mesmo tempo, o desenvolvimento profissional do professor, na medida em

que possibilita a reflexão constante de sua própria prática desde o planejamento e efetivação de suas práticas por meio do currículo.

Quanto aos materiais docentes, podemos associá-los a construção dos saberes pelo próprio professor em sua trajetória, no sentido de ser composta por saberes práticos e teóricos que, segundo Tardif (2010) são constituídos por cinco saberes, entre eles os provenientes dos programas e livros didáticos utilizados no trabalho docente, ou seja, não só os Cadernos do Professor, bem como outros materiais propostos por eles. O saber do professor é, e deve ser, heterogêneo seja devido às relações externas compostas pelos saberes oriundos da formação profissional, dos saberes disciplinares, dos saberes experienciais e dos saberes curriculares, ou das relações internas com as próprias práticas.

A formação profissional do professor se dá, notadamente a partir do cotidiano escolar e suas necessidades, das possibilidades de aquisição de novos conhecimentos e de novas técnicas no processo contínuo de construção e reconstrução dos saberes e fazeres durante a trajetória profissional (NÓVOA, 1992).

O currículo como prática e construção (GRUNDY, 1991) constitui-se não somente como conhecimento, mas também, como ação, na qual todos que dela participam são sujeitos que desempenham papéis ativos e interdependentes, seja no projeto educativo ou no projeto curricular.

O desenvolvimento curricular a partir da existência de materiais didáticos, manuais, cadernos, livros, apostilas como mediação provocam o surgimento de pontos negativos como a rotinização das práticas educativas, a uniformização curricular, bem como o controle exercido pelos professores. Mas, por outro lado, também há pontos positivos como a diversificação das atividades, a motivação dos alunos por meio de aspectos gráficos e icônicos, e da disponibilidade de um material para estudos e pesquisa suscetível de utilização autônoma (PACHECO, 2007).

A realização do currículo no cotidiano escolar passa por uma série de intervenientes, entre eles, pode-se considerar os Cadernos do Professor, uma vez que se encontra em uma região de intersecções, na qual o conhecimento de conteúdo pedagógico aparece com bastante importância, como sendo a combinação do conhecimento da disciplina com o conhecimento do modo de como ensiná-la. Este tipo de conhecimento não se dá de modo linear e mecânico, não foi transmitido e ensinado na formação inicial, pois “[...] representa uma elaboração pessoal do professor ao confrontar-se com o processo de

transformar em ensino o conteúdo aprendido durante o seu percurso formativo” (MARCELO, 1992, p.57).

4.1.3.3 Territórios da Arte como colaborador do processo formativo

Quanto à predominância dos territórios nos anos/séries o quadro 8 mostra as seguintes predominâncias: 6ºano/5ªsérie os territórios das linguagens artísticas e forma-conteúdo com a incidência em três bimestres, materialidade e saberes estéticos e culturais em dois bimestres, e o processo de criação em um; 7ºano/6ªsérie os territórios das linguagens artísticas e forma-conteúdo com a incidência em três bimestres, materialidade e saberes estéticos e culturais em dois bimestres, e o processo de criação em um; 8ºano/7ªsérie os territórios das linguagens artísticas e processo de criação com a incidência em três bimestres, materialidade e forma-conteúdo em dois bimestres, e patrimônio cultural e saberes culturais e estéticos em um; 9ºano/8ªsérie os territórios de processo de criação, materialidade e forma-conteúdo com a incidência em dois bimestres, linguagens artísticas, mediação cultural e patrimônio cultural em um; 1ªsérie os territórios de processo de criação com a incidência nos quatro bimestres, mediação cultural em três, linguagens artísticas e patrimônio cultural em dois, materialidade, forma-conteúdo e saberes estéticos e culturais em um; 2ªsérie os territórios de Linguagens artísticas e processo de criação com a incidência nos quatro bimestres, forma-conteúdo e mediação cultural em dois, materialidade, patrimônio cultural e saberes estéticos e culturais em um.

Quadro 8: Total de Territórios da Arte

Territórios da Arte	6ºano / 5ªsérie				7ºano / 6ªsérie				8ºano / 7ªsérie				9ºano / 8ªsérie				1ª série				2ª série				Total
	1ºB	2ºB	3ºB	4ºB	1ºB	2ºB	3ºB	4ºB	1ºB	2ºB	3ºB	4ºB	1ºB	2ºB	3ºB	4ºB	1ºB	2ºB	3ºB	4ºB	1ºB	2ºB	3ºB	4ºB	
Linguagens artísticas	X	X		X	X		X	X	X	X		X			X			X		X	X	X	X	X	16
Processo de criação				X				X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	15
Materialidade			X	X			X	X	X			X	X	X					X				X		10
Forma-conteúdo	X		X	X	X	X		X			X	X		X	X				X			X	X		13
Mediação cultural																X	X	X		X	X			X	6
Patrimônio cultural												X				X	X			X				X	5
Saberes estéticos e culturais		X		X		X		X				X								X				X	7

Fonte: Elaborado pelo autor

A sequência dos territórios mais utilizados ficaram na seguinte ordem: o primeiro para o das linguagens artísticas com 16 ocorrências, o segundo para o processo de

criação com 15 ocorrências, o terceiro para o forma-conteúdo com 13 ocorrências, o quarto para o da materialidade com 10 ocorrências, o quinto para o dos saberes estéticos e culturais com 7 ocorrências, o sexto para o da mediação cultural com 6 ocorrências, e em sétimo o do patrimônio cultural com 5 ocorrências. O território da mediação cultural apareceu apenas uma vez no ensino fundamental, no quarto bimestre do 9ºano/8ª série. O território do processo de criação apareceu em todos os bimestres da 1ª e 2ª séries, e o território das linguagens artísticas apareceu em todos os bimestres da 2ª série.

Desse modo as proposições dos Cadernos do Professor contribuem com os processos formativos, no sentido de que o professor precisa resgatar e mover conhecimentos que adquiriu em sua formação inicial e buscar outros conhecimentos para atender às necessidades peculiares que surgem no processo de escolha, de planejamento e de realização das situações de aprendizagem, notadamente aquelas que abordam as linguagens artísticas que não fazem parte da formação inicial dos professores.

Estes aspectos mostram que é o próprio professor o fator desencadeador e responsável pelo desenvolvimento dos processos formativos, não necessariamente de modo autônomo, pois é por meio da formação mútua que surgem situações, contextos de aprendizagem que possibilitam a necessidade de aperfeiçoamento pessoal e profissional. O desenvolvimento profissional dos professores encontra-se associado à aprendizagem, ao trabalho, à trajetória, às inúmeras oportunidades de aprimorar a prática, à formação docente, às pessoas e não as políticas educacionais em si. O desenvolvimento profissional é um processo individual e coletivo que se materializa na escola, contribuindo com o desenvolvimento das habilidades, capacidades, competências profissionais por intermédio das diferentes experiências formais e/ou informais. Ele relaciona-se, ainda, com a busca da identidade profissional, na construção do seu eu profissional, no desenvolvimento de sua carreira (MARCELO, 1992; 2009a; 2009b; 2013).

Esses processos de desenvolvimento e evolução profissionais acabam sofrendo várias influências, entre elas destacam-se a própria escola, as reformas e os contextos políticos, integrando o compromisso pessoal, a liberdade para aprender a ensinar, os valores, os saberes, os fazeres, enfim, o conhecimento sobre a disciplina que ensina e como a ensina, o reconhecimento da presença das experiências passadas, bem como do reconhecimento da própria vulnerabilidade profissional. Essa concepção de desenvolvimento profissional propõe e prevê a integração da escola, do currículo, da inovação, do ensino e dos professores.

4.2 Análise dos questionários

A análise dos questionários respondidos pelos professores foi organizada a partir de três eixos: informações pessoais e profissionais; as políticas educacionais e de formação; e a gestão didática e pedagógica.

4.2.1 Informações pessoais e profissionais

Entre as várias questões elaboradas para a composição do questionário encontram-se algumas que foram preparadas no intuito de caracterização dos participantes desta pesquisa e que foram agrupadas em uma seção nomeada como informações pessoais e profissionais que apresentaram os dados a seguir:

Tabela 1: Sexo

Sexo	Professores	Porcentagem
Masculino	3	11%
Feminino	24	89%

Fonte: Elaborada pelo autor

Quanto ao sexo, 11% dos professores participantes são do sexo masculino, enquanto 89% são do sexo feminino, como se observa na Tabela 1.

Tabela 2: Faixa etária

Idade	Professores	Porcentagem
até 21 anos	1	3,75%
22 a 28 anos	2	7,5%
29 a 35 anos	2	7,5%
36 a 45 anos	9	33%
mais de 46 anos	13	48%

Fonte: Elaborada pelo autor

Em relação à idade, a Tabela 2, mostra que 1 professor encontra-se na faixa etária até 21 anos, 2 possuem de 22 a 28 anos, 2 possuem de 29 a 35 anos, 9 possuem de 36 a 45 anos e 13 mais de 46 anos.

Quanto à formação de nível superior, são 13 diferentes graduações, sendo 1 professor no Centro Universitário Metropolitano de São Paulo – Fig-Unimesp, 1 professor na Universidade Estadual de Londrina – UEL, 1 professor na Faculdade Anhanguera, sendo a graduação Pedagogia, 1 professor na Universidade da Vale do Paraíba – Univap, 1 professor na Universidade Braz Cubas – UBC, 1 professor na Universidade do Oeste Paulista: Presidente Prudente – Unoeste, 1 professor na Faculdades Integradas Teresa D’Ávila – FATEA, 1 professor na Universidade Cruzeiro do Sul – Unicsul, 2 professores na Faculdade Mozarteum de São Paulo – Famosp, 2 professores na Faculdade Paulista de Artes – FPA, 3 professores na Faculdade Santa Cecília – Fasc, 5 professores na Universidade de Mogi das Cruzes – UMC, 7 professores na Universidade de Araras – Unar.

Em relação a habilitação, 3 professores têm as suas formações em licenciatura com habilitação em Teatro e 13 em Artes visuais, e somente 1 em Pedagogia.

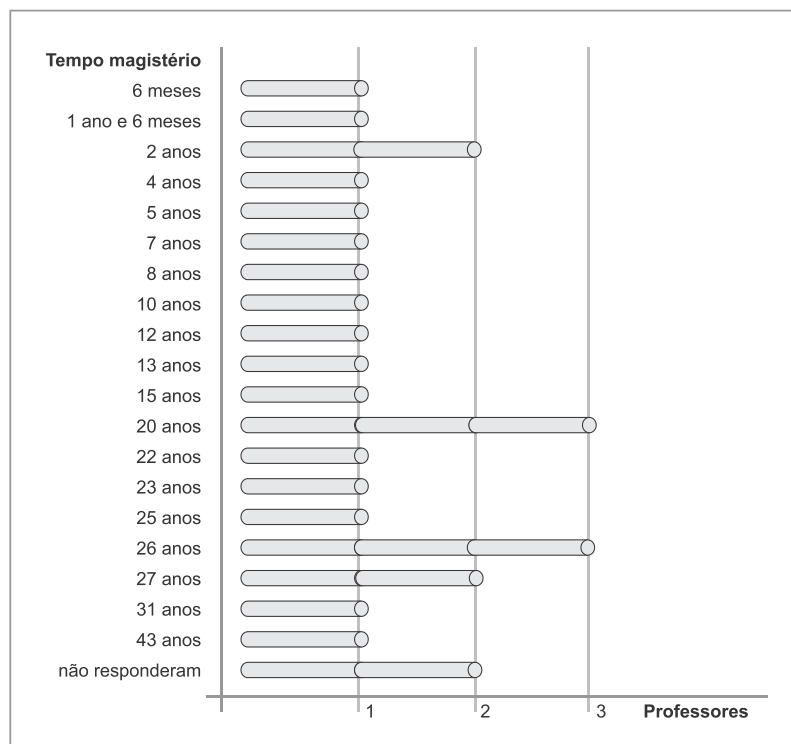
Quanto a outras formações: 7 têm formação em outras graduações como Pedagogia, Letras e Arteterapia; 4 têm formação por meio de especializações como História da Arte, Psicopedagogia e Formação para o Magistério Superior e Arte Educação; 10 têm formação por meio de outras graduações e especializações como graduação em Música, Pedagogia, Letras, Matemática, Arquitetura e Urbanismo, Artes Plásticas e Administração de Empresas e Especialistas em Pedagogia Administração escolar, Gestão educacional, História da Arte, Docência no Ensino Superior, Administração escolar, Português/Inglês, Música, Gestão escolar, MBA em Gestão de Pessoas, Gestão e organização escolar, Arte Educação, Arteterapia, Educação Especial e Neuropsicopedagogia.

O gráfico 1, a seguir apresenta o perfil da amostra em relação ao tempo de magistério, mostrando que 9 professores estão no magistério na faixa entre 6 meses até 10 anos, 6 professores na faixa entre 11 e 20 anos, 8 professores na faixa entre 21 e 30 anos, 2 professores na faixa acima de 31 anos, e 2 professores que não responderam a esta questão.

Quanto ao nível de ensino, 5 professores ministram aulas no Ensino Fundamental, 1 professor no Ensino Médio, 11 professores no Ensino Fundamental e Médio, 8 professores no Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos, 1 professor no

Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, e 1 professor no Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Gráfico 1: Tempo de magistério



Fonte: Elaborado pelo autor

Os aspectos relacionados com as histórias de vida colaboram com os estudos sobre o desenvolvimento profissional do professor, especificamente os estudos sobre os ciclos de vida que ajudam a compreender práticas que são particulares no processo de ensino e que ao estudarmos a carreira profissional devemos levar em conta o contexto global da vida (GOODSON, 2007).

O ciclo de vida profissional pode ser estruturada de diversas maneiras, uma das mais referenciadas é a proposta por Huberman (2007) que parte da perspectiva clássica para estruturar os ciclos da carreira profissional do professor organizando os ciclos em fases ou etapas por meio de tendências gerais, fases ou etapas estas percorridas pela maioria dos professores, sendo elas: 1 a entrada na carreira, trata-se do período de entrada no magistério até o segundo e terceiro anos de carreira marcadas pelas fases de sobrevivência, descoberta e exploração; 2 a fase de estabilização, entre o quarto e sexto anos de carreira marcada pelo sentimento de libertação, afirmação, competência, conforto e emancipação; 3 a fase da

diversificação ou questionamento, entre o sétimo e 25 anos de carreira marcada pela experimentação, motivação, momento de questionamentos e reflexão sobre a carreira; 4 a fase da serenidade e distanciamento afetivo, entre os 26 a 35 anos de carreira, marcada pela possibilidade de se alcançar a serenidade, o conformismo e lamentações; e, 5 fase de desinvestimento, entre os 36 a 40 anos de carreira, marcada pelo recuo e interiorização no fim da carreira profissional.

Esse desenvolvimento da carreira profissional acontece de modo tranquilo, para alguns professores, e carregado de dúvidas, angústias, regressões para outros. O ciclo de vida profissional é um processo muito dinâmico e complexo. O desenvolvimento da carreira compõe-se a partir de “[...] um processo e não em uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (HUBERMAN, 2007, p.38).

Quadro 9: Ciclo de vida profissional dos professores de Arte

Fases ou Etapas	Tempo Magistério	Características	Professores	Porcentagem
1 entrada na carreira	0 - 3 anos	sobrevivência, descoberta e exploração	4 P1, P17, P19, P23	15%
2 estabilização	4 - 6 anos	sentimento de libertação, afirmação, competência, conforto e emancipação	2 P20, P27	7,5%
3 diversificação ou questionamento	7 - 25 anos	experimentação, motivação, momento de questionamentos e reflexão	12 P2, P5, P8, P9, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P21, P25	45%
4 serenidade e distanciamento afetivo	26 - 35 anos	possibilidade de se alcançar a serenidade, o conformismo e lamentações	6 P4, P7, P10, P18, P22, P26	22,5%
5 desinvestimento	36 - 40 anos	recuo e interiorização no fim da carreira profissional	1 P3	4%

Fonte: Adaptado de Huberman (2007).

As opiniões, relatos e impressões dos professores participantes permitiram verificar a presença de algumas características de acordo com o momento da carreira que se

encontram. A partir dos ciclos de vida profissional, de Huberman (2007) pode-se destacar os resultados e análises a seguir.

A **fase 1** - entrada na carreira - refere-se ao período de entrada no magistério até o terceiro ano de carreira, período marcado pelas etapas de **sobrevivência, descoberta e exploração**. A **sobrevivência** associa-se ao choque com a realidade, marcada pelo confronto com a complexidade da situação profissional, composta pelas preocupações consigo próprio, pelas distâncias entre o ideal e o real da sala de aula, pela fragmentação dos processos didático, pedagógico e curricular, pelas dificuldades em construir/transmitir conhecimentos por meio de estratégias pedagógicas mais adequadas a cada momento e situação, pelas dificuldades de relacionamento com os alunos que criam problemas, pela utilização de materiais didáticos inadequados, entre outros. A **descoberta** relaciona-se ao entusiasmo inicial da entrada na carreira, marcada pelas experimentações, pela exaltação oriunda da responsabilidade assumida e de fazer parte de um corpo profissional. E, a **exploração** que pode ser sistemática ou aleatória, fácil ou problemática, conclusiva ou enganadora conforme intervenientes institucionais que proporcionam maior ou menor possibilidades de exploração como as oportunidades de se ter poucas turmas, escolas, e papéis além de responsabilidade por uma determinada turma.

Quatro professores (P1, P17, P19, P23) encontram-se nessa fase, um com seis meses, um com um ano e meio, e dois com dois anos na carreira docente.

Quanto a **exploração** que surgiu a partir do contato com a proposta curricular, os professores apresentaram os relatos

[...] os critérios para abordagem dos assuntos foram bem distribuídos e nos auxiliam na condução em sala de aula (P1¹⁰);

[...] material amplo, com diversos caminhos para o desenvolvimento dos alunos (P19);

[...] os professores de arte teriam acesso ao plano de aula facilitando em seu planejamento de aula (P23).

A proposta curricular mostrou-se sistemática tanto nas proposições em si, bem como auxiliar ao planejamento do professor, facilitando, ainda, o contato com diversas possibilidades de implantação do currículo por meio do em desenvolvimento dos alunos.

¹⁰Para designar cada professor participante dessa pesquisa foi atribuído um número, ficando o primeiro professor que respondeu ao questionário como P1 e assim sucessivamente para cada um deles.

A **sobrevivência** pode ser destacada por meio do uso dos procedimentos didático-metodológicos e materiais sugeridos pela Proposta Curricular por parte de três professores que salientaram

[...]o critério de avaliação e seguindo as propostas para condução do saber do aluno (P1);
 [...]seguindo as orientações das situações de aprendizagem. (P17);
 [...] utilizando o caderno do aluno (P19).

Relatos que podem ser relacionados a amenização do choque com a realidade proporcionada pela orientação didática e metodológica no sentido de colaborar com a condução dos saberes dos alunos, e, também pelo encurtamento da distância entre o ideal e o real em sala de aula e pela facilitação de processos de construção de conhecimentos pelos alunos, devido a sistematização aberta das atividades dos/nos cadernos do aluno.

A **descoberta** encontrou-se associada às questões sobre a percepção do professor sobre mudanças em suas práticas com a utilização das sugestões da Proposta Curricular de Arte, mostrando que “[...]com o conhecimento das propostas, percebi que mudando o modo de aula, objetivando o desenvolvimento, o conhecimento do aluno, necessariamente não utilizo a questão 'prova' e sim o processo do aluno nas aulas ” (P1), a experimentação que valoriza o conhecimento prévio dos alunos ajudaram com a compreensão e importância de determinados procedimentos didáticos e metodológicos que, também, ajudam com descobertas e trocas entre os pares, especialmente por meio da utilização das situações de aprendizagem propostas nos cadernos do aluno. A descoberta encontrou-se relacionada à questão sobre a necessidade de mais formação ao longo da carreira, que foi afirmada por todos estes professores como em

[...]o tempo todo existem mudanças, o professor não pode ficar parado no tempo, quanto mais informação, mais conhecimento pessoal e mais conhecimento para o aluno. (P1);
 [...] curso de Licenciatura não trabalha diversificado as várias linguagens artísticas e eu sinto muita dificuldade com teatro. (P17);
 [...] para crescimento e aperfeiçoamento profissional. Sendo o professor um ator fundamental no processo de ensino aprendizagem, é indispensável sua formação continuada (P19);
 [...] devemos acompanhar a evolução educacional para não nos tornarmos obsoletos e arcaicos, atingindo as metas das propostas curriculares. (P23).

Essa fase mostrou, entre outras coisas, peculiaridades sobre o desenvolvimento profissional, sobre o processo de formação continuada como etapa e necessidade de desenvolvimento de habilidades e competências docentes no intuito de fazer com que o professor (re)construa práticas de modo colaborativo com seus alunos, com os materiais, com os procedimentos didáticos e metodológicos que utiliza, desenvolvendo uma prática reflexiva ocasionada pela situações cotidianas em sala de aula.

Fase 2 - etapa de estabilização - entre o quarto e sexto anos de carreira marcada pelo sentimento de libertação, afirmação, competência, conforto e emancipação. Nessa fase da carreira encontram-se dois professores, um com quatro e o outro com cinco anos de carreira.

Essa fase é marcada pelo sentimento de confiança e conforto, de competência pedagógica crescentes, de descentração no qual o professor se preocupa menos consigo mesmo e mais com os objetivos didáticos, é, também, o momento no qual o professor se sente mais preparado para enfrentar situações adversas, complexas e inesperadas, consolidando e aprofundando os seus conhecimentos e repertório diante de suas turmas e do cotidiano em sala de aula.

O sentimento de confiança e conforto e de competência pedagógica crescentes aparecem nas opiniões dos professores (P20, P27) como ao reconhecer “[...]a proposta curricular é um material rico e um ótimo auxílio para o professor nortear seus planejamentos.” (P20) e “[...]achei que norteou o trabalho.” (P27), opiniões que representam posturas relacionadas ao crescente sentimento de competência, segurança e confiança profissional que seguem as orientações como norte e não como fins em si mesmo. A autonomia presente nas escolhas e participação em cursos oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo como destaca em “[...]contribuiu para que eu pesquisasse mais sobre o assunto e adaptasse a realidade escolar dos meus alunos” (P27), desenvolvendo um estilo pessoal de ensinar. Quando o professor fala sobre as mudanças em sua prática com a utilização das sugestões da Proposta Curricular de Arte, a descentração surge quando reconhece o caráter enriquecedor dessas sugestões no “[...]planejamento das aulas” (P20), e de que “[...]há sempre mudanças pois devemos estar atentos ao ensino aprendizagem e para que ele seja eficiente e eficaz devemos seguir as propostas elaboradas.” (P27). Sobre os momentos de adversidade, complexidade e inesperados, consolida-se o compromisso com a profissão escolhida, desenvolvendo a sua identidade profissional, desencadeando a escolha e/ou rejeição de

alternativas, como ao reconhecer os limites de sua própria formação “[...]como minha formação abrange as Artes visuais, pretendo obter mais conhecimento em música e teatro” (P20).

Fase 3 - etapa da diversificação ou questionamento - entre o sétimo e 25 anos de carreira, fase marcada pela experimentação, motivação, momento de questionamentos e reflexão sobre a carreira. Nessa etapa o professor opta mais por caminhos individuais, experimentando alternativas para as suas práticas e estratégias/metodologias de ensino, fazendo-se mais reflexivo, questionando o cotidiano, o desencanto, a institucionalização, a reforma curricular, enfim as incertezas de possíveis mudanças.

12 professores (P2, P5, P8, P9, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P21, P25) encontram-se nessa fase, três com 20 anos na carreira docente, e cada um dos outros com 7, 8, 10, 12, 13, 15, 22, 23 e 25 anos.

O universo de possíveis mudanças e a reflexão foram predominantes nos relatos desses professores como afirma (P2) “[...] no início tive dificuldades, porém abre horizontes”, o que denota a disponibilidade em experimentar alternativas apresentadas pela proposta curricular e o reconhecimento de sua amplitude, “[...] não se adaptava as realidades e os objetivos das escolas periféricas as quais dava aula” (P5) e “[...] precisando de algumas adaptações conforme a realidade local” (P16), é possível entender que apresenta criticidade em relação a implantação de um novo currículo e seus ajustes e adaptações precisas em relação a cada realidade de cada escola, em

[...] uma ferramenta com imagens, indicações de sites dialogando com a arte contemporânea (P8);

[...] estranhamento, pois até então era tudo novo (P9);

[...] num primeiro momento vi com certa estranheza, mais ao analisar com mais calma tem muitos pontos positivos (P14)

Estranhamento inicial que é superado por meio da reflexão sobre a sua própria prática e sobre a importância da utilização de diversas estratégias didáticas, bem como do estabelecimento de parâmetros para o desenvolvimento curricular, como afirma (P13) “[...]achei a proposta curricular muito rica e deu um conhecimento melhor aos professores”.

Em relação a formação continuada por meio de cursos diversos como no reconhecimento desse processo em

[...] com certeza, principalmente porque iniciei como professora de arte em 2009. Foi de grande importância, consegui tirar muitas dúvidas, foi um leque de ideias (P2);
 [...] sim, ampliou meus conhecimentos sobre a disciplina (P13);
 [...] sim, é necessária para uma prática docente eficaz (P11).

E, também, por meio do desencanto em

[...] os cursos visam prover e comprovar a eficiência do material por eles distribuídos de uma forma a não ser substituído e usados na sequência ali montada. Não permite que você de sua aula conforme você ache mais objetivo e/ou comunicativa (P5).

As indagações em relação aos procedimentos didático-metodológicos e materiais sugeridos pela Proposta Curricular os professores expressaram os seguintes relatos

[...]sim. Leitura de imagem, produção de desenhos, ilustração, representação teatral, dança (P2);
 [...] sim. Sempre que o material for possível complementar a aula e em paralelo a possibilidade que esse material estiver disponível na escola e de fácil acesso (P5).

E outros procedimentos e materiais apontados pelos outros professores como o desenvolvimento de ações expressivas, utilização de livros didáticos, vídeos, obras de arte, apostilas, músicas, dança, teatro, passeios culturais, exposições, internet, celular, análise comparativa, e utilização da abordagem triangular - apreciar/fruir/fazer.

Conjunto de aspectos que colaboram com o desenvolvimento profissional, especialmente por meio de materiais diferentes aos utilizados anteriormente pelo professor em suas práticas. Relatos que mostram, também, mudanças de percurso profissional, etapa na qual o professor se sente mais motivado e aberto a novos desafios, envolvendo-se mais com a proposta curricular, tornando-se mais dinâmico. Nas palavras do professor (P25) “[...]sim, porque é um trabalho vivo e dinâmico e exige formação permanente”.

Fase 4 - etapa de serenidade e de distanciamento afetivo - entre os 26 a 35 anos de carreira, marcada pela possibilidade de se alcançar a serenidade, o conformismo e lamentações. A serenidade associa-se ao conhecimento e domínio das situações pedagógicas. O conformismo em relação às suas práticas e autoaceitação. As lamentações, especialmente sobre os alunos e sobre as políticas educativas.

Nessa fase da carreira encontram-se seis professores (P4, P7, P10, P18, P22, P26), sendo três com 26, dois com 27, e um com 31 anos de carreira.

É possível encontrar na opinião dos professores ao falarem sobre o contato com a proposta curricular em “[...]a partir desse momento, o docente teria uma tarefa: a de estudar sobre sua disciplina, aprofundar seu conhecimento e a preparar-se para lecionar com êxito” (P4), mostrando a capacidade de se adaptar as situações que exigem a movimentação do professor no universo diversificado de situações didáticas e pedagógicas, em “[...]vi a proposta como um norte, possibilitando definir melhor as metas a serem alcançadas pelos alunos” (P10), acionar conhecimentos específicos em prol da aprendizagem construída pelo aluno. Em relação às lamentações “[...]se houvesse recursos e material para ser trabalhado em sala de aula com fácil acesso tudo dava muito certo” (P7). O conformismo quando o professor fala sobre alguma ação ou curso oferecido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo dito por (P4) “[...] um pouco. Eram voltadas para a contemporaneidade (exclusivamente) e, por exemplo, falar de 'obras de arte' sem que os alunos possam apreciá-las; participar de um musical; teatro, é como 'continuar dando aulas.' ”.

Fase 5 - etapa de desinvestimento - marcada pelo recuo e interiorização no fim da carreira profissional, na qual a postura geral é positiva libertando-se do investimento na profissão e sem lamentações como os relatos do professor (P3) que se encontra nessa fase, tendo 43 anos de carreira docente, sobre o contato com a proposta curricular diz ser “[...] algo diferente que exigiu a elaboração de pesquisas com inovação para atividades de campo e conseqüentemente, com entendimento global para os alunos”, sobre as ações e cursos oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo relata “[...]professores especializados ampliando a capacidade de alterar 'maneiras diferentes' de aprender a aprender, sem fragmentação dos conteúdos, pelo contrário um eixo fortalecendo o outro”, sobre os procedimentos didático-metodológicos e materiais sugeridos pela Proposta Curricular confirma a utilização de “[...]Portifólios – Diário de bordo. Autoavaliação – Avaliação em grupo e em dupla na Apreciação e contextualização da produção artística cultural”, sobre a possibilidade de mudança em sua prática com a utilização das sugestões da Proposta Curricular de Arte afirma que ela “[...] Exige muito aprofundamento, detalhes, bagagem, experiências vivenciadas com peculiaridades, com detalhes minuciosos no passo a passo do entendimento para a prática, que só os Projetos conseguem ser suporte pedagógico artístico e cultural”, e sobre a necessidade de mais formação ao longo da sua carreira, também confirma a sua importância “[...]Porque o conhecimento é sempre inesgotável, pois é apaixonante

estudar, procurar, buscar, pois a luz só aumenta quando você se ilumina, e a missão do professor é ser o agente do 'pensar certo' ”.

De modo geral os professores participantes dessa pesquisa encontram-se nos mais diferentes momentos da carreira profissional, revelando necessidades, expectativas, anseios, satisfações e/ou insatisfações de maneiras diversas. Podendo ser destacada as preocupações do professor em início de carreira, questões abordadas por Cavaco (2008), Marcelo (2013) e Tardif (2010) que consideram essa etapa como um período potencialmente problemático, devido as implicações que essa etapa acarreta ao desenvolvimento profissional do professor, especificamente sobre a autoconfiança, a experiência, os saberes e a construção da identidade profissional. Etapa esta que o professor forma e desenvolve a sua poética e estilo pessoal de trabalho. Destacando, ainda, o desenvolvimento da reflexão durante todas as etapas da carreira profissional.

Sobre as preocupações do professor em início de carreira Cavaco (2008), influenciada pelas ideias de Huberman, estudou o desenrolar da vida pessoal e profissional do professor. Para essa autora, o início da atividade profissional é marcada por um período de contradições, inseguranças, adaptações, conformismos, alienação, enfim, uma fase de sobrevivência, e por outro lado é tempo de se aceitar desafios, criar novas relações profissionais, entre outras. A estrutura da carreira profissional, como a de outras profissões, não leva em conta as necessidades intrínsecas do desenvolvimento pessoal, e, por conseguinte, não se ajusta à evolução da estrutura da vida. Porém, a partir do início da carreira pode-se identificar dois caminhos orientadores que aprofundam e distanciam-se significativamente com o passar do tempo: um que se caracteriza pela continuidade, pela aceitação e pela valorização dos aspectos burocráticos; outro que se caracteriza pela inovação, pela diversidade, pela partilha no trabalho e nas experiências e pela busca constante de condições e conhecimentos favoráveis ao desenvolvimento profissional. E, o modo mais feliz de percorrer a carreira profissional vem da postura de estar atento, aberto e aceitar as aventuras, os riscos, os desafios, as grandes metas, a liberdade, os acertos e os erros, a análise da própria experiência, o escutar e reconhecer os outros, repensar sua vida e reviver cada dia.

A importância dessa fase inicial da carreira como primordial para a construção e aquisição dos saberes que formarão a base da trajetória profissional do professor. As experiências vivenciadas no início de carreira têm influência direta sobre a decisão de se continuar ou não na profissão, pois esse período é fortemente marcado por sentimentos

contraditórios que desafiam cotidianamente o professor e sua prática. Mas também é uma fase marcada por intensas aprendizagens que possibilitam ao professor a sobrevivência na profissão (TARDIF, 2010).

A fase de iniciação profissional é considerada um momento de grande importância na construção e desenvolvimento da carreira do professor e de sua identidade. A fase inicial de inserção na profissão é a passagem de aluno a professor, a qual teve início nas atividades de estágio e práticas de ensino até o exercício da profissão em sala de aula. Conforme esse autor “[...] os primeiros anos de ensino são especialmente importantes porque os professores devem fazer a transição de estudantes para professores, e por isso surgem dúvidas, tensões [...]” (MARCELO, 2013, p.113).

As discussões sobre a importância da fase inicial na carreira profissional, traz indagações importantes sobre os desafios, angústias, descobertas, aprendizagens no início da profissão que depende “[...] das experiências biográficas anteriores, dos seus modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o primeiro momento da sua vida profissional, dos colegas e do meio em que iniciou a sua carreira docente” (MARCELO, 2013, p. 118). O professor traz consigo muitas experiências sobre o ser professor, desde a sua trajetória como aluno, nas séries anteriores à formação inicial, bem como as experiências e vivências que a escola proporciona por meio de suas interações, especialmente com os pares e os alunos. Estas diversas fases ou etapas pelas quais os professores passam em suas trajetórias, sobretudo a formação inicial, o período de iniciação e o desenvolvimento profissional, ou a utilização de palavras como

[...] aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente, convém prestar uma atenção especial ao conceito de *desenvolvimento profissional dos professores*, por ser aquele que melhor se adapta à concepção actual do professor como um profissional do ensino” (MARCELO, 1992, p.55).

O desenvolvimento profissional apresenta a ideia de evolução e de continuidade, indo além da justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores, proporcionando maior valorização dos aspectos contextuais, organizacionais e de mudanças, colaborando, ainda, com a superação do caráter tradicional individualista nas/das atividades de formação inicial e continuada dos professores. É necessário voltar a atenção para o desenvolvimento profissional dos professores não somente como um processo independente e individual, mas, primordialmente como um processo que se dá na dinâmica

das mudanças sociais, políticas, históricas, antropológicas, epistemológicas, econômicas, enfim, culturais.

Sobre a reflexão e a prática reflexiva é importante retomar algumas ideias essenciais para esse processo. Conforme Zeichner (1992), a prática reflexiva do professor inicia-se quando ele tem a consciência de que, não pode, e não deve ser somente um técnico em sala de aula, formado apenas para reproduzir conteúdos curriculares. Nóvoa (2007) chama atenção para um conjunto de estudos que começou a considerar as pesquisas sobre o ensino, além dos professores, ideias estas que reduziram a profissão docente à aquisição de uma série de competências e de capacidades apenas, salientando o caráter técnico da ação pedagógica. O professor como profissional tem que desempenhar um conjunto de atividades e de objetivos, mas não deve se limitar a mera reprodução deles. O professor deve, antes de tudo, e em primeiro lugar reconhecer e acreditar que a possibilidade de se ensinar algo encontra-se em suas mãos (ZEICHNER, 1992). A reflexão é originária da postura e da prática reflexiva na qual o professor profissional adquire competências e habilidades por meio do treinamento intensivo e deliberado a partir de uma “[...] base de uma análise metódica, regular, instrumentalizada, serena e causadora de efeitos” (PERRENOUD, 2008a, p.47). Esse treinamento é a própria prática reflexiva constante que o professor faz sobre a sua própria prática, no intuito de compreendê-la e modificá-la quando se faz necessário.

Quando os professores que se encontram na fase 3, reconhecem as suas práticas e as tornam práticas diferenciadas, pensadas e repensadas, permite construir e reconstruir os seus saberes/fazeres pessoais e profissionais, passando por processos e esquemas de pensamento e ação que podem ser associados aos níveis e tipos de reflexão de Schön (2008), especificamente na reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, no sentido de serem procedimentos mais sistematizados e acontecerem posteriormente às ações educativas, contribuindo com a evolução do desenvolvimento pessoal e profissional. Ações que permitem, ainda, ao professor identificar ações futuras problemáticas possíveis e suas probabilidades de novas resoluções. O professor profissional não somente resolve questões técnicas, mas resolvem situações conflitantes e problemas instrumentais claros por meio da ação teórica e técnica oriunda do conhecimento sistemático.

Cabe esclarecer que a técnica associa-se a racionalidade técnica, reconhecendo que a ação prática é, também, treinamento técnico, só que na racionalidade prática a ação envolve-se com a investigação na/pela qual o professor pensa e realiza a ação. A concepção

de desenvolvimento profissional aqui escolhido reconhece a presença da racionalidade técnica no currículo escolar, e, por isso busca superar a dicotomia entre o pessoal e o institucional, entre a investigação e a prática (PÉREZ GÓMEZ, 1992).

Conforme Sacristán (2000) e Sacristán; Pérez Gómez (2007) o currículo como processo é composto por fases - 1. a política curricular e o currículo prescrito, 2. o currículo apresentado aos professores, 3. o currículo moldado pelos professores, 4. o currículo na ação: a arquitetura da prática, 5. um esquema para o planejamento da prática: o currículo realizado, 6. o currículo avaliado - que interagem em sua determinação, cada uma delas apresenta um grau de autonomia, no entanto mantém relações inerentes e recíprocas umas com as outras, mostrando a sua complexidade. Cada uma destas fases representa uma visão sobre o currículo, no entanto nenhuma delas dá conta por si da variedade e multiplicidade da realidade, em cada uma delas existem agentes específicos que prescrevem, moldam, organizam, transmitem, reelaboram, adaptam e avaliam o currículo. Aspectos, também, presentes nos relatos dos professores sobre as suas práticas em sala de aula. Portanto, podemos dizer que o currículo real compreende essas diferentes fases e as ações dos diferentes agentes, sobremaneira o papel dos professores ao trabalhar o currículo, desde a sua organização até a sua realização em sala de aula.

Outro aspecto que podemos destacar a partir dos relatos dos professores e sua análise é sobre a importância do período inicial da carreira como sendo essencial no desenvolvimento profissional do professor, sobremaneira por ser marcado por um período de muita contradição e conflitos que abalam muitos sentimentos e frustrações que colaboram com as suas transformações em confiança e satisfação, proporcionando condições pessoais e sociais para prosseguir em sua trajetória com mais maturidade para continuar o seu processo de desenvolvimento, transformando constantemente o seu modo de pensar, agir e interagir no cotidiano escolar. Esse período deixa claro a necessidade da inter-relação entre as dimensões pessoal, profissional, contextual e organizacional.

Tabela 3: Situação profissional

Situação profissional	Professores	Porcentagem
Efetivo	17	63%
Outros	10	37%

Fonte: Elaborada pelo autor

A Tabela 3 mostra a situação profissional dos professores que se divide em 17 deles como efetivo¹¹, sendo que 2 professores ministram aulas também como professores Categoria O. E 10 como outros, sendo 6 como Categoria O, e 4 como Categoria F, sendo ainda que, 1 deles acumula o cargo com outro de Categoria O.

Tabela 4: Quantidade de escolas em que cada professor trabalha

Quantidade de escolas	Professores	Somente Escola Pública Estadual	Escola Pública Estadual e Municipal	Porcentagem
1	4	4	0	15%
2	16	7	9	58%
4	5	2	3	19%
5	1	0	5	3,75%
6	1	0	6	3,75%

Fonte: Elaborada pelo autor

Em relação a quantidade de escolas em que cada professor trabalha constatou-se que: quatro professores trabalham em uma escola Pública Estadual; 16 professores em duas escolas, sendo que sete professores somente em escola Pública Estadual, e nove professores em escola Pública Municipal e Pública Estadual; cinco professores em quatro escolas, sendo que dois professores somente em escola Pública Estadual, e três professores em escola Pública Municipal e Pública Estadual; um professor em cinco escolas, sendo todas elas Pública Estadual; e um professor em seis escolas, sendo todas elas Pública Estadual.

Tabela 5: Outras disciplinas

Disciplinas	Professores	Porcentagem
Arte	22	81%
Arte e outras	5	19%

Fonte: Elaborada pelo autor

¹¹ Professor efetivo: aquele que inicia no magistério público após passar em concurso público; Professor Categoria O, professor admitido em caráter temporário após 14/07/09 por meio da Lei Complementar 1093/09; Professor Categoria F, aquele admitido nos termos da Lei 500/74 e que estava com vínculo ativo até o dia 02/06/2007.

Quanto ao professor ministrar aulas em outras disciplinas a Tabela 5 mostra que 22 professores ministram aulas apenas na disciplina Arte, e 5 em mais outra disciplina e projetos, sendo elas Língua Portuguesa e Espanhol, Língua Portuguesa e Inglês, Educação Infantil, Projeto PAA – Professor de Apoio à Aprendizagem.

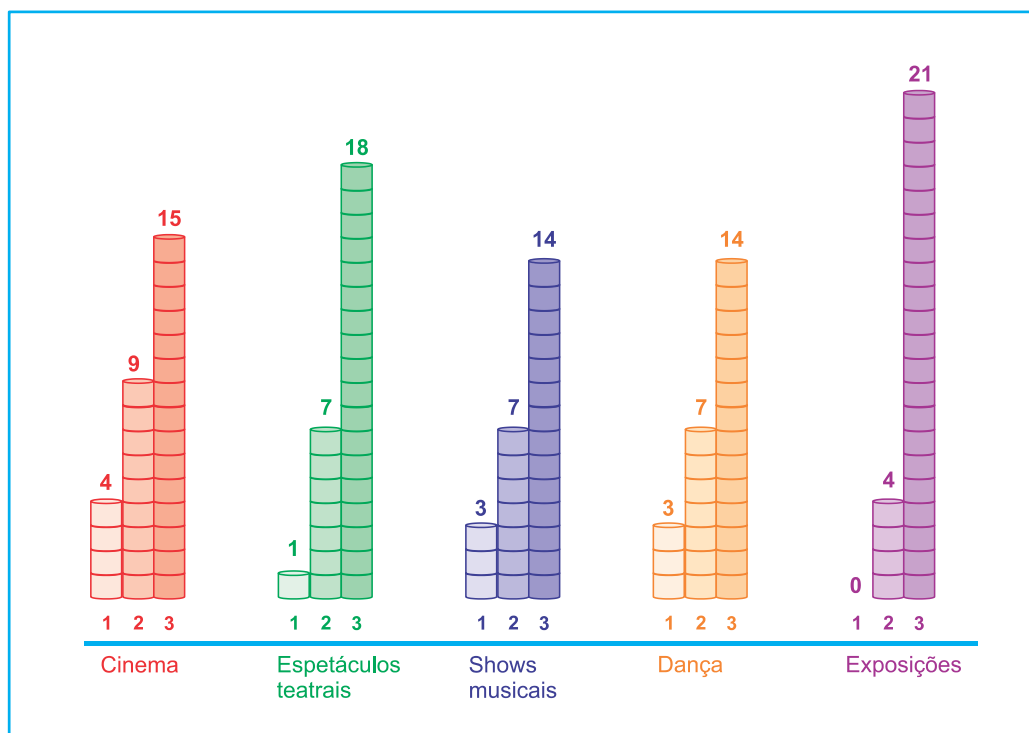
Tabela 6: Atividades artísticas exercidas pelos professores

Atividade artística	Professores	Porcentagem
Não	22	81%
Sim	5	19%

Fonte: Elaborada pelo autor

A tabela 6 mostra que 22 professores não exercem atividades como artistas, e 5 que exercem atividades como artistas, sendo elas: ateliê - pintura, escultura e atividades manuais; ator; grupo Batucaia, percussão - cultura popular; pintura em tela, artesanato; e artesã.

Em relação ao grau de apreciação às atividades artístico-cultural, gráfico 2, em relação a mais apreciada (3) pelos professores a escolha pelas exposições demonstrou o maior grau de preferência seguindo a ordem de primeira mais escolhida, depois por espetáculos teatrais em segundo, cinema em terceiro, shows musicais e dança apareceram em quarto lugares. A apreciação intermediária (2) ficou com o cinema a mais escolhida, depois espetáculos teatrais, shows musicais e dança em segundos lugares, e exposições por último. A menos apreciada (1) apresentou a ordem de mais escolhida para o cinema e exposições, em segundo ficou shows musicais e dança, espetáculos teatrais e exposições com nenhuma escolha.

Gráfico 2: Grau de apreciação das atividades artístico-cultural mais apreciada pelos professores

Fonte: Elaborada pelo autor

O gráfico 2, demonstra assim a linguagem das artes visuais por meio de exposições como a mais escolhida pelos professores, representando a atividade artístico-cultural que a maioria mais aprecia, e, também a atividade que apresentou nenhuma escolha como a que menos se aprecia, fortalecendo ainda mais a escolha pelas artes visuais pelos professores.

4.2.2 Políticas educacionais e de formação

No intuito de se levantar um quadro sobre questões relacionadas às políticas educacionais e de formação dos professores foram elaboradas perguntas que abordassem o início da implantação da Proposta Curricular, passando pela sua implantação até sua oficialização como Currículo Oficial.

2008; falta de informação e/ou incentivo para participar desse processo; falta de tempo; não se lembra; não tomar conhecimento; e, não ser informado.

4.2.2. 1 Início da implantação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo

No início de 2008, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, distribuiu a todas as escolas, no período do planejamento, jornais para os alunos e as revistas para os professores, pelo Programa São Paulo Faz Escola, a fim de subsidiar as atividades em sala de aula visando melhor aproveitamento dos alunos. Material com atividades e orientações que deveriam ser realizadas nos primeiros quarenta e dois dias letivos do ano. Esse material foi elaborado com conteúdos e atividades para todas as séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e para todas as disciplinas.

Os conteúdos para a disciplina Arte ficaram divididos em proposições de atividades a serem realizadas em 12 aulas em cada série, tendo as habilidades de leitura e produção de textos como prioridade. As atividades para os alunos foram propostas no formato de jornal e as orientações com detalhes sobre as possibilidades de aplicação das atividades e processo de avaliação no formato de revista para o professor (SÃO PAULO, 2008c; 2008d, 2008e; 2008f).

Esse material foi elaborado a partir de uma série de situações de aprendizagem com o intuito de sondagem que se estruturou em quatro grupos: o primeiro grupo para as 5^a e 6^a séries do Ensino Fundamental¹², com conteúdos, competências e habilidades a partir da apreciação-leitura na linguagem das artes visuais; o segundo grupo para as 7^a e 8^a séries do Ensino Fundamental, com conteúdos, competências e habilidades a partir da apreciação-leitura na linguagem do teatro; o terceiro grupo para as 1^a séries do Ensino Médio, com conteúdos, competências e habilidades a partir da apreciação-leitura na linguagem da dança e do teatro; o quarto grupo para as 2^a e 3^a séries do Ensino Médio, com conteúdos, competências e habilidades a partir da apreciação-leitura na linguagem do teatro (SÃO PAULO, 2008g; 2008h).

¹² 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries do Ensino Fundamental correspondem respectivamente aos 6^o, 7^o, 8^o anos e 8^a série do Ensino Fundamental atuais.

Inovador e necessário. Apenas era preciso algumas adaptações como na organização de conteúdos bimestrais e no seu formato (parte física) (P4).

Se houvesse preparação suficiente para os professores e material tudo dava certo (P7).

Gostei da experiência em sala, uma ferramenta diferente na disciplina de Arte, antes o material era decidido e organizado como cada professor decidisse (P8).

O jornal, o seu conteúdo era muito bom, somente o manuseio era ruim (P9).

Bom, pois a partir desse material os professores começaram a ter uma “direção”, um “norte” para a prática docente (P13).

O material é bom, mas poderia ser aprimorado aproximando-o mais da realidade de nossos alunos (P14).

Achei muito bom sim. E percebi então o quanto nossos alunos precisam ser mais centrados – muitos nada sabiam de um assunto corriqueiro (P15).

Achei bom, pois foi de grande valia para os alunos deixando-os mais participantes (P16).

Participei como gestora e aprovei (P17).

Havia muita dificuldade de manusear o material mas quanto ao conteúdo foi ótimo como um direcionamento para o professor (P18).

Foi um material proposto e sem muitas explicações e orientações (P21).

Material rico em literatura, dando apoio ao professor nas propostas e atividades desenvolvidas em sala de aula (P22).

Bom material, utilizei com facilidade (P24).

Para a época o material era muito bom (P26).

Poderia ter sido melhor elaborado; existe muito trabalho que é prazeroso e edificante; os cadernos do aluno é muito superficial (P27).

Ainda em 2008, foi amplamente divulgada e distribuída a Proposta Curricular do Estado de São Paulo em todas as escolas da rede estadual por meio de diversas ações apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 10: Contato com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo

Conhece a Proposta	Professores	Porcentagem
Sim	24	89%
Não	3	11%
Contato	Professores	Porcentagem
Por meio de cursos ou formação	7	26%
Foi entregue na escola	15	56%
Você recebeu os exemplares dela	10	37%
Na ATPC	8	30%
Outros	2	7,5%

Fonte: Elaborado pelo autor

Sendo assim, no total três professores não tiveram contato com a Proposta Curricular no início de sua implantação em 2008. E 24 professores que tiveram contato com ela desde o seu início, contato este que foi proporcionado do seguinte modo, segundo a

efetividade do meio pelo qual a Proposta foi disponibilizada aos professores e à escola: **1.** entregue na escola a 15 professores; **2.** receberam os exemplares a 10; **3.** nas ATPCs 8; **4.** por meio de cursos ou formação 7; **5.** e outros, por meio de reuniões de Arte na Diretoria de Ensino e pesquisas na internet 2 professores.

De acordo com Delors (2010) as políticas educacionais podem ser consideradas como um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, dos saberes e fazeres, e sobretudo como um recurso privilegiado de construção da própria pessoa, além das relações entre indivíduos, grupos e nações. Destacando-se, ainda, o caráter da abordagem a longo prazo, no sentido de garantir condições mais adequadas as implantações das reformas indispensáveis e garantir o tempo necessário para o desenvolvimento do novo espírito. Tudo isso para que todos os agentes participem ativamente da implantação de novas propostas.

A educação deve enfrentar esse problema porque, na perspectiva do parto doloroso de uma sociedade mundial, ela situa-se, mais do que nunca, no âmago do desenvolvimento da pessoa e das comunidades; sua missão consiste em permitir que todos, sem exceção, façam frutificar seus talentos e suas potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de assumir sua própria responsabilidade e de realizar seu projeto pessoal (Ibid, p.10).

A dinâmica de transformações da sociedade, especificamente em suas estruturas e organizações vêm causando impactos na escola, sendo, talvez, o mais intenso a massificação do acesso à educação escolar, gerando assim a busca urgente e necessária por respostas renovadas, por inovações que colaborem com essa ruptura a partir do modo de pensar e praticar da instituição escolar e, essencialmente de seu funcionamento curricular, não deixando de abordar as questões cruciais das mudanças sociais, de determinados interesses políticos e econômicos e seus grandes impactos na própria vida social comunitária cada vez mais complexas, diferenciadas e multiculturais.

Roldão (2001) destaca a importância de três campos para a concretização das políticas educativas futuras: o plano da adequação do ensino à diversidade dos alunos, o currículo como um conjunto de aprendizagens necessárias socialmente; o plano organizacional da escola, de sua reinvenção enquanto organização, flexibilizando o seu campo laboral, seus ritmos e unidades de ação, seus modos de planificar; o plano da organização do trabalho dos docentes, o campo do exercício dos saberes específicos do professor e sua competência essencial de fazer aprender .

As opiniões dos professores sobre o primeiro contato com a Proposta Curricular apresentaram um quadro que pode ser associada aos três campos descritos acima.

Quanto ao plano organizacional da escola, no qual “[...] os critérios para abordagem dos assuntos foram bem distribuídos e nos auxiliam na condução em sala de aula” (P1). No sentido de reinvenção “no início tive dificuldades, porém abre horizontes” (P2), “estranhamento, pois até então era tudo novo” (P9) ou “num primeiro momento vi com certa estranheza, mais ao analisar com mais calma tem muitos pontos positivos” (P14). Sobre a necessidade de flexibilização do espaço escolar para atender o desenvolvimento das proposituras das situações de aprendizagem, pois quando há “[...] recursos e material para ser trabalhado em sala de aula com fácil acesso tudo dava muito certo” (P7), exigindo a reorganização da escola. Sobre os ritmos e unidades de ação “a proposta curricular requer uma organização de tempo / espaço da escola” (P11). Quanto à planificação “a proposta curricular é um material rico e um ótimo auxílio para o professor nortear seus planejamentos” (P20), “que os professores de arte teriam acesso ao plano de aula facilitando em seu planejamento de aula” (P23), ou “achei que norteou o trabalho” (P27).

Em relação ao plano de adequação do ensino à diversidade dos alunos a proposta curricular como “algo diferente que exigiu a elaboração de pesquisas com inovação para atividades de campo e conseqüentemente com entendimento global para os alunos” (P3), “vi a proposta como um norte, possibilitando definir melhor as metas a serem alcançadas pelos alunos” (P10), ou “achei interessante, assim todos os professores da rede possam trabalhar os mesmos assuntos e os alunos aprenderão os mesmos conteúdos” (P24). Sobre o currículo como um conjunto de aprendizagens necessárias socialmente apresentando dificuldades socioeconômicas, históricas e culturais “não se adaptava as realidades e os objetivos das escolas periféricas as quais dava aula” (P5), “achei adequada. Gosto da proposta. Percebo que nossos educandos não tem pré-requisitos, todavia nós que temos que dar, revisar...” (P15), “Boa, precisando de algumas adaptações conforme a realidade local” (P16), “Foi bem vinda! Sabemos que na matéria de arte não há apoio da secretaria de educação, com esse material a matéria de arte fica mais valorizada perante os alunos / pais / comunidade” (P21).

Quanto ao plano da organização do trabalho dos docentes que “a partir desse momento, o docente teria uma tarefa: a de estudar sobre sua disciplina, aprofundar seu conhecimento e a preparar-se para lecionar com êxito” (P4), ou a proposta como “material

amplo, com diversos caminhos para o desenvolvimento dos alunos” (P19), como exigência e estudo da aplicação prática de muitas teorias, especialmente as sobre cada linguagem da Arte quando o professor profere “a proposta é boa na teoria” (P26). Como campo do exercício dos saberes específicos do professor e sua competência essencial de fazer aprender, a proposta aparece como “uma ferramenta com imagens, indicações de sites dialogando com a arte contemporânea. Gostei e desenvolvo as aulas fazendo o uso da mesma” (P8), “achei a proposta curricular muito rica e deu um conhecimento melhor aos professores” (P13), “foi um ótimo apoio para o professor” (P18), “interessante, pois atende a linguagem da arte em todos os seus eixos” (P22).

Desse modo a Proposta Curricular mostra, desde o seu início, a partir das opiniões dos professores sobre o primeiro contato com ela a sua abertura e amplitude às possibilidades de inovação curricular, sobretudo como possibilidade de superar os discursos e senso comum inerente às políticas educacionais.

4.2.2.2 Formação dos professores por meio de ações e cursos ofertados pela SEESP

Quanto à formação dos professores por meio de ações e cursos ofertados e propostos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo temos a seguinte constatação: conforme o quadro 11.

Dos 21 professores que participaram de alguma ação ou curso oferecido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Enquanto seis não participaram, sendo que um deles justificou-se afirmando que ainda não tiveram a oportunidade de fazê-los devido ao pouco tempo de ingresso no magistério público estadual, e dois fizeram o Curso de Formação de professores do concurso público e participaram de orientações técnicas com o Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico, afirmando ainda que essas ações colaboram com o conhecimento sobre o que é esperado dos alunos de cada ano/série.

Quadro 11: Ações oferecidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

Fez alguma ação ou curso	Professores	Porcentagem
Sim	21	78%
Não	6	22%
Ação ou curso	Professores	Porcentagem
Participou de Orientação Técnica com o PCNP	14	52%
Curso de Formação de professores do concurso público ou o Programa currículo e prática docente	11	40%
Assistiu aos vídeos explicativos sobre a Proposta Curricular	16	59%
Especialização pela REDEFOR	1	3,75%
Aperfeiçoamento pela REDEFOR	2	7,5%

Fonte: Elaborada pelo autor

Dentro desse universo de participação dos professores as ações ficaram assim distribuídas: 16 assistiram aos vídeos explicativos sobre a Proposta Curricular; 14 participaram de orientações técnicas com o Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico; 11 cursaram o curso de Formação de professores do concurso público; dois se aperfeiçoaram pela REDEFOR; e um se especializou pela REDEFOR.

Os professores afirmaram a importância e colaboração dessas ações e cursos com a formação docente, sobretudo pelo seu caráter orientador conforme as observações:

Com certeza, principalmente porque iniciei como professora de arte em 2009. Foi de grande importância, consegui tirar muitas dúvidas, foi um leque de ideias (P2).
 Professores especializados ampliando a capacidade de alterar 'maneiras diferentes' de aprender a aprender, sem fragmentação dos conteúdos, pelo contrário um eixo fortalecendo o outro (P3).
 Sim, para melhor conhecimento e atualização para vida profissional (P7).
 Muito, a proposta foi o meu norte (P9).
 Sim. Ampliou meus conhecimentos sobre a disciplina (P13).
 Sim, através de discussões on line com outros professores e conhecimento da obra e vida dos artistas expositores (P14).
 Sim. Colaboraram na reflexão sobre as deficiências buscando uma atuação mais eficaz e assim refletindo sobre a prática em sala de aula (P18).
 Sim. Para o auxílio e crescimento profissional (P19).
 Sim. Contribuiu para que eu pesquisasse mais sobre o assunto e adaptasse a realidade escolar dos meus alunos (P27).

Por outro lado, os professores também observaram algumas implicações no processo de realização dessas ações, sendo elas:

Um pouco. Eram voltadas para a contemporaneidade (exclusivamente) e, por exemplo, falar de “obras de arte” sem que os alunos possam apreciá-las; participar de um musical; teatro, é como “continuar dando aulas... (P4).

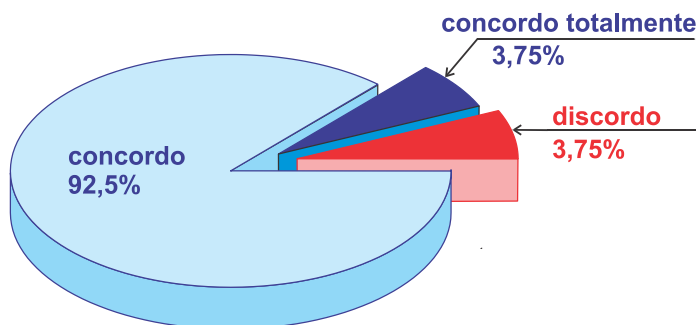
Os cursos visam prover e comprovar a eficiência do material por eles distribuídos de uma forma a não ser substituído e usados na sequência ali montada. Não permite que você de sua aula conforme você ache mais objetivo e/ou comunicativa (P5).

Em partes: pois não tivemos reuniões com os pares para discutir sobre a proposta (P21).

Algumas decisões de política educacional a nível mundial associadas a linhas de evolução, sendo elas: inadequação de sistemas e organizações centrais e rígidas de currículos uniformes; de que é necessário o currículo ser decidido a partir da escola; de que é necessário diferenciar o currículo seja em sua organização ou em seus processos metodológicos de ensino (ROLDÃO, 2001). Esse conjunto de decisões já faz parte do senso comum dos discursos sobre políticas públicas educacionais, bem como por parte dos professores, ainda que esse conhecimento seja superficial.

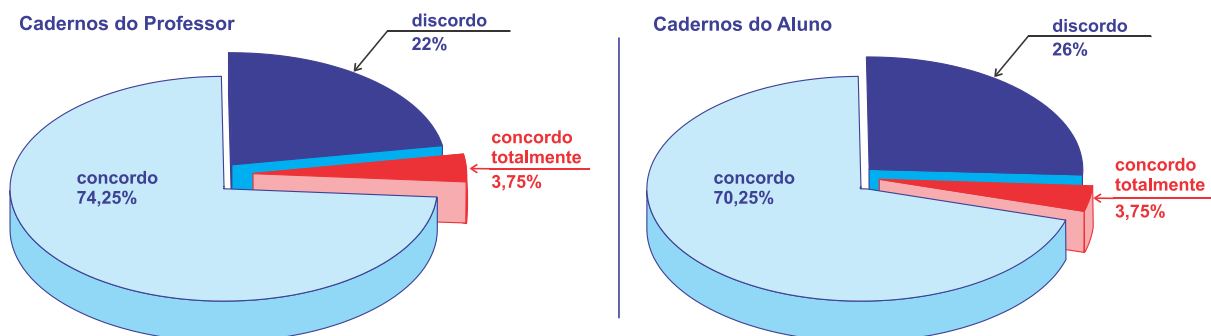
4.2.3 Gestão didática e pedagógica

Para esse eixo foram elaboradas questões para abordar o grau de concordância com a Proposta Curricular por parte do professor, bem como do grau de concordância com a utilização dos Cadernos de Aluno e do Professor, do grau que o professor segue as proposituras das situações de aprendizagem sugeridas pelos cadernos, dos materiais que os professores utilizam em suas práticas, das linguagens artísticas que os professores mais se utilizam em suas aulas além das artes visuais, dos procedimentos didático-metodológicos e os modos de utilização dos materiais sugeridos pela Proposta Curricular, da predominância do procedimento metodológico, das mudanças e inovações identificadas no processo a partir das sugestões da Proposta Curricular, da percepção da necessidade de mais formação ao longo da carreira docente e seus motivos.

Gráfico 3: Grau de concordância com a Proposta/Currículo oficial da SEESP

Fonte: Elaborado pelo autor

Quanto ao grau de concordância dos professores em relação ao currículo oficial da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo o gráfico 3 mostra que 25 professores concordam, enquanto um concorda totalmente, e um discorda.

Gráfico 4: Grau de concordância com os Cadernos do Professor e com os Cadernos do Aluno.

Fonte: Elaborado pelo autor

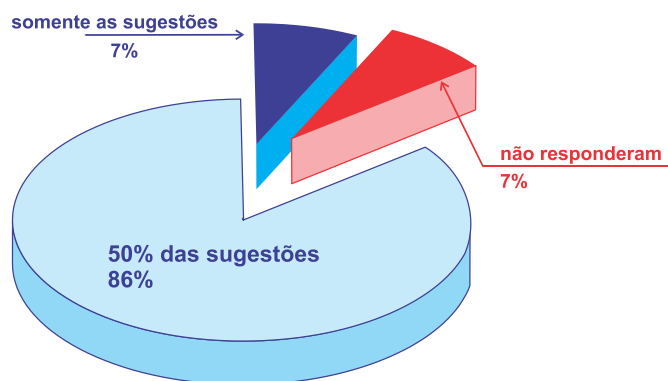
O gráfico 4, por sua vez, mostra o grau de concordância dos professores em relação aos Cadernos do Professor 20 professores que concordam, um concorda totalmente, e seis professores que discordam. E, mostra também o grau de concordância em relação a os Cadernos do Aluno que foi de 19 professores que concordam com os Cadernos do Aluno, um concorda totalmente, e sete professores que discordam.

De modo geral, apesar da grande concordância dos professores em relação ao currículo oficial da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo apresentam maior discordância em relação aos Cadernos do Aluno e os Cadernos do Professor. Contexto este

que pode ser associado ao desconforto e crítica por parte dos professores ao currículo, sobretudo aos aspectos que implicam no desenvolvimento curricular, sobre os papéis possíveis e previsíveis do professor que pode ser o de exercer passivamente e de mero executor do currículo até o de um profissional crítico que busca sempre por conhecimentos e autonomia¹³ no sentido de propor soluções inovadoras a cada situação educativa. O currículo é método além de conteúdo, não por enunciar orientações de cunho didático, pedagógico e metodológicos, mas, conforme o seu formato e meios que se concretizam na prática, condicionando a profissionalização dos professores e, também, a própria experiência dos alunos ao se ocuparem e desenvolverem os conteúdos, especificamente os culturais (SACRISTÁN, 2000).

O trabalho docente, as práticas docentes não podem se reduzir à aplicação de modelos estabelecidos por outros, mas, deve se configurar pelo contrário, ou seja, as práticas docentes devem constituir e construir-se na interação e relação entre os sujeitos, especificamente entre os professores e os alunos e suas interações com as situações e materiais que fazem parte desse universo que, conseqüentemente possibilita a formação contínua pelo professor em um processo contínuo de mobilização de saberes oriundos da teoria da educação imprescindíveis para a compreensão das práticas docentes, emergindo condições para o desenvolvimento de uma série de capacidades, habilidades e competências ao professor projetando as suas ações cotidianas, suas práticas, a um plano de (re)conhecimento constante dos seus saberes. Nesse sentido a formação contínua torna-se desenvolvimento profissional (NÓVOA, 1992), por meio da consideração de que o professor é um profissional reflexivo (SCHÖN, 2008; CONTRERAS, 2012).

¹³Sobre os papéis assumidos pelo professor Tanner e Tanner (1980 apud SACRISTÁN, 2000, p.179) situa-os em “[...] três níveis possíveis, de acordo com o grau de independência profissional que lhe é conferido: 1) No nível de *imitação-manutenção*, no qual os professores são seguidores de livros-texto, guias, se confia que tenham habilidades para desempenhar tarefas a cumprir conforme algum padrão, sem que eles devam questionar o material que utilizam. Um papel que serve à manutenção da prática estabelecida ou à implantação de cima de qualquer outro modelo. As inovações que se querem impor de cima para baixo confiam em que os professores desempenharão este papel. É uma imagem coerente com o papel de servidores públicos que comentamos, levada ao terreno técnico-pedagógico. 2) Nem segundo nível, se vê o professor como *mediador* na adaptação dos materiais, dos currículos ou das inovações nas condições concretas da realidade na qual atua. Ele conhece os recursos do meio, da escola, as possibilidades de seus alunos, etc., com o que pode realizar uma prática mais aperfeiçoada, interpretando e adaptando, aproveitando materiais, textos, conhecimentos diversos que trata de aplicar, etc. 3) Num terceiro nível, se situa o professor *criativo-gerador*, que, junto com seus companheiros, pensa sobre o que faz e trata de encontrar melhores soluções, diagnostica os problemas e formula hipóteses de trabalho que desenvolve posteriormente, escolhe seus materiais, planeja experiências, relaciona conhecimentos diversos, etc. Diríamos que trabalha dentro de um esquema de pesquisa na ação. Aqui o professor avalia, diagnostica, interpreta, adapta, cria, busca novos caminhos.

Gráfico 5: Grau de utilização das proposituras das situações de aprendizagem

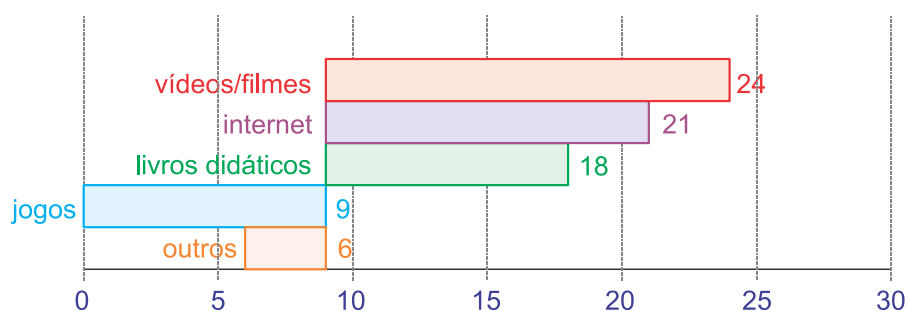
Fonte: Elaborada pelo autor

Sobre o grau de utilização das proposituras das situações de aprendizagem sugeridas pelos Cadernos do Aluno e do Professor, na qual 23 professores utilizam 50% delas, enquanto 2 utilizam somente elas, e 2 professores não responderam a esta questão, conforme o gráfico 5.

O movimento de desenvolvimento curricular se dá em sala de aula pela complexa interação entre diversas ações, notadamente as que ocorrem a partir do aluno e do professor. O currículo é planejado pelo professor em sala de aula, adaptando as recomendações e orientações curriculares transformando as prescrições em prática de sala de aula, transformando o que os alunos experimentam em suas aprendizagens em currículo. Surge desse movimento a criação de produtos educativos como consequência do desenvolvimento de habilidades tanto por parte do aluno como por parte do professor (GRUNDY, 1991). O professor deve ser inevitavelmente um mediador que adapta as prescrições curriculares a realidade do aluno, alcançando assim a criação do currículo.

Esse movimento leva a compreensão de que o currículo e seus mecanismos de elaboração resultam em interações inerentes às práticas pedagógicas. “O que é o ensino, as práticas de avaliação, o conhecimento dos docentes, o próprio currículo em si não podem ser explicados à margem das formas através das quais este se desenvolve” (SACRISTÁN, 2000, p.157).

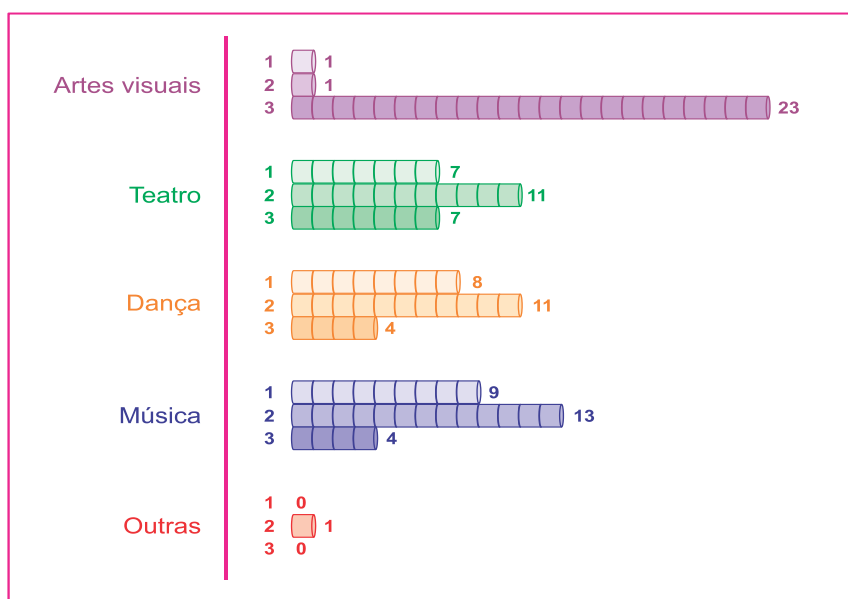
Para Grundy (1991), o currículo deve ser entendido como práxis e assim contribuir com os interesses emancipatórios e autonomia docente, ou seja, a teoria deve ser um instrumento de/para análise da prática, colaborando com o desvelamento que a reflexão propõe, tornando-se consciente das condições e situações que levam à falta de autonomia.

Gráfico 6: Materiais utilizados nas práticas docentes

Fonte: Elaborado pelo autor

Os Cadernos do Aluno e do Professor sugerem a utilização de outros materiais para complementar as práticas pedagógicas por meio da utilização de uma série de materiais que, alguns deles, foram elencadas no gráfico 6, e os materiais mais utilizados e escolhidos pelos professores ficaram assim elencados: 24 deles optam por vídeos/filmes; 21 pela internet; 18 por livros didáticos; nove por jogos; seis por outros materiais como convite a profissionais de determinadas áreas para bate papo com alunos, visitas de aprendizagem fora do espaço escolar, jornais e revistas, pranchas com imagens, som eletrônico, projetos interdisciplinar, espaço cênico, instrumentos musicais, imagem reproduzidas em tamanho maior.

Ao lado dos materiais utilizados pelos professores encontra-se a opção e grau de frequência da utilização das outras linguagens artísticas em suas aulas, além das artes visuais, conforme o gráfico a seguir.

Gráfico 7: Frequência de utilização das linguagens artísticas

Fonte: Elaborado pelo autor

O gráfico 7, confirma assim a linguagem das artes visuais como a linguagem mais utilizada pelos professores.

[...] provocam a observação, a apreciação, o dissenso, a reflexão crítica, a fruição, a curiosidade, a experimentação, a sensibilidade, o debate de ideias, a capacidade de se surpreender, de se colocar no lugar do outro, de imaginar, analisar, produzir e confrontar formas, palavras, cores, gestos, sonoridades, de reconhecer qualidades estéticas em obras e em fazeres diversos que se apresentam no seu entorno. Por meio do ensino das artes, podemos ensinar aos nossos alunos que são possíveis inúmeras respostas (as mais incríveis e inusitadas) para os problemas do cotidiano e que nem sempre palavras ou números são suficientes para dizer o que precisamos dizer, ou o que sentimos (MÖDINGER, 2012, p.40).

Desde tenra idade, utilizamos todos os nossos sentidos – audição, visão, tato, olfato e paladar – para conhecer o mundo e, com esse processo, adquirimos e desenvolvemos uma série de outras capacidades, habilidades e competências que se relacionam com ações e valores cotidianos.

O ensino de Arte move uma série de experiências que se utilizam dos sentidos por meio das linguagens artísticas, especialmente, quando há a mistura entre elas, possibilitando, assim, tanto a produção como o reconhecimento de conhecimentos. Processo esse que se dá por caminhos próprios por meio de uma séries de procedimentos didático-metodológicos e materiais particulares da linguagem e desenvolvimento pedagógico.

A Arte na educação escolar básica, como currículo escolar, fundamenta-se no fato de ela ter, como qualquer outra disciplina, particularidades didáticas, pedagógicas, metodológicas essenciais ao processo educativo.

Os documentos oficiais não definem as linguagens artísticas a serem trabalhadas a cada ano e série, do mesmo modo a cada ciclo. Porém é desejável que o aluno, durante a sua escolaridade, tenha oportunidade de vivenciar o maior número de formas de arte; entretanto, isso precisa ocorrer de modo que cada linguagem artística possa ser desenvolvida e aprofundada.

Uma escolha que colabora com os processos didáticos e pedagógicos com as linguagens artísticas é compreendê-las como linguagem que possuem uma gramática que pode ser, sucintamente apresentado por meio de seus elementos básicos, sendo no teatro: corpo, voz, gesto, texto, ação, adereços de cena, cenário, figurino, música, luz; na dança: o corpo como suporte físico, espaço, movimento, tempo, música, cenário, figurino, coreografia, dinâmica; nas arte visuais: cor, luz, valor, linha, superfície, ponto, textura, volume, espaço,

relações entre esses elementos (composição, ritmo, movimento, simetria, assimetria, escala, contraste, tensão, bidimensionalidade, tridimensionalidade etc.); na música: som, silêncio, melodia, harmonia, ritmo, altura, duração, intensidade, timbre, andamento, dinâmica, percepção, afinação, textura, arranjo, orquestração, improvisação, forma (SÃO PAULO, 2014i).

O professor precisa compreender e buscar alternativas didáticas, pedagógicas, educativas e processos formativos oriundos das práticas e necessidades cotidianas em sala de aula, pois a formação inicial do professor de Arte é, infelizmente, ainda hoje, a habilitação em apenas uma linguagem artística, não existindo um curso de licenciatura que proponha um conjunto de disciplinas e práticas de ensino que se fundamentem nos saberes e fazeres que abarquem as quatro linguagens artísticas. Não pode-se deixar de citar outros intervenientes como a inexistência, muitas das vezes, de espaços adequados, de pouco tempo para a realização das atividades, da falta de materiais, entre outros. No entanto, mais uma vez, cabe ao professor como profissional reflexivo reconhecer que as mudanças no/do ensino da Arte, assim como qualquer mudança concreta, leva tempo e assim deve reconhecer a sua própria prática como um aprendizado ininterrupto.

A compreensão da complexidade e amplitude da Arte passa por questões interdisciplinares, das (inter)relações dos conhecimentos de diversos professores e disciplinas, além da interação dinâmica com as necessidades de cada aluno, turma, ano/série. Ou seja, as linguagens artísticas têm as suas especificidades, mas há, também as conexões, os encontros e desencontros que surgem da relação entre sujeitos e entre os campos do saber.

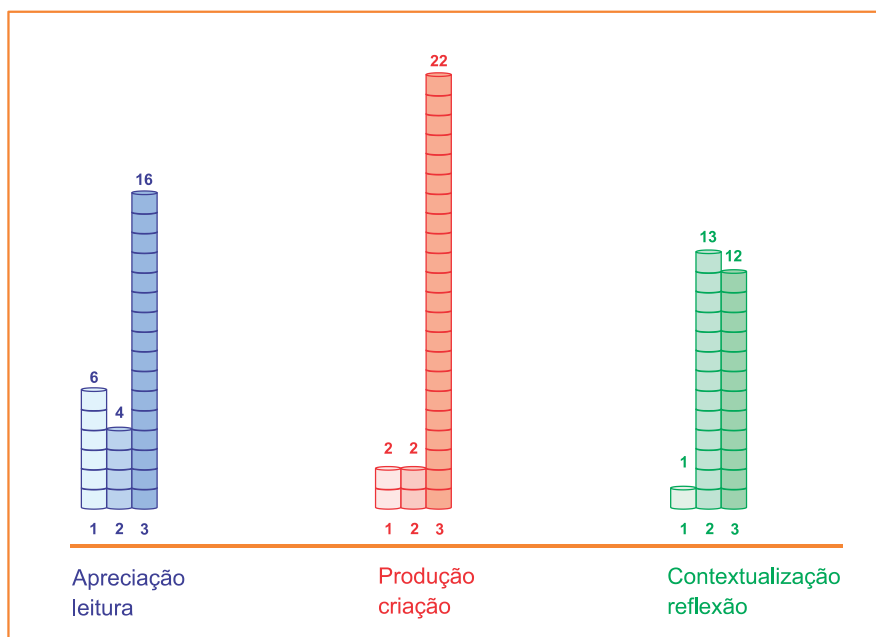
A aprendizagem em Arte, é a aprendizagem em artes visuais, música, teatro e dança, das muitas possibilidades de encontros entre elas e com os outros conhecimentos.

4.2.3.1 A Abordagem Triangular e o processo de ensino e aprendizagem da Arte

Sobre os procedimentos metodológicos que os professores mais utilizam em suas práticas o gráfico 8 revela que o eixo da produção-criação foi o procedimento metodológico mais utilizado (3) por eles, em seguida a apreciação-leitura, e em terceiro pela contextualização-reflexão. A opção intermediária (2) ficou com a ordem da contextualização-reflexão, passando pela apreciação-leitura, até chegar na produção-criação. Como o menos

utilizado (1) ficou a contextualização-reflexão, seguida pela apreciação-leitura, até a produção-criação por último. Demonstrando assim a grande escolha e utilização da produção-criação pelos professores em suas práticas em sala de aula, seguida pela escolha e utilização em menor intensidade pela contextualização-reflexão.

Gráfico 8: Procedimentos metodológicos



Fonte: Elaborada pelo autor

O ensino da Arte é desenvolvido em escolas, ateliês e outros espaços educativos a partir de diversas propostas educacionais, nas quais o ensino é abordado por meio do conhecer e viver a Arte concebida como conhecimento e constituída por questões de ordem da sensibilidade, bem como do cognitivo, conhecimento que é produzido em determinado contexto e transformado historicamente. Surge a necessidade da criação de novas abordagens, novas metodologias sobre o processo de ensino e aprendizagem da Arte (ASLAN; IAVELBERG,2009).

Machado (2010) apresenta uma compreensão bastante peculiar sobre as ideias de Ana Mae Barbosa sobre os eixos de aprendizagem artística como um conjunto de ações complementares e interconectadas, ações estas que estabelecem uma rede interminável de relações.

Para essa autora a produção refere-se à ação que produz uma forma, refere-se à produção de um desenho, de uma escultura, de uma dança, de uma música, de um filme, de uma cena dramática, de uma produção artística, refere-se à produção de pensamentos sobre a Arte, refere-se à experiência de interpretação de uma obra de arte que se transforma em uma forma para quem faz a leitura, refere-se às capacidades de se produzir obras artísticas, bem como, com as capacidades de se produzir interpretações, leituras. O eixo da leitura refere-se à nomeação da experiência estética que acontece com os encontros com as obras de arte, com os espaços urbanos, com os meios de comunicação, com os objetos utilitários, com as formas da natureza, refere-se à atribuição de sentidos e interpretação de códigos, refere-se ao exercício da percepção, refere-se a reflexão sobre a Arte. Já a contextualização refere-se às ações reflexivas sobre os diferentes contextos da Arte, refere-se às contextualizações a partir da história, da cultura, das circunstâncias, das histórias de vida, dos estilos, dos movimentos artísticos, refere-se a criação de planos de realidade relacionados aos mais diferentes níveis de compreensão.

A partir destes três eixos como ações a autora atribuiu três verbos para identificar as habilidades que as envolvem, sendo eles conceber, perceber e concretizar que foram inseridos nos eixos da Abordagem Triangular, resultando no quadro a seguir.

Quadro 9: As ações conceber, perceber e concretizar e os eixos da Abordagem Triangular

	Conceber	Perceber	Concretizar
Leitura	diante de uma obra de Arte (ou de formas da natureza), que intenções, que sonhos poderiam ter originado aquela obra.	relações formais que estruturam, perceber qualidades materiais, técnicas, assim como ressonâncias e repercussões que a obra provoca.	a partir do exercício de conceber e perceber, uma maneira particular e única de viver a experiência estética, fruto da compreensão, da intimidade, dos insights e do contato daquela pessoa com a obra, no instante da leitura.
Produção	no plano imaginário possibilidades técnicas e materiais, em um processo de visualizar o sonho da obra.	relações entre qualidades materiais e técnicas, estados afetivos e reflexões.	configurar a maneira particular e única de produzir um trabalho artístico
Contextualizações	desenhos históricos, culturais, estilos e tendências, imaginar os diferentes contextos da Arte	relações significativas entre os diferentes contextos e as características que os qualificam	formulações particulares e únicas manifestas em textos, pesquisas, avaliações do próprio trabalho e dos outros. Trata-se assim da produção de uma reflexão pessoal sobre a Arte.

Fonte: Baseado em Cunha (2010). Organizado pelo autor.

Entre outros modos de representar e estudar os eixos da Abordagem Triangular e as linguagens artísticas, destacam-se Marques (2010) e Brasil (1998) que podem ser brevemente apresentadas como:

- Artes visuais.

Produção-criação: conhecer, observar e experimentar a produção visual, desenho, pintura, colagem, gravura, construção, escultura, instalação, fotografia, cinema, vídeo, meios eletroeletrônicos, design, artes gráficas e outros; experimentar e articular expressões visuais e plásticas; utilizar materiais, suportes, instrumentos, procedimentos e técnicas, convencionais e não-convencionais, naturais e manufaturados.

Apreciação-leitura: descrever e interpretar as concepções estéticas nas diversas formas visuais presentes nos trabalhos individuais e coletivos, na natureza e nas diversas culturas, percebendo elementos comuns e específicos de sistemas formais (natureza e cultura); saber olhar, ver, ler, falar, dizer, articular, perceber, vivenciar os elementos da linguagem visual, em suas articulações nas imagens produzidas, nas apresentadas em diferentes culturas e épocas, bem como das formas visuais em diversos meios de comunicação da imagem: fotografia, cartaz, televisão, vídeo, histórias em quadrinhos, telas de computador, publicações, publicidade, design, desenho animado etc.

Contextualização-reflexão: pesquisar e acessar fontes de informação e comunicação disponíveis (livros, revistas, vídeos, filmes e outros modos de registro da dança); conhecer as histórias das artes visuais, das diferentes obras de artes visuais, produtores e movimentos artísticos de diversas culturas (regional, nacional e internacional); relacionar as artes visuais com as outras áreas de conhecimento como a história, a sociologia, a antropologia, a filosofia, a psicologia, a química, a física, a semiótica etc.

- Música.

Produção-criação: conhecer, observar, experimentar e compor sons; experimentar e articular a linguagem musical diversas procedências, vocais e/ou instrumentais, de timbres diversos, ruídos, produzidos por materiais e equipamentos diversos, acústicos e/ou elétricos e/ou eletrônicos.

Apreciação-leitura: descrever e interpretar as concepções estéticas nas diversas modalidades musicais; saber olhar, ver, ler, falar, dizer, articular, perceber, vivenciar os elementos da linguagem musical, estilo, forma, motivo, andamento, textura, timbre, dinâmica.

Contextualização-reflexão: pesquisar e acessar fontes de informação e comunicação disponíveis (livros, revistas, vídeos, filmes e outros modos de registro da dança); conhecer as histórias da música, dos instrumentos, dos compositores, dos arranjadores, dos interpretes, dos estilos, dos países, das regiões; relacionar a música com as outras áreas de conhecimento como a história, a sociologia, a antropologia, a filosofia, a psicologia, a física, a literatura, a semiótica etc.

- Dança.

Produção-criação: conhecer, observar e experimentar o corpo; experimentar os diversos modos de locomoção, deslocamento e orientação no espaço - caminhos, direções e planos-; interpretar danças já existentes.

Apreciação-leitura: descrever e interpretar as concepções estéticas nas diversas modalidades de movimento e suas combinações nos mais diversos estilos de dança; saber olhar, ver, ler, falar, dizer, articular, perceber e vivenciar as danças existentes e em criação.

Contextualização-reflexão: pesquisar e acessar fontes de informação e comunicação disponíveis (livros, revistas, vídeos, filmes e outros modos de registro da dança); conhecer histórias das danças - dos repertórios, dos estilos, dos movimentos, dos coreógrafos, dos países, das regiões, dos gêneros de dança; relacionar a dança com as outras áreas de conhecimento como a história, a sociologia, a antropologia, a filosofia, a psicologia, a anatomia, a cinesiologia, a fisiologia etc.

- Teatro.

Produção-criação: conhecer, observar e experimentar o corpo e a voz; experimentar e articular expressões corporais, plásticas e sonoras; utilizar cenário, figurino, maquiagem, adereços, objetos, iluminação e som.

Apreciação-leitura: descrever e interpretar as concepções estéticas nas diversas modalidades dramáticas; saber olhar, ver, ler, falar, dizer, articular, perceber, vivenciar os elementos da linguagem dramática, o espaço cênico, personagem e ação dramática, a atuação, a coordenação da cena, o cenário, a iluminação, a sonorização.

Contextualização-reflexão: pesquisar e acessar fontes de informação e comunicação disponíveis (livros, revistas, vídeos, filmes e outros modos de registro da

dança); conhecer as histórias do teatro, dos dramaturgos, dos estilos, dos encenadores, dos cenógrafos, dos gêneros dramáticos, dos estilos, dos países, das regiões; relacionar o teatro com as outras áreas de conhecimento como a história, a sociologia, a antropologia, a filosofia, a psicologia, a anatomia, a literatura, a semiótica etc.

A Abordagem Triangular permite a abordagem da arte na educação escolar de maneira sistemática e significativa, possibilitando o desenvolvimento cognitivo, estético e social, que é, por sua vez, essencial ao desenvolvimento humano e cultural de cada aluno. De acordo com Barbosa (2003) a Abordagem Triangular propõe e proporciona uma interação dinâmica e multidimensional, entre o todo e as partes e vice-versa, no contexto e processo do ensino da Arte, ou seja, as interações dinâmicas entre as disciplinas básicas da área, entre as diversas disciplinas, por meio do inter-relacionamento entre os eixos e ações básicas: apreciação-leitura, produção-criação e contextualização-reflexão.

Conforme Sacristán; Pérez Gómez (2007), cabe ao professor o papel essencial de concretização do currículo, pois é ele quem transforma todas as etapas e constituição do currículo proposto em currículo real, especialmente do processo de apropriação dessas questões que cada professor percorre em suas práticas. Sendo assim é imprescindível ao professor olhar e analisar suas próprias práticas, sobre as suas aceitações ou não, sobre a sua adesão ou não ao currículo oficial.

O ensino de Arte na abordagem triangular passa por questões de ordem social, cultural e histórica, especialmente por meio do trabalho educativo realizado a partir das linguagens artísticas, como as artes visuais, a dança, a música e o teatro, bem como o desenvolvimento dos temas transversais, que devem ser trabalhados nas linguagens artísticas de modo separado ou interdisciplinarmente, como previsto na LDB/96.

4.2.3.2 Procedimentos didático-metodológicos

Em relação às observações sobre como os professores fazem uso dos procedimentos didático-metodológicos e materiais sugeridos pela Proposta Curricular.

De modo geral, 25 professores fazem uso dos procedimentos didático-metodológicos e materiais sugeridos, um deles não respondeu a esta questão, e um que não faz uso dos procedimentos didático-metodológicos e materiais sugeridos.

saber do aluno” (P1), e “portfólios – Diário de bordo. Autoavaliação – Avaliação em grupo e em dupla na Apreciação e contextualização da produção artística cultural” (P3).

Sobre a passagem em suas práticas pelas linguagens das artes em “leitura de imagem, produção de desenhos, ilustração, representação teatral, dança” (P2), e “Fazer, apreciar e o contextualizar, através de atividades curriculares: obras de arte, música, dança e teatro” (P21).

Quanto às opções pelos procedimentos didático-metodológico e materiais em

- [...] desenvolvo as proposições e ações expressivas” (P8),
- [...] utilizo o caderno do aluno na sala de aula e também livros didáticos, vídeos, etc (P21),
- [...] obras de arte (P12)
- [...] aproveito todas as atividades das apostilas, complementando-as afim de enriquecer o currículo (P13)
- [...] através da utilização dos cadernos em atividades de música (jingles) e através de vídeos cedidos pela diretoria de ensino (P14)
- [...] passeios culturais, exposição... (P15)
- [...] por meios de pesquisa, utilizando a internet no computador ou celular, seminários, leitura coletiva dos conteúdos, exposição dos trabalhos e uso do caderno do aluno (P24)
- [...] através da criação (P26).

Em relação a outros intervenientes com

- [...] existem várias situações que interferem: espaço, material, tempo e algumas vezes até mesmo o planejamento da aula (P4)
- [...] sempre que o material for possível complementar a aula e em paralelo a possibilidade que esse material estiver disponível na escola e de fácil acesso. Obs.: sala de vídeo indisponível em determinado dia da semana, coincidentemente ao dia de sua aula (P5)
- [...] quando esta disponibilizada os materiais pedagógicos (informática, vídeo) (P7)
- [...] procuro anexar a minha prática (P9)
- [...] seguindo as orientações das situações de aprendizagem (P17)
- [...] através de pesquisas, vídeos e leituras indicados no caderno do aluno (P18)
- [...] utilizando o caderno do aluno (P19).

A partir desse levantamento pode-se dizer que os professores utilizam direta e indiretamente dos procedimentos didático-metodológicos e materiais sugeridos pela Proposta Curricular, diretamente no sentido de utilizar os Cadernos do Professor e do Aluno em suas práticas de sala de aula, e indiretamente no sentido de buscar outras fontes e materiais diversos daqueles sugeridas nos cadernos.

A Abordagem Triangular não se limita a um procedimento dominante ou hierárquico na combinação dos eixos e de suas diversas ações e conteúdos, apontando “[...]”

para o conceito de pertinência na escolha de determinada ação e conteúdos enfatizando, sempre, a coerência entre os objetivos e os métodos” (RIZZI, 2011, p.338). No entanto, permite a identificação e associação da predominância da utilização de um eixo em relação aos outros. Sendo assim, os professores ao utilizarem mais a produção, conforme se constatou com a figura 8 com as observações descritas anteriormente, pode-se associar esse aspecto a algumas influências históricas do ensino da Arte, como a forte presença das características do modernismo possivelmente oriundas de suas formações, sobretudo em artes visuais, assim como a grande escolha dos professores por exposições, conforme constatado anteriormente.

Iavelberg (2007) apresenta de modo histórico algumas características das tendências pedagógicas utilizadas no ensino da Arte, entre elas a jesuítica, a tradicional, a escolanovista, a tecnicista, a libertadora, a libertária, a crítica-social dos conteúdos e a construtivista.

A partir desse quadro, podemos identificar algumas heranças que, ainda hoje, fazem parte do cotidiano da educação escolar como determinados valores morais e aspectos religiosos, como a rigidez com a disciplina e o cunho humanista como elementos da formação do indivíduo originários do ensino iniciano. Este ensino perdurou por mais de duzentos anos pelo mundo afora, marcando fortemente os pressupostos de diversas abordagens pedagógicas tradicionais.

Segundo Nascimento (2011, p.28)

O presente está repleto de suposições do jesuitismo, algumas delas infiltradas nos fundamentos da instituição escolar, com implicações no modo de ver, dizer e fazer de diversas áreas de conhecimento. São destacadas, mencionando as mais evidentes, as que legitimam a hierarquia entre quem ensina e quem aprende; os saberes dissociados da vida; as aulas em espaço fechado; a classificação em cultos e ignorantes; as penalidades e moralização dos educandos. Tais suposições, antes controvertidas, agora são tidas como “naturais” e consensuais. Estão incrustadas no modo de ver, dizer e agir do sistema educacional. Exemplificam o quanto o passado contribui para que o presente seja o que é.

Essas influências foram fortes na cultura brasileira, especificamente no universo do ensino da arte, contexto no qual se deve salientar, antes de qualquer coisa, a permanência e a proliferação das ideias jesuíticas, mesmo depois da expulsão desses religiosos do país. Esse fato aponta a ausência de novas ideias, a polivalência e a amplitude das ações educativas como fator preponderante para a continuidade das ideias inicianas e seu

enraizamento, fenômeno que não mais se repetiu na história da educação brasileira (BARBOSA, 2006; 2007).

A instalação da Academia Imperial de Belas Artes e a chegada da Missão Artística Francesa em 1816, por Dom João VI tornou-se um marco na compreensão dos processos e evolução do ensino da arte no Brasil.

A partir dessa época, temos uma história do ensino da arte com ênfase no desenho, pautada por uma concepção de ensino autoritária, centrada na valorização do produto e na figura do professor como dono absoluto da verdade. Sua mesa ficava sobre uma plataforma mais alta, para marcar bem a “diferença”... Ensinava-se a copiar modelos – a classe toda apresentava o mesmo desenho -, e o objetivo do professor era que seus alunos tivessem boa coordenação motora, precisão, que aprendessem técnicas e adquirissem hábitos de limpeza e ordem nos trabalhos e que estes, de alguma forma, fossem úteis na preparação para a vida profissional, já que eram, na sua maioria, desenhos técnicos ou geométricos. O desenho deveria servir à ciência e à produção industrial, utilitária (MARINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p.10)

A partir do século XX, as diferenças entre a arte como luxo e passatempo para os mais ricos da sociedade, e como linguagem técnica e científica por meio do desenho, começa a se diluir, ainda que lentamente, até as mudanças oriundas do modernismo brasileiro. No entanto, as mudanças modernistas não apresentaram impactos significativos na organização e sistematização do ensino da Arte na escola dessa época (BARBOSA, 2006).

O ensino de Arte é identificado pela visão humanista e filosófica que demarcou as tendências tradicionalista e escolanovista. Embora ambas se contraponham em proposições, métodos e entendimento dos papéis do professor e do aluno, ficam evidentes as influências que exerceram nas ações escolares de Arte. Essas tendências vigoraram desde o início do século e ainda hoje participam das escolhas pedagógicas e estéticas de professores de Arte.

Na primeira metade do século XX, as disciplinas Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico faziam parte dos programas das escolas primárias e secundárias, concentrando o conhecimento na transmissão de padrões e modelos das culturas predominantes. Na escola tradicional, valorizavam-se principalmente as habilidades manuais, os “dons artísticos”, os hábitos de organização e precisão, mostrando ao mesmo tempo uma visão utilitarista e imediatista da arte. Os professores trabalhavam com exercícios e modelos convencionais selecionados por eles em manuais e livros didáticos. O ensino de Arte era voltado essencialmente para o domínio técnico, mais centrado na figura do professor; competia a ele “transmitir” aos alunos os códigos, conceitos e categorias, ligados a padrões estéticos que variavam de linguagem para linguagem mas que tinham em comum, sempre, a reprodução de modelos (BRASIL, 1997, p.22).

Mesmo com o passar dos anos, o ensino da arte continuou atrelado às características das abordagens tradicionais, desde a sua ausência nos currículos jesuítos até o

seu início no ensino primário e secundário apresentado o desenho geométrico, o desenho natural e o desenho pedagógico, considerados por seus aspectos funcionais e não por seus aspectos de experiência em arte. Assim, todos os conhecimentos eram voltados para uma aplicação imediata e para o trabalho.

Quanto às outras linguagens da Arte, como o Teatro e a Dança, só apareciam nas festividades comemorativas de datas como Natal, Páscoa, Dia da Independência e as festas de fim de ano. O Teatro não passava de mera ilustração, de mera apresentação com os alunos que decoravam os textos, as marcações cênicas e os movimentos de modo estritamente mecânico. O desenho continuou sendo o foco do ensino da arte como técnica a ser utilizada, especialmente nos processos industriais, como ensino preparatório de mão de obra para o desenvolvimento tecnológico do país, importado do ensino norte americano. Esse contexto e essa concepção educativa só vieram a ser questionados com o advento da Semana de Arte Moderna de 1922, no sentido de representar as ideias modernistas que apresentava “[...] por um lado, a valorização do Desenho como técnica e por outro, a exaltação dos elementos internos expressivos como constituintes da própria forma” (BARBOSA, 2006, p.114). Desse modo, deu-se início à discussão sobre o desenho como Arte e o desenho como Técnica, trazendo à tona a ideia de arte como expressão.

O artista, a Arte e seu ensino começam, com o Modernismo, a se libertar dos pressupostos clássicos e a valorizar a subjetividade e a expressividade começando, também, a se libertar das características do ensino tradicional. Desse modo, no Brasil, o ensino da arte recebe forte influência de John Dewey e suas ideias que foram trazidas por Anísio Teixeira que fora seu aluno nos Estados Unidos (BARBOSA, 2011). A arte passa, desse modo, a ser compreendida como experiência.

Em 1971, a Educação Artística passa a fazer parte do currículo como atividade educativa, e não disciplina, de primeiro e segundo graus – hoje ensino fundamental e ensino médio - por meio da Lei Federal n.5.692 de Diretrizes e Bases, proporcionando a continuidade da discussão sobre o entendimento do ensino da Arte como um campo ou área com particularidades próprias que implicam, por sua vez, em questões sobre a sua forma e conteúdo, entre outros fatores. As artes foram consideradas como matéria obrigatória no ensino de Arte, mas isto não foi uma conquista de docentes brasileiros e sim uma importação de ideias e práticas norte-americanas por intermédio de um acordo oficial (Acordo MEC-Usaid), reformulando e estabelecendo diretrizes para a Educação Brasileira. Porém, a

formação profissional do professor, sua habilitação foi realizada por meio de cursos universitários de curta duração – dois anos, criados pelo Governo Federal. Esses cursos de licenciatura foram propostos a partir de 1973. Constituídos por um currículo básico, a ser aplicado e implantado em todo o Brasil, essa formação pretendia habilitar o professor para desenvolver todas as linguagens artísticas – cênica, musical e plástica – ao mesmo tempo, em todas as séries do ensino primário (BARBOSA, 2012).

Esses professores ficaram conhecidos como polivalentes, e, como não tiveram uma formação ampla sobre cada uma das linguagens, bem como uma formação didática e metodológica adequada, começaram a surgir os livros didáticos¹⁴ que foram seguidos literalmente por muitos professores.

A partir dos anos 1980, inicia-se um movimento de discussão sobre as metodologias do ensino de Arte e sua função na educação básica escolar e na sociedade, representado pelos professores da educação formal e informal. Esse movimento ficou conhecido como o Movimento de Arte-Educação, que se espalhou pelo Brasil com os diversos eventos e encontros promovidos por universidades, associações e entidades públicas e privadas. “Em 1988, com a promulgação da Constituição, iniciam-se as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada apenas em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1997).”

Com a LDB/96¹⁵, a Arte passa a ser considerada obrigatória como componente curricular na educação básica a ser desenvolvida nos mais diferentes níveis de modo a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Nos anos 1980, o ensino da arte sofre nova reorientação: a arte produzida na sociedade, nas diversas culturas, passa a ser objeto de conhecimento nas escolas. Nesse momento, as novas tecnologias foram incorporadas às atividades, mas a escola não abandonou os recursos tradicionais (lousa, papel, tinta, lápis). Houve reorientação na seleção de meios e suportes, com aproximação entre as aprendizagens escolares e os procedimentos e técnicas observados nas práticas sociais em arte. Estes passaram a ser concebidos como saber universal de direito,

¹⁴ Ana Mae Barbosa realizou uma pesquisa em 1983 na qual constatou por meio de entrevistas a 2.500 professores da rede pública paulista “[...] o desenvolvimento da criatividade como o primeiro objetivo de seu ensino. Para aqueles que enfatizaram as artes visuais, o conceito de criatividade era espontaneidade, autoliberação e originalidade, e eles praticavam principalmente canto coral. Criatividade era definida como autoliberação e organização”, também cita uma pesquisa realizada por Heloísa Ferraz e Idméa Siqueira que, [...] analisando questionários respondidos por 150 professores de arte sobre as fontes de seu ensino, encontrou que os livros didáticos são a fonte de ensino para 82,8% deles (BARBOSA, 2012, p.11).

¹⁵ Há o projeto de lei 7032/10 que prevê a obrigatoriedade do ensino separado das quatro linguagens artísticas nas escolas, substituindo a indefinição existente na LDB 9394/96 como apenas disciplina ‘Arte’.

patrimônio cultural a ser aprendido e saber a diversidade das culturas de outros tempos e lugares. Nas salas de aula, produto e processo são considerados fundamentais e a atividade reflexiva sobre arte é incorporada aos desenhos curriculares (ASLAN; IAVELBERG,2009, p.3).

O ensino da arte, passando por essas reflexões, começa a ganhar novos contornos e, com eles, a transição de suas bases, passando de um ensino com características tradicionais para um ensino com tendências renovadas e construtivistas, movimentando diversas tendências curriculares em Arte. Nesse contexto, a Educação Artística passa a ser chamada Arte como componente curricular composto por conteúdos próprios associados à cultura e não mais como atividade.

O ensino da Arte é desenvolvido em escolas, ateliês e outros espaços educativos a partir de diversas propostas educacionais, nas quais o ensino é abordado por meio do conhecer e viver a Arte concebida como conhecimento e constituída por questões de ordem da sensibilidade, bem como do cognitivo, conhecimento que é produzido em determinado contexto e transformado historicamente. Surge a necessidade da criação de novas abordagens, novas metodologias sobre o processo de ensino e aprendizagem da Arte (ASLAN; IAVELBERG,2009).

Nesse contexto o currículo da disciplina Arte passa a valorizar, além dos sentidos do mundo natural, o mundo cultural – a cultura e a diversidade cultural tanto nas ações cotidianas como na produção cultural da sociedade.

Pode-se associar a grande quantidade de atividades a partir do eixo contextualização-reflexão nos Cadernos do Aluno como característica marcante da concepção pós-moderna do ensino da Arte que se compromete mais com a cultura e a história por meio do pressuposto de que ensinar Arte como conhecimento se dá na intersecção da experimentação, (de)codificação e informação, constituindo-se como uma educação intelectual, sobretudo humanizadora, em que o ensino de Arte possibilite ao aluno desenvolver a capacidade criadora, a percepção e a imaginação para interferir na realidade, haja visto a influência das ideias de Paulo Freire na formação e origem da Abordagem Triangular.

Enfim, a articulação não hierárquica e dinâmica desses eixos enquanto processo didático-metodológico no ensino da Arte associa-se a um conjunto de ideias, valores e ações integrantes de tendências pedagógicas que se concretizam nas práticas de sala de aula durante o próprio desenvolvimento das aulas. Como nas observações dos professores que se utilizam de variados materiais, além dos materiais mais tradicionais da pintura, da escultura,

do desenho, da gravura, da arquitetura, do artefato, do desenho industrial, das artes visuais, incluindo outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade como a fotografia, as artes gráficas, o cinema, a televisão, o vídeo, a computação, a performance, as artes contemporâneas. Cada uma dessas possibilidades metodológicas em Arte tem suas particularidades, nas quais o aluno pode interagir de várias maneiras por meio de um diálogo nos diversos momentos da história da arte da Pré-história à arte contemporânea, articulando percepção, imaginação, sensibilidade e conhecimento para a realização de produção pessoal e/ou coletiva (BRASIL, 1997;2000).

A Proposta Curricular ao propor a Abordagem Triangular como procedimento didático e metodológico (re)orienta a compreensão dos processos de ensino da Arte como inovação, provocando a reflexão sobre os processos de produções em um contexto sócio cultural particular, que requer encaminhamentos específicos no ensino e aprendizagem da Arte. “É necessário perceber que as mudanças propostas na lei exigem um novo paradigma para a construção de conceitos que fundamentam a área de conhecimentos em Arte” (MARTINS, 2003, p.51). Para que isso aconteça é preciso um posicionamento profissional afinado com as transformações sobre o processo de ensinar e aprender, uma vez que as fundamentações metodológicas e epistemológicas assim o requerem, além das necessidades sociais e culturais.

A compreensão mais adequada sobre o profissionalismo do professor deve estar associado a sua relação com todos os contextos que envolvem a prática educativa. Relação na qual é ele, professor, responsável pela modelação da prática que, por sua vez é resultado do encontro entre esses diversos contextos. Ou seja, o professor “[...] não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através da sua actuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa” (SACRISTÁN, 2008, p.74). A profissionalidade do professor se dá na relação recíproca com tudo que, por meio de suas ações pode se desenvolver como capacidades, conhecimentos, habilidades, competências etc. em seus mais diversos contextos práticos.

As práticas cotidianas se revelam, sobremaneira a partir da consciência e escolha do espaço e lugar que o professor se encontra e ocupa, no sentido de que as práticas de ensino são práticas sociais com toda a sua rede de interações e relações como com os outros professores, com os alunos, com a escola enquanto instituição, com a comunidade escolar e seus diferentes contextos que lhes são inerentes. Conjunto de aspectos que se

Mudanças que podem ser identificadas como colaboração com a organização e planejamento das aulas, valorização da participação dos alunos e seus conhecimentos, aprofundamento dos conhecimentos do professor sobre cada uma das linguagens da Arte, segurança com as abordagens metodológicas, maior interação com os alunos, exige aprofundamento dos conhecimentos por parte do professor, a superação de momentos de dualidade no processo educativo, a necessidade das práticas educativas irem além do didático, as mudanças como fenômenos complexos e amplos que acontecem a partir do desenvolvimento dos vários intercâmbios e interações entre aluno e professor, ampliação do conhecimento do aluno e das linguagens artísticas, facilidades no planejamento das aulas, e melhorias na gestão de sala de aula por meio dos materiais e interação com os alunos. Enfim, proporcionou inúmeras mudanças nas práticas pedagógicas.

As mudanças educativas não são lineares e nem repentinas, e consideradas como transformação de teorias e práticas, de ideias e experiências, não se iniciam do nada ou do zero, pelo contrário, é um processo no/pelo qual as inovações constituem-se como setas em uma trajetória. Considerando a implantação de um currículo como reforma educativa é imprescindível levar-se em conta a distinção entre fazer críticas ao sistema educativo e fazer parte de seu complexo processo de trocas, pois a realidade educativa não se deixa transformar facilmente (VARELA, 2007).

O currículo como saber, poder e identidade configura-se como trajetória a ser trilhada, e o professor ao percorrer esse caminho acaba por se fazer em formação, em desenvolvimento, compreendendo que os processos curriculares transitam as relações de poder e controle, nos quais o professor torna-se aquilo que é (SILVA, 2014).

Desse modo o professor pode ser considerado a partir de suas ações e escolhas como uma simples adaptação e acomodação ao que determinados contextos impõem ou adotar e construir uma postura constantemente reflexiva (DEWEY, 1959), na qual as suas experiências e pensamentos são acionados para intervir e criar alternativas para os mais variados contextos.

Esse processo de reflexão constante é de suma importância para o desenvolvimento profissional em seus mais variados momentos e etapas, sobretudo como ação primordial para superar questões de ordem técnica, pois qualquer profissão se desenvolve por meio da racionalidade técnica, no entanto não pode, e não deve se limitar a ela, nas simples execuções e reproduções de conhecimentos, mas sim reconhecer e trabalhar a

partir dos saberes e fazeres fundamentados nos princípios teóricos, metodológicos e epistemológicos científicos e das experiências cotidianas (TARDIF, 2010). Reflexão que permita o desenvolvimento teórico e prático, processo pelo qual o professor aprende analisando e interpretando as suas próprias práticas (MARCELO, 2013; SCHÖN, 1992).

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes (SACRISTÁN, 2008, p.74).

Nesse contexto e abordagem sobre as possibilidades e a complexidade e diversidade de caminhos no/para o processo de mudança educativa, especificamente no desenvolvimento profissional, reconhecendo a necessidade da existência e realização de muitas ações, nos mais diversos âmbitos das práticas educativas, podem ser analisadas por meio de algumas consequências como: repercussão no conhecimento considerado como base da prática educativa; responsabilidade dos professores na prática; amplitude da profissionalidade; uma profissão confusa; complexidade das reformas educativas; o poder sobre a prática.

A repercussão no conhecimento considerado como base da prática educativa encontra-se em observações dos professores como:

A partir do conhecimento das propostas, percebi que mudando o modo de aula, objetivando o desenvolvimento, o conhecimento do aluno, necessariamente não utilizo a questão 'prova' e sim o processo do aluno nas aulas (P1),
o meu trabalho ficou mais direcionado (P13)
enriquecimento do planejamento das aulas (P20)

O planejamento das aulas a partir do diálogo com os conhecimentos que os alunos apresentam no processo e a observação sobre ele possibilita uma avaliação que se fundamenta no desenvolvimento do aluno de modo gradual e não em instrumentos imediatos como as provas; “na organização e planejamento das aulas” (P25), materiais e estratégias que colaboram com as mudanças nas práticas dos professores; “aperfeiçoamento e conhecimento para melhora em sala de aula (atualização de conhecimento nas linguagens)” (P7) e “utilização das diversas linguagens da Arte” (P16), as proposições elaboradas e sugeridas para cada uma das linguagens da Arte, ou seja, as diversas proposições sobre as artes visuais,

música, teatro e dança para cada um dos temas, conteúdos e competências e habilidades ajudam com o aprofundamento dos conhecimentos do professor sobre cada uma dessas linguagens; “uma interação, uma descoberta por parte dos alunos, muitos passam a entender arte como área de conhecimento” (P15), valorização dos alunos às experiências propostas e o reconhecimento por parte deles da Arte como conhecimento. Estes aspectos possibilitam o desenvolvimento da disciplina por meio de suas especificidades e conhecimentos legítimos da Arte e da educação, bem como, o desenvolvimento de inovações nos processos dos alunos e dos professores.

A responsabilidade dos professores na prática aparecem nas seguintes afirmações: “com certeza ampliou minhas ideias, tive oportunidade de aprender muito, trabalhando com mais segurança a apreciação, a produção e a reflexão” (P2), o professor passa a ter mais segurança e novos horizontes na aplicação de seus conhecimentos por intermédio dos eixos metodológicos que foram ampliados com a sua sistematização para cada uma das proposições nas situações de aprendizagem; “hoje procuro ousar mais em minha prática docente” (P9), postura que se associa a “irresponsabilidade” relativa do professor, no sentido de agir em um espaço de certa independência que fica entre a incompatibilidade de suas ideias e a realidade possível. O professor é mediador de todos os processos pedagógicos, no entanto, não deixa de reproduzir determinadas práticas, que são, por sua vez, mais difíceis de se identificar conforme o grau de desenvolvimento profissional que cada professor se encontra.

Em relação à amplitude da profissionalidade: “maior discussão e conversa com os alunos” (P14), o espaço de intervenção e de pensamento do professor ampliou-se devido as propostas dos temas e seus conteúdos, situações de aprendizagem, territórios e metodologia; “exige muito aprofundamento, detalhes, bagagem, experiências vivenciadas com peculiaridades, com detalhes minuciosos no passo a passo do entendimento para a prática, que só os Projetos conseguem ser suporte pedagógico artístico e cultural” (P3), as práticas educativas vão além dos aspectos didáticos, pois o professor deve ser investigador que ultrapassa as questões pedagógicas em sala de aula, tudo isso relacionado ao caráter ético e político de suas ações docentes, ao estatuto da profissão, intervindo em todos os domínios que implicam em suas práticas, construindo sua emancipação e o seu desenvolvimento profissional.

A partir da ideia de uma profissão confusa: o levantamento de aspectos dualistas “a) positiva: sequência, fundamentação, atualidade; pois os recursos para a disciplina, são escassos nas escolas públicas estaduais; b) negativa: não favorece a nossa cultura; parece-me que desvinculou a cultura popular da arte que devemos ensinar” (P4), apesar do discernimento da complexidade das práticas educativas serem formadas, muitas vezes, por forças contrárias; “os alunos se comportam da mesma forma com ou sem a proposta curricular” (P23), a ampliação do papel, dos conteúdos da profissionalidade reverberam nas competências docentes, especialmente nas competências que se relacionam com as limitações das práticas apenas no âmbito didático.

A complexidade das reformas educativas: “contextualização dos conteúdos, interdisciplinaridade e desenvolvimento de habilidades e competências” (P12), as mudanças são fenômenos amplos que exigem a dinâmica de um grupo de ações práticas; “valorização nas aulas, conhecimento, conteúdo proposto, visão com que o aluno passa a ter com a proposta curricular” (P21) e “proporciona ao educando um leque maior de conhecimento e estabelecendo ligações entre as diversas linguagens da Arte” (P22), as inovações alçam-se para outros planos nos quais as práticas educativas relacionam-se com contextos extraescolares por meio de questões antropológicas e culturais, exigindo o desenvolvimento pessoal e profissional do professor que seja capaz de ir além das diretrizes técnicas, resgatando sua intelectualidade para propor o desenvolvimento curricular que leve o aluno a construir seus conhecimentos a partir do diálogo com a realidade que o circunda por meio dos conteúdos específicos da Arte, das gramáticas das linguagens artísticas.

E o poder sobre a prática: “facilidade na preparação da aula, ou seja, você olha pro caderno e lembra do que fez no ano passado e já sabe como vai ser a aula e o que você terá de levar ou fazer em aula” (P5), o professor molda a sua prática, muitas vezes de modo contraditório, por intermédio de influências e comportamentos que se originam de conclusões investigativas de conhecimentos que se formalizam em ideias e teorias, processo pelo qual o professor forma um conjunto de probabilidades do desenvolvimento de um mesmo conteúdo, de uma mesma situação de aprendizagem em diferentes turmas, e também de um ano para o outro, reconhecendo e identificando as necessidades didáticas, pedagógicas e educativas para o desenvolvimento mais adequado da aula; “a relação dos alunos com a disciplina e uma abertura para um olhar mais amplo dentro das linguagens artísticas, modificou para melhor” (P8) e “com o material oferecido consegui me organizar melhor durante as aulas tendo mais

tempo de interagir com os alunos durante as aulas” (P18), a utilização das sugestões e dos cadernos proporcionaram interações diferentes que podem ser consideradas como partilhas do poder em suas determinações, pois uma vez que o aluno atribui significado aquilo que esta se relacionando contribui para com a sua própria aprendizagem, e reduz a relação de poder conflituosa entre professor e aluno, pois o professor acaba assumindo o papel de mediador nessa relação do aluno com as situações de aprendizagem, com a disciplina, sobremaneira com as possibilidades de abordagem e desenvolvimento dos temas, dos conteúdos, dos territórios, das competências e habilidades a partir da exploração das diversas linguagens da Arte.

Deste modo, os professores apresentaram as mudanças que aconteceram em suas práticas a partir da utilização das sugestões da Proposta Curricular de Arte que, conforme o professor (P19), “sim, acrescentou inúmeras mudanças”, e o professor (P27) “há sempre mudanças pois devemos estar atentos ao ensino e aprendizagem e para que ele seja eficiente e eficaz devemos seguir as propostas elaboradas”.

Essa análise desse conjunto de observações essencialmente originárias das práticas em sala de aula associam-se diretamente com os diversos aspectos e necessidade do desenvolvimento profissional dos professores.

Em qualquer transformação educativa, o professor tem que poder constatar não unicamente um aperfeiçoamento da formação dos seus alunos e do Sistema Educativo em geral, mas também tem que perceber um benefício profissional na sua formação e no seu desenvolvimento profissional. Esta percepção/implicação será um estímulo para levar à prática o que as novas situações demandam. (IMBERNÓN, 2011, p.72).

A implantação de um novo currículo, de uma reforma educativa deve se pautar, antes de tudo, na formação¹⁶ e desenvolvimento profissional, pois as mudanças e inovações

¹⁶ Para Sacristán (2008, p.87-88) a capacidade operativa do conhecimento e da investigação pedagógica na prática depende da possibilidade de o conhecimento ampliar a consciência dos problemas educativos e dos modelos alternativos. As ações estratégicas de formação aplicáveis aos diferentes conteúdos da formação dos professores podem melhorar essa capacidade, a partir dos seguintes objetivos: suscitar os dilemas implicados em determinado modelo de ensino e de educação, ou em práticas muito concretas, dilemas que podem influenciar a acção, enquanto opções implícitas das ideologias e práticas dominantes; diferenciar os campos de onde extrair os dilemas, de forma a abarcar os diferentes aspectos implicados na educação e no ensino, de forma a compreender a multideterminação dos fenómenos educativos como fenómenos sociais e históricos, e não só segundo uma perspectiva metodológica ou técnica; isto é, considerar o campo de exploração que, neste sentido, oferecem as diferentes aceções da prática a que nos referimos; diferenciar dilemas já existentes nos professores, acabando com simplificações prévias, contribuindo para matizar o pensamento sobre a realidade educativa; encontrar opções cada vez mais diversificadas num mesmo tipo de dilema, a relação entre teoria e acção não é unívoca e unidirecional, pois de uma mesma orientação podem deduzir-se opções diferentes, e até contraditórias; apoiar com novas reflexões dilemas prévios, procurando justificações cada vez mais amplas e precisas para opções que talvez se tenham baseado em primeiras visões ou intuições ou tenham sido, simplesmente, opções axiológicas guiadas por uma determinada filosofia; construir com alguma coerência uma rede de dilemas, descobrindo progressivamente relações mais complexas entre problemas e posições e procurando uma fundamentação para os factos e para as acções educativas, de forma a ir construindo uma teoria com princípios sistematizados sobre como orientar e explicar a acção; relacionar “verticalmente” dilemas de nível distinto, ajudando a estruturar hierarquicamente a mentalidade pedagógica, de maneira a relacionar posições e propostas, ou vice-versa.

concretas só acontecem por meio das ações dos professores em sala de aula, no cotidiano escolar que, conseqüentemente proporciona o seu constante desenvolvimento.

Os saberes profissionais dos professores são saberes complexos, multifacetados, heterogêneos, temporais, circunstanciais, plurais, personalizados e situados, conjunto de saberes que se encontram nas experiências, nas práticas reflexivas. Contexto esse que se relaciona com a epistemologia da prática profissional, dos estudos sobre o conjunto dos saberes – conhecimentos, competências, habilidades, atitudes – acionados concretamente pelos professores em seu cotidiano laboral no intuito de desempenhar todas as suas atividades. De acordo com Tardif (2010) o conhecimento do professor é um amálgama composto por uma série de saberes, sendo eles: **saberes da formação profissional**, os saberes relacionados à didática, às metodologias, às técnicas pedagógicas; **saberes disciplinares**, os saberes sobre os conteúdos das disciplinas; **saberes curriculares**, os saberes sobre os conteúdos dos programas escolares; **saberes experienciais**, os saberes oriundos diretamente das práticas profissionais, do exercício da profissão, desenvolvendo saberes específicos.

Sobre o desenvolvimento profissional enquanto necessidade de mais formação ao longo da carreira os professores apresentaram relatos que passaram por questões relacionadas: a atualização dos conhecimentos do professor; a importância da Arte contemporânea na educação escolar; as influências das mudanças sociais no ensino escolar; a autorrealização e manutenção da imagem do professor; o processo dialético da formação profissional durante a carreira; ao compromisso do professor em estudar as mudanças a partir de valores morais; a investigação da realidade dos alunos; reconhecimento das incertezas do processo educativo; o processo constante e gradativo da formação e desenvolvimento do professor; reconhecimento de situações conflituosas; a necessidade de novas posturas; a possibilidade do currículo como transformação social.

De modo geral, 25 professores (re)conheceram a necessidade de formação durante a carreira, um deles não respondeu a esta questão, e um que não (re)conheceu a necessidade de formação ao longo da carreira.

A dinâmica e intercâmbio das transformações sociais, políticas, econômicas, históricas e culturais desde a modernidade vêm marcando as trocas em todas as esferas da constituição do indivíduo e da sociedade contemporânea, mudanças estas que se encontram presentes no processo de ensino e aprendizagem, na educação, notadamente por meio da busca em suprir as novas demandas de democratização do acesso à escola, bem como da

redefinição de seu papel nesse contexto de mudanças que acabam exigindo, também, mudanças nas ações dos professores e em sua formação e desenvolvimento profissional (IMBERNÓN, 2009; ROLDÃO, 2001; MARCELO, 2013).

4.2.3.4 (Re)descobrimo aspectos sobre o desenvolvimento profissional

O desenvolvimento profissional do professor é constante e se dá por intermédio de processos dinâmicos e interativos conforme as intensidades de amadurecimento em sua trajetória, passando ainda, por impactos que podem desestruturar esse processo como os desacordos com o sistema institucional e/ou social.

Sempre se reconheceu o valor da apropriação dos saberes dos profissionais através da experiência. Aprende-se com as práticas do trabalho, interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas, reflectindo as dificuldades e os êxitos, avaliando e reajustando as formas de ver e de proceder. Também se aceita que a identidade profissional do professor se afeiçoa num processo de socialização centrado na escola, tanto através da apropriação de competências profissionais, como pela interiorização de normas e valores que regulam a actividade e o desempenho do papel do professor (CAVACO, 2008, p.162).

O professor pode (re)conhecer que a ação de ensinar é determinada por diversos fatores, entre eles, talvez o essencial, pensar sobre a sua própria ação e sobre seus pensamentos de/como professor e o seu constante aprendizado profissional, especialmente os aprendizados diretamente proporcionados pelo exercício e práticas docentes cotidianas no espaço escolar. Conjunto de aspectos que podem ser analisados por meio de representações da multiplicidade de dimensões que aborda e que constitui o desenvolvimento profissional dos professores como: o desenvolvimento pedagógico; o conhecimento e compreensão de si mesmo; o desenvolvimento cognitivo; o desenvolvimento teórico; o desenvolvimento profissional; e o desenvolvimento de carreira (MARCELO, 2013).

A análise das anotações dos professores evidencia alguns aspectos na/da trajetória profissional, considerando-se que o processo de aprendizagem de qualquer profissão se dá por meio de múltiplos fatores, entre eles destacam-se: expectativas pessoal e familiar que se chocam com as oportunidades e constrangimentos institucional e social, quando se escolhe pela profissão; tensões inerentes as primeiras experiências profissionais, sentimentos que se vivem e que colaboram com a construção da identidade profissional; desenvolvimento

professor saberes pedagógicos próprios para desenvolver os conteúdos mais adequados a essa determinada área. O mesmo acontece no relato “a importância de acompanhar e atualizar conteúdos principalmente dentro da arte contemporânea” (P8), situação na qual o professor necessita desenvolver saberes específicos sobre o universo da arte contemporânea antes de desenvolver esses conteúdos com os seus alunos. “Entendo que o aprender é constante. A arte é vida; assim sendo ela está sempre se transformando, renovando. São técnicas, métodos, descobertas, que movem a nossa necessidade de conhecimentos” (P22), mudanças que acontecem nas mais diversas esferas sociais e que reverberam na educação escolar, implicando em suas mudanças, especialmente por parte do professor.

O conhecimento e compreensão de si mesmo, “o tempo todo existem mudanças, e o professor não pode ficar parado no tempo, quanto mais informação, mais conhecimento pessoal e mais conhecimento para o aluno” (P1), o professor organiza e experimenta uma série de situações nas quais a aprendizagem surge de modo espontâneo e/ou planejado, tudo voltado para o atendimento das necessidades educacionais em sala de aula, processo pelo qual o professor transforma informações em conhecimentos próprios e voltados para uma melhor aprendizagem do aluno, colaborando com a sua própria autorrealização e com a sua imagem de maneira equilibrada.

O desenvolvimento cognitivo, a formação durante a carreira “certamente me ajuda muito, acredito que o mundo é pura transformação e precisamos das novidades, vivemos eternamente em construção” (P2), os conhecimentos e os aperfeiçoamentos das estratégias de leitura sobre as informações adquiridas no decorrer da carreira docente colaboram com a sua constante (re)construção.

Sobre o desenvolvimento teórico, quando o professor reflete sobre a sua própria prática “porque o conhecimento é sempre inesgotável, pois é apaixonante estudar, procurar, buscar, pois a luz só aumenta quando você se ilumina, e a missão do professor é ser o agente do 'pensar certo’” (P3), o professor assume e renova o compromisso de estudar para estimular mudanças a partir de valores morais de ensino para que os alunos possam desenvolver os seus conhecimentos.

Quanto ao desenvolvimento profissional, a investigação da realidade dos alunos, pois “o aprender deve ser contínuo e inovador. A cada dia, os alunos chegam à escola com uma bagagem imensa de informações, as quais deverão transformar-se em conhecimentos para que haja o desenvolvimento do aluno como 'ser’” (P4), o professor deve

configurar-se como investigador para identificar os conhecimentos prévios dos alunos no intuito de prosseguir com as suas aprendizagens por meio da transformação das informações em conhecimentos, da passagem dos conhecimentos cotidianos do senso comum para conhecimentos escolares científicos. (Re)conhecendo as incertezas do/no processo educativo “nunca estamos prontos, sempre aprendendo, pois temos que acompanhar a proposta curricular e a bagagem que o aluno traz, experiências vividas e aprendidas” (P21).

E o desenvolvimento de carreira, a adoção de novas posturas docentes (re)conhecendo que “é necessário estar em plena atualização” (P6), ou seja, a necessidade de mais formação durante a carreira docente acontece na medida que, quanto mais se conhece mais há para se conhecer, e esse processo somente acontece com a sequência constante de atualização. Do (re)conhecimento de situações conflituosas quando o professor relata que “não há a menor graça você aprender mais e não ter pra quem ensinar. O objetivo é cumprir uma meta e terminar sua aula e atribuir nota. Não se ensina nada além do que está previsto e objetivado” (P5), quando o professor segue as orientações curriculares rigorosamente, não levando em conta a necessidade de uma nova postura diante da prescrição e avaliação que não contribui com as aprendizagens mais significativas por parte do aluno, devendo o professor buscar alternativas didáticas, metodológicas e educativas que consigam dialogar com as prescrições curriculares e o desenvolvimento curricular de modo a suprir as necessidades de aprendizagens concretas de seus alunos, superando as questões de ordem e raciocínio estritamente técnicos, alcançando e desenvolvendo assim, novos papéis docentes. “O professor precisa estar preparado para novos e crescentes desafios” (P11). O currículo como possibilidade de transformação social no (re)conhecimento de que “devemos acompanhar a evolução educacional para não nos tornarmos obsoletos e arcaicos, atingindo as metas das propostas curriculares” (P27), o currículo representa a evolução das ideias e práticas educativas no sentido de suprir com as necessidades de transformação da realidade por meio da proposta de se atingir as metas curriculares.

Sobre o (re)conhecimento da formação profissional do professor se dar, sobremaneira a partir do compromisso de atender as aprendizagens dos alunos no cotidiano escolar e suas mais variadas necessidades, das possibilidades de aquisição de novos conhecimentos e de novas estratégias nesse processo contínuo e ininterrupto de construção e reconstrução dos saberes e fazeres durante a trajetória profissional (NÓVOA, 1992). Questão reafirmada nas observações dos professores:

Lógico pois a formação é contínua e o ser humano aprende o tempo todo (P9).

Estamos sempre aprendendo (P12).

É sempre bom fazer formação, instruir-se para passar conhecimentos novos aos alunos (P13).

Porque o professor deve estar sempre atualizado seja, tecnologicamente, seja didaticamente e até com novas sugestões e propostas de atividade (P14).

Porque há mutações, tendências etc. (P15).

Quanto a formação específica do professor por meio da sua formação inicial, normalmente em uma das linguagens artísticas, sendo a grande maioria dos professores formados em artes visuais encontra-se a necessidade e (re)conhecimento da busca por novas formações específicas em outras linguagens artísticas como apontado pelos professores:

Sim, pois sempre é preciso capacitação (P16).

Curso de Licenciatura não trabalha diversificado as várias linguagens artísticas e eu sinto muita dificuldade com teatro (P17).

Como minha formação abrange as Artes visuais, pretendo obter mais conhecimento em música e teatro (P20).

Não podemos parar no tempo. Necessitamos de atualizações para facilitar o nosso desenvolvimento profissional (P18).

Sim, porque só a formação em educação artística não é suficiente, pretendendo fazer dois cursos técnicos, teatro e fotografia (P23).

Sim, ampliação do repertório artístico e ficar sempre informada no meio artístico. (das artes) (P24).

Não domino todas as áreas (P26).

Sim, porque é um trabalho vivo e dinâmico e exige formação permanente (P25).

Sim, há necessidade de mais formação ao longo da carreira docente para atender o “crescimento e aperfeiçoamento profissional. Sendo o professor um ator fundamental no processo de ensino aprendizagem, é indispensável sua formação continuada” (P19).

A educação escolar brasileira vem passando por transformações nessas últimas décadas, entre elas, a mudança de concepção do/no ensino de Arte, que vem superando pensamentos e práticas históricas, sociais e culturais, pensamentos que, muitas vezes, consideraram o ensino de Arte como mero decalque, passatempo, desenho, cópia, descanso, distração, lazer e pausa entre as matérias consideradas mais sérias como a Língua Portuguesa e a Matemática.

A Arte é, antes de tudo, parte inerente de nosso cotidiano e de como nos relacionamos com a realidade, como vemos e percebemos o meio, o mundo no qual vivemos, como interagimos e somos por ele tocados, como o compreendemos para nós mesmos e para

com o outro. A Arte faz parte dos processos cognitivos e afetivos de cada um, por meio dela, expressamos o que sentimos e o que pensamos, elaborando e reelaborando a realidade que nos cerca, cada um percebe e vê as mesmas coisas de maneiras diferentes, por meio da articulação das formas, das cores, dos gestos, das falas, dos ritmos, enfim, da linguagem.

A Arte é um dos modos de conhecimento, e, como especificidade, apresenta diversas características e formação, entre elas, a possibilidade do coletivo, da relação entre o individual e o social, entre as várias culturas, mostrando diferenças, semelhanças, igualdades, contradições, além do aspecto verbal. A arte apresenta muitas linhas e conexões com os outros conhecimentos – científico, filosófico, senso comum e o religioso –, especialmente, pela busca de criação e recriação dos objetos, do mundo e de nós mesmos, que, como humanos, projetamos a necessidade de sentidos. A partir de qualquer modo de conhecimento o homem organiza e (re)estrutura o mundo constantemente, relacionando-se com os seus desafios e mudanças que dele surgem, processo dinâmico de transformações recíprocas, individuais e coletivas.

No processo de contextualização no ensino da Arte, por exemplo, ampliam-se as experiências e conhecimentos por meio de associações que podem ser de ordem histórica, social psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica, a um conjunto de saberes e fazeres disciplinares ou não (BARBOSA, 2007).

A educação e a Arte, como ciência, não se dão de modo linear e contínuo, os padrões são híbridos, intercambiáveis e transformam-se em outros, acompanhando o fluxo da transformação individual, social e cultural que acontecem de maneira recíproca, ou não.

A Arte na educação escolar básica, como currículo escolar, fundamenta-se no fato de ela ter, como qualquer outra disciplina, particularidades didáticas, pedagógicas, metodológicas essenciais ao processo educativo.

É em face desse conjunto de aspectos e evolução do pensamento e práticas no ensino de Arte que podemos analisar as tendências predominantes nas políticas curriculares atuais. A compreensão dessa questão vem reorientando as discussões políticas de educação, no sentido de se buscar processos, teorias, metodologias, configurações curriculares que abarquem as necessidades de aprendizagem mais específicas e elevadas de cada aluno, cada escola, cada cidade, cada estado, do país e do mundo contemporâneo.

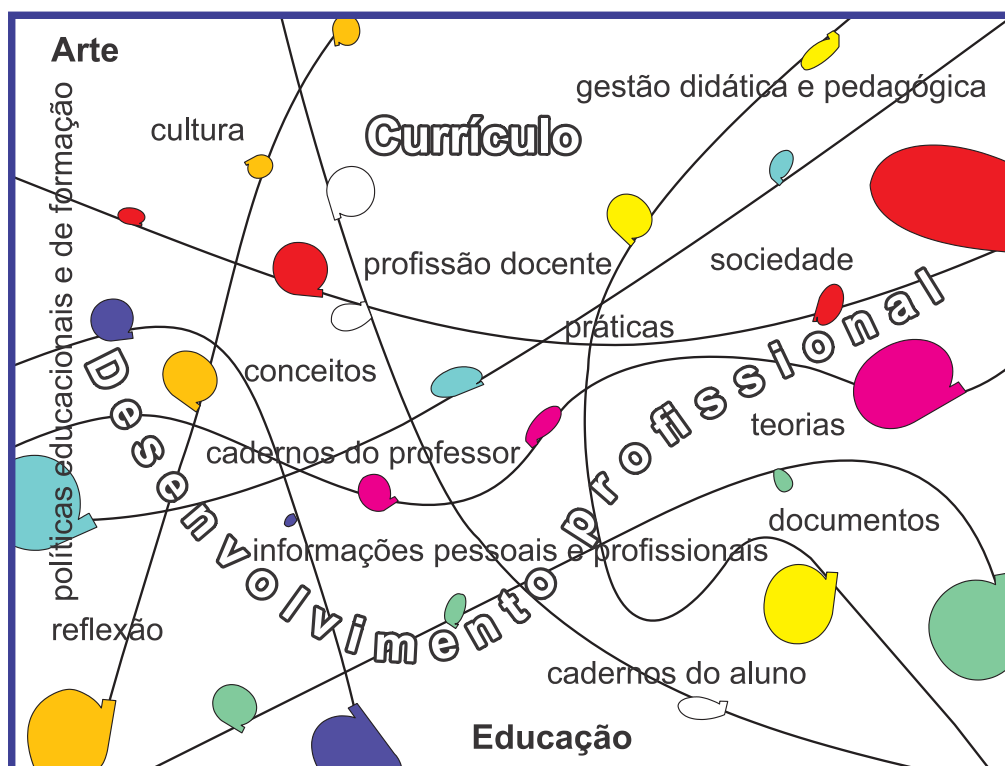
Conforme Pimenta (2012), as pesquisas mais recentes mostram que a ampliação da consciência por parte do professor sobre a sua própria prática é o que

efetivamente colabora com mudanças das práticas docentes, e as Reformas que se fazem sem a parceria e autoria dos professores não se concretizam. As mudanças encontram-se relacionadas com a perspectiva da profissionalidade e da formação docente entrelaçada com as dimensões do desenvolvimento pessoal, do desenvolvimento profissional e do desenvolvimento organizacional da escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] o meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. *Entre* as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio. *Deleuze & Guattari*.

Quadro 12: Mapa da pesquisa



Fonte: Adaptado de São Paulo (2014).

Chegado ao fim desta trajetória é necessário, antes da apresentação de uma síntese final, destacando considerações a partir do problema e objetivos investigados nessa pesquisa, lembrar de sua relevância antes, durante e depois da realização dos estudos e do curso de mestrado. Antes, estava a minha necessidade de iniciar uma nova etapa em relação aos estudos, de modo a se fazer agregar aos conhecimentos e vivências adquiridos, na busca por um processo que permitisse a compreensão da união da prática e da teoria, para integrar um todo que dialeticamente converge no ir e vir, evitando os preconceitos e as ilusões de reduzir um objeto de estudo a um único ponto de vista e subordiná-lo a leis e normas enrijecidas, procurando assim, encontrar caminhos mais adequados e propícios que pudessem

colaborar com as reflexões sobre as minhas inquietações em relação ao universo da educação. Durante, desenvolveu-se a dinâmica e o exercício de aprofundar os conhecimentos e experiências já conquistados, além da descoberta de outros como o desenvolvimento profissional, que me foi apresentado pela orientadora dessa pesquisa, e os aspectos históricos que envolvem as questões sobre o currículo, o conhecimento do pensamento e da prática de outros professores de Arte. E, o depois resgatou todas as minhas experiências e saberes de professor de Arte, bem como as possibilidades de desenvolver uma série de conhecimentos junto a outros professores como professor coordenador pedagógico, função que venho exercendo nesses últimos anos, uma vez que o antes e o durante apontaram para projetos de estudo contínuo sobre o universo da formação docente. Tais processos e estudos colaboram, em especial, com a formação continuada que acontece na própria escola a partir de situações e contextos concretos e que são mediados pelos professores.

Contudo, essa pesquisa colaborou não só com a ampliação de conhecimentos, mas, permitiu também a discussão sobre os modos de educar, de (re)criar o processo e a ação educativa de maneira a (re)construir uma sociedade e suas interações humanas de modo igualitário, participativo, cooperativo, colaborativo e democrático, estimulando a reflexão dos professores de Arte sobre as suas práticas, sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre o currículo, e proporcionando a identificação de caminhos para o desenvolvimento profissional, que colabora ainda, com os raros estudos sobre essa temática e sobre o desenvolvimento profissional do docente da disciplina de Arte. Tudo isso, de alguma forma, vem a colaborar com os objetivos e pressupostos essenciais de um curso de mestrado profissional e o retorno social e educativo dos investimentos por meio da Bolsa Mestrado recebida da Secretaria de Estado da Educação. Pois, os processos de ensino e aprendizagem de Arte que temos hoje são novos. A disciplina Arte é bastante recente na educação básica, desde a sua nova nomenclatura a partir de 1996, passando de atividades curriculares para componente curricular, disciplina. Sendo assim, tem sido repensada por intermédio de diversas ideias e teorias, dentre elas o trabalho a partir da produção dos alunos, da leitura da imagem, da releitura e da contextualização histórica.

A Proposta Curricular para a disciplina Arte da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo é, desde o início de sua implantação, em 2008, um convite para o processo curricular como in[ter]venção a partir do currículo e não propõe somente a sua mera execução. Isso vem propiciando as bases, as linhas, o caminho pelo qual o trabalho docente

deve possibilitar o desenvolvimento das potencialidades por meio dos conhecimentos próprios do professor que, possibilita, por sua vez, a ampliação da compreensão do aluno. Assim, a pergunta que norteou essa pesquisa foi: O emprego da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina Arte em sala de aula pode contribuir para o desenvolvimento profissional do docente da área? Os objetivos foram: analisar se a aplicação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo na disciplina Arte pode ampliar, ou não, o conhecimento do professor sobre a disciplina e facilitar seu desenvolvimento profissional; analisar os Cadernos do Professor e os Cadernos do Aluno referentes à Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina Arte; e descrever aspectos, no processo curricular e pedagógico, que podem colaborar para o desenvolvimento profissional dos professores de Arte.

As respostas mostraram-se afirmativas, tanto por meio da análise dos documentos, quanto por meio dos questionários respondidos pelos professores participantes dessa pesquisa. Foi visto que os **Cadernos do Aluno e os Cadernos do Professor** com todas as suas proposições de uma série de situações de aprendizagem e orientações didáticas e metodológicas, sugestões de materiais, além de se fundamentar na Abordagem Triangular, possibilita e facilita o desenvolvimento do currículo e ao mesmo tempo o desenvolvimento profissional do professor. E os aspectos identificados nesse processo, além do currículo como formação e desenvolvimento profissional do professor, foram: a presença e necessidade da reflexão docente nos mais diversificados momentos e etapas de sua trajetória profissional, a construção da autonomia, a busca da identidade profissional, a construção do eu profissional, enfim, o desenvolvimento da carreira. Para tanto, os Cadernos do Professor e os Cadernos do Aluno como materiais docentes, como currículo, tornaram-se concretamente instrumentos de/para o desenvolvimento profissional do professor, pois, servem e são utilizados no planejamento curricular modelado pelo professor, estando relacionados às questões didáticas, metodológicas e pedagógicas inerentes aos diversos contextos e processos de efetivação do currículo. Tais materiais mostraram-se capazes de proporcionar a (re)criação de modelos para além de suas características prescritas e normativas, colaborando, ainda, com várias possibilidades e relações de aprendizagem realizadas pelos alunos, do mesmo modo que a (re)construção dos saberes pelo próprio professor em sua trajetória.

As **informações pessoais e profissionais** mostraram não somente as necessidades, expectativas, anseios, satisfações e/ou insatisfações dos professores, mas também as preocupações sobre o período inicial de carreira, o que proporcionou o

levantamento e reflexão sobre alguns aspectos tradicionais dos diferentes momentos da carreira profissional, nos quais se encontram os professores participantes dessa pesquisa. Aspectos relacionados como o período inicial da carreira, marcado por situações problemáticas e conflituosas, especificamente em relação à autoconfiança, a experiência, os saberes e a construção da identidade profissional, os quais se encontram diretamente relacionados à forma e desenvolvimento da poética pessoal de trabalho, às transformações de muitos sentimentos e frustrações, de contradições e conflitos em confiança e satisfação, proporcionam condições pessoais e sociais para prosseguir em sua trajetória com mais maturidade para continuar o seu processo de desenvolvimento profissional. Já quanto à caracterização dos professores, a análise destes dados mostrou a predominância da linguagem das artes visuais na formação e como atividade artístico-cultural mais apreciada por eles.

As **políticas educacionais e de formação** foram relacionadas ao processo de implantação da Proposta Curricular, desde o seu início, passando pela sua implantação até sua oficialização como Currículo Oficial. Foi observado que a implantação dessa nova Proposta Curricular, que se iniciou com os jornais e revistas distribuídos aos alunos e professores, respectivamente, foi bem aceita e reconhecida pelos professores que participaram desse momento. Foram apontados os conteúdos elaborados e o material motivador para o aluno, como ferramenta diferente e o direcionamento para a prática docente, com melhorias nas participações dos alunos e os materiais ricos em referências. Outro fator importante observado junto a essa proposta aos professores foi os diversos modos de apresentação por parte da Secretaria de Educação do Estado, por meio de exemplares às escolas, aos professores, além de orientações para as reuniões nas escolas e nas diretorias, disponibilidade de cursos ou formação ao quadro do magistério, por materiais e vídeos pela internet. Por meio dos relatos da maioria dos professores foi possível perceber, o reconhecimento por meio do contato inicial com a Proposta Curricular em relação à importância de determinados planos para a concretização das políticas educativas como o da adequação do ensino à diversidade dos alunos, o caráter organizacional da escola, e o da organização do trabalho dos professores. É possível notar que foi reconhecida a importância destas ações e cursos como fator colaborativo para a formação docente, pois, foram apresentadas reflexões importantes sobre algumas implicações e cuidados a serem tomados nesse processo como o foco de formação se restringir a um único tema e assunto, limitando o processo didático e mantendo características das abordagens tradicionais com roupagem apenas contemporânea, seguindo as orientações curriculares de modo rígido e estanque, além da discussão entre os pares.

Sobre a **gestão didática e pedagógica** constatou-se a grande concordância dos professores em relação ao currículo oficial da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, mostrando alto grau de concordância com a utilização dos Cadernos do Aluno e do Professor e a apropriação das orientações das situações de aprendizagem sugeridas pelos cadernos, com os materiais que os professores utilizam em suas práticas, com as linguagens artísticas que os professores mais se utilizam em suas aulas além das artes visuais, com os procedimentos didático-metodológicos e os modos de utilização dos materiais sugeridos pela Proposta Curricular, com a predominância do procedimento metodológico, com as mudanças e inovações identificadas no processo a partir das sugestões da Proposta Curricular, com a percepção da necessidade de mais formação ao longo da carreira docente e seus motivos. Constatou-se que o **desenvolvimento profissional** se dá por meio de diversos (re)conhecimentos como as suas associações à aprendizagem, ao trabalho, à trajetória pessoal e profissional, às inúmeras oportunidades de aprimorar a prática, à formação docente. E, especialmente como um processo individual e coletivo que se materializa na escola por meio do desenvolvimento das habilidades, capacidades, competências profissionais a partir das diferentes experiências formais e/ou informais dos professores.

Portanto, essa pesquisa mostrou que o currículo e desenvolvimento profissional do professor deve abarcar a integração da escola, do currículo, da inovação, do ensino e dos próprios professores que são imprescindíveis nesse processo, e estimulou outras inquietações a serem expostas e discutidas em futuras pesquisas como: o Rizoma e o desenvolvimento profissional do professor; as conexões que surgem a partir das situações e práticas em sala de aula; a produção da autonomia e da identidade do professor, questões que envolvem a socialização primária e secundária a partir das ideias de Dubar; Deleuze e a educação, como as ideias filosóficas a contribuir com os processos didáticos e pedagógicos; história e epistemologias no currículo, quais aspectos das práticas docentes se relacionam com determinadas características históricas e epistemológicas do currículo. Pois, as pesquisas mais recentes mostram que a ampliação da consciência por parte do professor sobre a sua própria prática é o que efetivamente colabora com mudanças das práticas docentes, e as reformas que se fazem sem a parceria e autoria dos professores não se concretizam (PIMENTA, 2012), uma vez que a reflexão é o que pode descortinar inovações, mudanças e novas perspectivas para as práticas educativas, especialmente no sentido de colaborar com os processos de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Assim, as mudanças encontram-se

relacionadas com a perspectiva da profissionalidade, da formação docente, sobremaneira a partir do “[...] desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola)” (NÓVOA, 1992, p.15). No entanto, como vimos, o pensar reflexivo não é fácil, mas, complexo, amplo e exige rigor, determinação e muita curiosidade para ver os problemas da realidade vivida transformados. Para isso, é preciso começar! E um bom começo é aprender a pensar de modo reflexivo sempre.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2013. 190 p. (Coleção CIDInE; 1).
- _____. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. IN: VEIGA, I. P. A. **Caminhos da profissionalização do magistério**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2001. 98 p. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico). p.99-122.
- ANDRÉ, M.; GATTI, B. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 29-38.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3ed. Reimp. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2008. 288p.
- _____. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 1997. p.59-85.
- _____; BEANE, J. A. Lições da prática. In: APPLE, M. W.; BEANE, J. A.(Org.) **Escolas democráticas**. Tradução de João Menelau Parakewa. Porto: Porto Editora, 2000. p.7-56.
- ARANHA, M. L. de A. **História da educação**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 2005. 256p.
- ASLAN, L. M.; IAVELBERG, R. **Ensino de arte**. São Paulo: Cengage Learning, 2009. 122 p. (Coleção ideias em ação).
- BARBOSA, A. M. T. B. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 4ª. ed. rev. e aum. São Paulo: Cortez, 2001. 200p.
- _____. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003. 184p.
- _____. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 8ª ed. 2 reimp. São Paulo: Perspectiva, 2012. 150 p. (Estudos: 126).
- _____. (Org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. 200p.
- _____. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2006. 132p. (Debates:139).
- _____. **Tópico e utópicos**. 2 reimp. Belo Horizonte: C/Arte, 2007. 200p.
- _____; AMARAL, Lilian. **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: Senac, 2008a. 236 p.
- _____. (Org.) **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008b. 432 p.
- _____. (Org.) **Ensino da Arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2011. 354 p. (Estudos; 248).
- _____; CUNHA, F. P. da. (Orgs.). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010. 464 p.
- _____; COUTINHO, R. G. **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Unesp, 2009. 352 p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 3 reimp. São Paulo: Edições 70, 2011, 279p.

BARROS, A. de J. P. de; LEHFELD, N. A. de S. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 20ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 128 p.

BARROS, L. S. A. M. **O ensino de arte na cibercultura: um estudo dos cursos de formação de professores em artes visuais na modalidade a distância no brasil**. 2012 134 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) - Universidade Federal do Maranhão, Maranhão, 2012.

BOAL, A. **Teatro do oprimido: e outras poéticas políticas**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. 234 p.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 2010. 336 p. (coleção ciências da educação).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental - Introdução dos Parâmetros Curriculares**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - temas transversais**. Brasília : MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 130p.

_____. **Parecer CNE/CP 003/2004**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf> Acesso em: 04 mai. 2015.

_____. Ministério da Educação – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/Diretoria de Avaliação da Educação Básica – SAEB. **Plano de Desenvolvimento da Educação : Prova Brasil**; Brasília, 2011.

_____. Ministério da Educação. **PDE: plano de desenvolvimento da educação : SAEB: ensino médio : matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília : MEC, SAEB; Inep, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

CANDAU, V. L. F. Reformas educacionais hoje na América Latina. In. MOREIRA, A. F. B. (Org.) **Currículo: políticas e práticas**. 10 ed. Campinas: Papyrus, 2008. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

_____. (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2002. 258p.

CAPRA, F. **O Ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. Tradução de Álvaro Cabral. 16 Ed. São Paulo: Cultrix, 1994. 452 p.

_____. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. Tradução de Newton Roberval Eicheberg. 13 ed. São Paulo: Cultrix, 2004. 256p.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. 2 ed. Porto – Portugal: Porto editora, 2008. 192 p. (Coleção ciências da educação: 3). p.155-191.

CAVINATO, A. A. **Processos de criação: teatro e imaginário**. 2011 154 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. 266p.

COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, 182p.

_____. et al. **O construtivismo na sala de aula**. 6 ed. 12 imp. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 2010. 222 p. (Fundamentos: 132).

_____. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. 2ed. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 1997. 200 p. (Fundamentos:123).

_____. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Tradução de Emília de Oliveira Dihel. Porto Alegre: Artmed, 1994. 160 p.

CONTERAS, J. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012. 328 p.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO, 2010. 43p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. 5. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002. 128p. (Biblioteca tempo brasileiro: 96).

DEWEY, J. **Como pensamos**. 3 ed. Tradução de Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. 292 p. (Atualidades pedagógicas, v. 2).

FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. de R. **Arte na educação escolar**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010. 158 p.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Tradução de Lenadro Konder. 7 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. 256 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. 152p. (Coleção Leitura).

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 48. Ed. São Paulo: Cortez, 2006. 88 p. (Questão da nossa época, v.13).

_____. SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 13 ed. Tradução e Adriana Lopes. São Paulo: Paz e terra, 2011. 310 p.

GOODSON, I. F. **As políticas de currículo e de escolarização**: abordagens históricas. Tradução de Vera Joscelyne. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a. 166 p. (Ciências sociais da educação).

_____. **Currículo**: teoria e história. 14 ed. Tradução de Atílio Bruneta. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b. 142 p. (Ciências sociais da educação).

_____. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. 2 ed. Porto – Portugal: Porto editora, 2007. 214 p. (Coleção ciências da educação: 4). p.63-78.

GRUNDY, S. **Producto o praxis del curriculum**. Traducción de Pablo Manzano. Madrid: Morata, 1991. 278p.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2006. 264p.

_____. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998. 152p.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. 2 ed. Porto – Portugal: Porto editora, 2007. 214 p. (Coleção ciências da educação: 4). p.31-62.

IABELBERG, R. **Para gostar de aprender arte**: sala de aula e formação de professores. Reimp. Porto Alegre: Artmed, 2007. 126 p.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. 7 ed. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2009. 120 p. (Coleção questões da nossa época; v. 77).

_____. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. 2 Reimp. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2013. 118p

_____. **Inovar o ensino e a aprendizagem na Universidade**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2012. 128 p. (Coleção questões da nossa época; v. 40).

_____. **Escola, formação de professores e qualidade de ensino**. Tradução de Ricardo Pérez Banega. Pinhais: Editora Melo, 2011. 112p.

_____. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 3ed. Rev. E ampl. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. 296 p.

KEMMIS, S. **El curriculum**: más allá de la teoría de la reproducción. 3ed. Reimp. Traducido por Pablo Manzano. Madrid: Morata, 1998. 176p.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M de A. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1990. 232p.

LALANDA, M. C.; ABRANTES, M. M. O conceito de reflexão em J. Dewey. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2013. 190 p. (Coleção CIDInE; 1). p.41-61.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007. 344p.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012. 544 p. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

_____. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.53-79.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6ed. Rev. E ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2013. 304p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013. 112p.

MARCELO, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 2013. 272 p. (Ciências da educação século XXI; 2).

_____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Souza Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1992. (Nova Enciclopédia, 39). p.51-76.

_____. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro, **Sísifo Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr., 2009a.

_____. A identidade docente: constantes e desafios. Tradução de Cristina Antunes. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009b. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 11 jan. 2015.

MARCONDES, V. V. **Políticas públicas: o ensino de arte na educação básica**. 2012 143 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2012.

MARTINS, M. C. Conceitos e terminologia: aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de Arte. In: BARBOSA, A. M. T. B. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003. p.49-60.

_____. ; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 2010. 208 p. (Coleção teoria e prática).

MIZUKAMI, M. da G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. 1Reimp. São Carlos: EduFSCar, 2003. 182p. p.59-91.

_____. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 203 p.

MÖDINGER, C. R. **Artes visuais, dança, música e teatro: práticas pedagógicas e colaborações docentes**. Erechim: Edelbra, 2012. 168 p. (Entre nós – anos finais do ensino fundamental, v.1).

MONDIN, B. **Curso de filosofia**. Tradução de Bênoni Lemos. 9ª ed. São Paulo: Paulus, 1981. 232p. (Coleção Filosofia, Volume 1).

MOREIRA, A. F. B. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 117, nov. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 17 maio 2014.

_____.; SILVA, T. T. da. **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 1997. 154p.

_____. A formação de professores na universidade e a qualidade da escola fundamental. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Conhecimento educacional e formação do professor: questões atuais**. 4ed. Campinas, SP: Papirus, 2001. p.127-138.

_____. **Currículos e programas no Brasil**. 10ed. Campinas, SP: Papirus, 2003a. 232 p.

_____.(Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 7ed. Campinas, SP: Papirus, 2003b. 184p. (Coleção Magstério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MOREIRA, P. C. de S. **O plano de ensino de arte: uma proposta interdisciplinar**. 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro Universitário Moura Lacerda, São Paulo, 2011.

NASCIMENTO, E. A. do. Formação profissional do “bom silvícola” nas Artes e Ofícios: a perspectiva do jesuitismo. In: BARBOSA, A. M. T. B. (Org.) **Ensino da Arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2011. 354 p. (Estudos; 248).

NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. 2 ed. Porto – Portugal: Porto editora, 2007. 214 p. (Coleção ciências da educação: 4).

_____. (Org.) **Profissão professor**. 2 ed. Porto – Portugal: Porto editora, 2008. 192 p. (Coleção ciências da educação: 3).

_____. **O professor pesquisador e reflexivo**. Disponível em:<http://ead2.uab.ufscar.br/file.php/1028/3a_OFERTA/BIBLIOTECA_VIRTUAL/O_professor_pesquisador_e_reflexivo_Antonio_Novoa.pdf>. Acesso: 19 out. 2009.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Souza Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1992. (Nova Enciclopédia, 39). p.15-33.

OLIVEIRA, A. M. P. de. **Arte e educação: uma interface da formação de professoras alfabetizadoras e alunos dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2011a. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Santa Catarina, 2011.

OLIVEIRA, M. R. B. **Educação estética e fotografia na formação de professores em nível do ensino médio: a relevância das contribuições de adorno e freire**; 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2011b.

PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e práxis**. 3ed. Atualizada. Porto: Porto Editora, 2007. 270p. (Coleção Ciências da Educação:22).

PAES, B. T. **A prática docente dos professores de arte do ensino público e seus possíveis diálogos com os pen de arte**. 2012. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Minas Gerais, Minas Gerais, 2012.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Souza Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1992. (Nova Enciclopédia, 39). p.93-114.

_____. Competências ou pensamento prático? A construção dos significados de representação e de ação. In: SACRISTÁN, J. G. et al. **Educar por competências: o que há de novo?** Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011. p.64-114.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução de Cláudia Schilling. Reimp. Porto Alegre: Artmed, 2008a. 232 p.

_____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Tradução de Cláudia Schilling. 2 ed. reimp. Porto Alegre: Artmed, 2008b. 208 p.

_____. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** A escola que prepara para a vida. Tradução de Laura Solange Pereira. Porto Alegre: Penso, 2013. 224 p.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 90p.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 192 p.

PIMENTA; S. G. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA; Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008. 224 p.

REALI, A. M. de M. R. **Políticas públicas e desenvolvimento profissional de professores: a escola como foco de formação**. In: MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. (Orgs.). **Teorização de práticas pedagógicas: escola, universidade, pesquisa**. São Carlos: EduFSCar, 2009. 203p. p.17-34.

RIBEIRO, J. M. B. **Assim no teatro como na vida: experiência estética, leitura de mundo e consciência cidadã**. 2011. 100 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2011.

RIZZI, M. C. de S. L. Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino da Arte. In: BARBOSA, A. M. T. B. (Org.) **Ensino da Arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2011. 354 p. (Estudos; 248). p.335-348.

ROLDÃO, M. do C. A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas actuais. In: ROLDÃO, M. do C.; MARQUES, R. (Org.). **Inovação, currículo e formação**. Porto: Porto Editora, 2001. 256 p. (Coleção CIDInE; 12). 121-133p.

_____. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, abr. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100008&lng=

pt&nrm=iso>. Acesso 15 nov. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. 352 p.

_____.; PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 4 ed. reimp. Porto Alegre: ArtMed, 2007. 396 p.

_____.(Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013a. 542 p.

_____. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. G.(Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013b. p.15-36.

_____. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. 2 ed. Porto – Portugal: Porto editora, 2008. 192 p. (Coleção ciências da educação: 3). p.63-92.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**: Linguagens, códigos e suas tecnologias/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – São Paulo : SEE, 2010.

_____. **Currículo do Estado de São Paulo**: Arte / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Gisa Picosque, Jéssica Mami Makino, Mirian Celeste Martins, Sayonara Pereira. - São Paulo: SE, 2008a. 22 p.

_____. **Caderno do professor**: arte, ensino fundamental - 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries, volumes 1, 2, 3 e 4 / Mirian Celeste Martins. São Paulo: SEE, 2008b.

_____. **Jornal do aluno**: São Paulo Faz Escola: edição especial da Proposta Curricular. Ensino Fundamental 5ª e 6ª séries. São Paulo: Imprensa Oficial, 2008c.

_____. **Jornal do aluno**: São Paulo Faz Escola: edição especial da Proposta Curricular. Ensino Fundamental 7ª e 8ª séries. São Paulo: Imprensa Oficial, 2008d.

_____. **Jornal do aluno**: São Paulo Faz Escola: edição especial da Proposta Curricular. Ensino Médio 1ª série. São Paulo: Imprensa Oficial, 2008e.

_____. **Jornal do aluno**: São Paulo Faz Escola: edição especial da Proposta Curricular. Ensino Médio 2ª e 3ª séries. São Paulo: Imprensa Oficial, 2008f.

_____. **Revista**: São Paulo Faz Escola: edição especial da Proposta Curricular. Disciplinas: Educação Física; Arte. 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental. São Paulo: Imprensa Oficial, 2008g.

_____. **Revista**: São Paulo Faz Escola: edição especial da Proposta Curricular. Disciplinas: Educação Física; LEM – Inglês; Arte. 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. São Paulo: Imprensa Oficial, 2008h.

_____. **Caderno do professor**: arte, ensino fundamental - 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries, volumes 1, 2, 3 e 4 / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Geraldo de Oliveira Suzigan, Gisa Picosque, Jéssica Mami Makino, Mirian Celeste Martins, Sayonara Pereira. São Paulo: SEE, 2009a.

_____. **Cadernos do aluno**: arte, ensino fundamental - 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries, volumes 1,2,3 e 4 / Secretaria da Educação. São Paulo: SEE, 2009b.

_____. **Caderno do professor**: arte, ensino médio - 1ª e 2ª séries, volumes 1, 2, 3 e 4/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Geraldo de Oliveira Suzigan, Gisa Picosque, Jéssica Mami Makino, Mirian Celeste Martins, Sayonara Pereira. São Paulo: SEE, 2009c.

_____. **Cadernos do aluno**: arte, ensino médio - 1ª e 2ª séries, volumes 1, 2, 3 e 4/ Secretaria da Educação. - São Paulo: SEE, 2009d.

_____. **Currículo do Estado de São Paulo:** Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. 2. ed. – São Paulo: SE, 2011a. 260 p.

_____. **Currículo do Estado de São Paulo:** Matemática e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Nilson José Machado. – 1. ed. atual. – São Paulo: SE, 2011b. 72 p.

_____. **Currículo do Estado de São Paulo:** Ciências Humanas e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. – 1. ed. atual. – São Paulo: SE, 2011c. 152 p.

_____. **Currículo do Estado de São Paulo:** Ciências da Natureza e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Luis Carlos de Menezes. – 1. ed. atual. – São Paulo: SE, 2011d. 152 p.

_____. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo:** caderno do professor; arte, ensino fundamental – anos finais, 5ª série/ 6º ano / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Geraldo de Oliveira Suzigan, Gisa Picosque, Jéssica Mami Makino, Mirian Celeste Martins, Sayonara Pereira. - São Paulo: SE, 2014a. v. 1, 72 p.

_____. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo:** caderno do professor; arte, ensino fundamental – anos finais, 5ª série/ 6º ano / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Gisa Picosque, Jéssica Mami Makino, Mirian Celeste Martins, Sayonara Pereira. - São Paulo: SE, 2014b. v. 2, 88 p.

_____. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo:** caderno do aluno; arte, ensino fundamental – anos finais, 5ª série/ 6º ano / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Geraldo de Oliveira Suzigan, Gisa Picosque, Jéssica Mami Makino, Mirian Celeste Martins, Sayonara Pereira. - São Paulo: SE, 2014c. v. 1, 64 p.

_____. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo:** caderno do aluno; arte, ensino fundamental – anos finais, 5ª série/ 6º ano / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Gisa Picosque, Jéssica Mami Makino, Mirian Celeste Martins, Sayonara Pereira. - São Paulo: SE, 2014d. v. 2, 72 p.

_____. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo:** caderno do professor; arte, ensino fundamental – anos finais, 6ª série/7º ano / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Geraldo de Oliveira Suzigan, Gisa Picosque, Jéssica Mami Makino, Mirian Celeste Martins, Sayonara Pereira. - São Paulo: SE, 2014e. v. 1, 88 p.

_____. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo:** caderno do professor; arte, ensino fundamental – anos finais, 6ª série/7º ano / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Gisa Picosque, Jéssica Mami Makino, Mirian Celeste Martins, Sayonara Pereira. - São Paulo: SE, 2014f. v. 2, 80 p.

_____. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo:** caderno do aluno; arte, ensino fundamental – anos finais, 6ª série/7º ano / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Geraldo de Oliveira Suzigan, Gisa Picosque, Jéssica Mami Makino, Mirian Celeste Martins, Sayonara Pereira. - São Paulo: SE, 2014g. v. 1, 80 p.

_____. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo:** caderno do aluno; arte, ensino fundamental – anos finais, 6ª série/7º ano / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Gisa Picosque, Jéssica Mami Makino, Mirian Celeste Martins, Sayonara Pereira. - São Paulo: SE, 2014h. v. 2, 72 p.

_____. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo:** caderno do professor; arte, ensino fundamental – anos finais, 7ª série / 8º ano / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Geraldo de Oliveira Suzigan, Gisa Picosque, Jéssica Mami Makino, Mirian Celeste Martins, Sayonara Pereira. - São Paulo: SE, 2014i. v. 1, 88 p.

_____. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo:** caderno do professor; arte, ensino fundamental – anos finais, 7ª série / 8º ano / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Gisa Picosque, Jéssica Mami Makino, Mirian Celeste Martins, Sayonara Pereira. - São Paulo: SE, 2014j. v. 2, 96 p.

_____. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo:** caderno do aluno; arte, ensino fundamental – anos finais, 7ª série / 8º ano / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Geraldo de Oliveira Suzigan, Gisa Picosque, Jéssica Mami Makino, Mirian Celeste Martins, Sayonara Pereira. - São Paulo : SE, 2014k. v. 1, 72 p.

_____. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo:** caderno do aluno; arte, ensino fundamental – anos finais, 7ª série / 8º ano / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Gisa Picosque, Jéssica Mami Makino, Mirian Celeste Martins, Sayonara Pereira. - São Paulo: SE, 2014l. v. 2, 72 p.

_____. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo:** caderno do professor; arte, ensino fundamental – anos finais, 8ª série / 9º ano / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Geraldo de Oliveira Suzigan, Gisa Picosque, Jéssica Mami Makino, Mirian Celeste Martins, Sayonara Pereira. - São Paulo : SE, 2014m. v. 1, 96 p.

_____. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo:** caderno do professor; arte, ensino fundamental – anos finais, 8ª série / 9º ano / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Gisa Picosque, Jéssica Mami Makino, Mirian Celeste Martins, Sayonara Pereira. - São Paulo: SE, 2014n. v. 2, 80 p.

_____. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo:** caderno do aluno; arte, ensino fundamental – anos finais, 8ª série / 9º ano / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Geraldo de Oliveira Suzigan, Gisa Picosque, Jéssica Mami Makino, Mirian Celeste Martins, Sayonara Pereira. - São Paulo : SE, 2014o. v. 1, 88 p.

_____. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo:** caderno do aluno; arte, ensino fundamental – anos finais, 8ª série / 9º ano / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Gisa Picosque, Jéssica Mami Makino, Mirian Celeste Martins, Sayonara Pereira. - São Paulo: SE, 2014p. v. 2, 64 p.

_____. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo:** caderno do professor; arte, ensino médio, 1ª série / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Geraldo de Oliveira Suzigan, Gisa Picosque, Jéssica Mami Makino, Mirian Celeste Martins, Sayonara Pereira. - São Paulo : SE, 2014q. v. 1, 88 p.

_____. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo:** caderno do professor; arte, ensino médio, 1ª série / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Gisa Picosque, Jéssica Mami Makino, Mirian Celeste Martins, Sayonara Pereira. - São Paulo: SE, 2014r. v. 2, 72 p.

_____. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo:** caderno do aluno; arte, ensino médio, 1ª série / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Geraldo de Oliveira Suzigan, Gisa Picosque, Jéssica Mami Makino, Mirian Celeste Martins, Sayonara Pereira. - São Paulo : SE, 2014s. v. 1, 80 p.

_____. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo:** caderno do aluno; arte, ensino médio, 1ª série / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Gisa Picosque, Jéssica Mami Makino, Mirian Celeste Martins, Sayonara Pereira. - São Paulo: SE, 2014t. v. 2, 64 p.

_____. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo:** caderno do professor; arte, ensino médio, 2ª série / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Geraldo de Oliveira Suzigan, Gisa Picosque, Jéssica Mami Makino, Mirian Celeste Martins, Sayonara Pereira. - São Paulo : SE, 2014u. v. 1, 96 p.

_____. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo:** caderno do professor; arte, ensino médio, 2ª série / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Gisa Picosque, Jéssica Mami Makino, Mirian Celeste Martins, Sayonara Pereira. - São Paulo: SE, 2014v. v. 2, 64 p.

_____. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo:** caderno do aluno; arte, ensino médio, 2ª série / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Geraldo de Oliveira Suzigan, Gisa Picosque, Jéssica Mami Makino, Mirian Celeste Martins, Sayonara Pereira. - São Paulo : SE, 2014w. v. 1, 80 p.

_____. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo:** caderno do aluno; arte, ensino médio, 2ª série / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Gisa Picosque, Jéssica Mami Makino, Mirian Celeste Martins, Sayonara Pereira. - São Paulo: SE, 2014x. v. 2, 56 p.

_____. **Ciclo:** repensando uma concepção de mundo. Secretaria da Educação; Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. Documento orientador CGEB nº 08 de 2014. São Paulo: SE, 2014y. 18p.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Reimp. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008. 256p.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (coord.). **Os professores e a sua formação.** Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Souza Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1992. (Nova Enciclopédia, 39). p.77-91.

SILVA, I. A. dos S. **Currículo, arte e formação continuada:** percepções de arte-educadores participantes do programa "a rede aprende com a rede" no Estado de São Paulo. 2011. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 5 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. 156p.

SOARES, R. **Concepções pedagógicas nos currículos de Artes Visuais em Santa Catarina.** 2009. 119f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Centro de Artes (CEART), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, S.C. 2009.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza.** Tradução de Guilherme Solana. 6 ed. Madrid: Morata, 2007. 184 p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 328 p.

_____; LESSARD, C. **O ofício de professor:** histórias, perspectivas e desafios internacionais. Tradução de Lucy Magalhães. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 326 p.

_____; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 320 p.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Tradução de Marcia dos Santos Lopes. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012. 242 p.

VARELA, J. **Las reformas educativas a debate (1982-2006)**. Madrid: Morata, 2007. 188p. (Coleção Pedagogia).

VASCONCELOS, C. dos S. **Currículo**: a atividade humana como princípio educativo. 3ed. São Paulo: Libertad, 2011. 260p. (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.7).

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Tradução de Ernano Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002. 248 p.

_____. **A prática educativa**: como ensinar. Reimp. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2008. 224 p.

_____. (Org.). **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. 2ed. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2008. 194 p.

_____. ARNAUD, L. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010. 197 p.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Tradução de A. J. Carmona Teixeira, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: Educa, 1993. 132 p. (Educa-professores; 3).

_____. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: Nóvoa, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Souza Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1992. (Nova Enciclopédia, 39). p.115-138.

APÊNDICES

APÊNDICE I - Ofício



UNITAU

Universidade de Taubaté
 Autarquia Municipal de Regime Especial
 Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
 Recredenciada pela Portaria CEE/GP nº. 30/03
 CNPJ 45.176.153/0001-22

PRPPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
 Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
 Tel.: (12) 3625.4217 Fax: (12) 3632.2947
 prppg@unitau.br

Ofício PPG-DH nº 011/2014

Taubaté, 02 de julho de 2014

Prezado (a) Senhor (a)



Somos presentes a V.S. para solicitar informações necessárias à Elaboração de Projeto de Pesquisa para Dissertação de Mestrado do aluno **Roberto Fonseca**, do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, intitulado **“Arte e Educação: um diálogo para o desenvolvimento profissional dos professores da área”**, sob orientação da Profa. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.020-040, telefone (12) 36241657.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Prof. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
COORDENADORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO HUMANO- PPGEDH

Ilma. Sra. Ana Cláudia Maia
 Diretoria de Ensino da Região de Jacareí
 Rua Santa Rosa, nº 51 – Centro
 CEP 12308-390 Jacareí -SP

APÊNDICE II – Termo de Autorização



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores
"Paulo Renato Costa Souza"
Rua João Ramalho, 1546 - Perdizes - São Paulo - SP - CEP: 05008-002
escoladeformacao@edunet.sp.gov.br

INFO DEPEC Nº 181/2014
PROCESSO Nº: 6367/1057/2014
INTERESSADO: Roberto Fonseca
ASSUNTO: Pesquisa para dissertação de mestrado

Trata o presente expediente acerca de pesquisa de Mestrado do Sr. Roberto Fonseca, encaminhada por meio do Ofício PPG-DH nº 011/2014 da Universidade de Taubaté (fls. 17), intitulada "Arte e Educação: um diálogo para o desenvolvimento profissional dos professores da área".

INFORMO que **não me oponho** à realização da pesquisa em epígrafe.

DESTACO que a autorização para a aplicação do questionário sobre ações e atividades de formação, descrito no item 3.2 – População / Amostra –, constitui competência do Dirigente Regional de Ensino cuja Diretoria de Ensino circunscreve a população objeto da pesquisa.

PROPONHO, ainda, que os resultados da pesquisa a ser realizada sejam compartilhados com esta Escola de Formação, com vistas ao seu aproveitamento em ações futuras de formação dos servidores desta Pasta.

Pelo exposto, **PROPONHO** a remissão dos autos à Diretoria de Ensino da Região de Jacareí.

À consideração superior,

São Paulo, 28 de outubro de 2014.

Cristina de Cássia Mabelini da Silva
 Diretor Técnico III – DEPEC/EFAP

De acordo,

Encaminhe-se o presente expediente à DE Jacareí.

Silvia Andrade da Cunha Galletta
 Coordenadora da EFAP

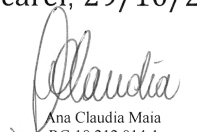


GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO DA REGIÃO DE JACAREÍ
Rua Santa Rosa, 051- centro –Jacareí/SP–CEP: 12.308-390-Fone: (12) 3954-2644

Processo nº 6367/1057/2014
Interessado: Roberto Fonseca
Assunto: Pesquisa para Dissertação de Mestrado.

DESPACHO: Tendo em vista solicitação de Pesquisa para Dissertação de Mestrado do aluno Roberto Fonseca, do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, intitulado “Arte e Educação: um diálogo para o desenvolvimento profissional dos professores da área”, **AUTORIZO** a aplicação do questionário sobre ações e atividades de formação, descrito no item 3.2 – População / Amostra, do supracitado Projeto de Pesquisa de Mestrado.

Jacareí, 29/10/2014


Ana Claudia Maia
RG 19.212.014-1
Dirigente Regional de Ensino

APÊNDICE III – Instrumento de Coleta de Dados – Questionário

1

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Programa de Pós-graduação em Educação
e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica
Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Pesquisa: ARTE E EDUCAÇÃO:
diálogo para o desenvolvimento profissional dos professores da área

Pesquisador: Roberto Fonseca
Orientadora: Prof^ª. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Prezado(a) professor(a), este questionário é um instrumento de coleta de dados para a realização da pesquisa ARTE E EDUCAÇÃO: diálogo para o desenvolvimento profissional dos professores da área que tem como objetivo analisar se o emprego da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina Arte pelo professor pode ampliar seu conhecimento sobre a disciplina e facilitar seu desenvolvimento profissional.

Sua participação é muito importante para que esse objetivo seja alcançado.

Procure responder a este questionário de modo individual, consciencioso e independente.

O questionário é composto por questões fechadas, abertas, de múltipla escolha e de escala do tipo Likert. No campo **Obs.** é destinado a sua opinião, relato, impressão, observações, anotações e comentários sobre as respectivas questões.

Ressaltamos o sigilo da sua identificação e da escola na qual trabalha.

Agradecemos a V.S. pela colaboração com esta pesquisa.



Informações pessoais e profissionais

1. Sexo: Feminino Masculino

2. Qual a sua idade? até 21 anos de 21 a 28 anos de 28 a 35 anos
 de 35 a 45 anos mais de 45 anos

3. Qual instituição você se graduou: _____

com habilitação em: Artes visuais Teatro Música Dança
 Outras _____

4. Outras formações:

Graduação _____

Especialização _____

Mestrado/Doutorado _____

5. Há quanto tempo trabalha como professor? _____

Lecionando no: Ensino Fundamental Ensino Médio EJA

6. Situação profissional: Professor efetivo
 Outros _____

7. Trabalha como professor em mais de uma escola? Não Sim

Se sim, continue respondendo: Particular Pública Estadual Pública Municipal

8. Leciona outra disciplina? Não Sim, qual(is) _____

9. Exerce alguma atividade como artista? Não Sim, qual(is) _____

10. Enumere com 1, 2 e 3 as atividades artístico-culturais que você mais aprecia, sendo: 1 a que menos aprecia, 2 a intermediária e 3 a que mais aprecia.

Cinema Espetáculos teatrais Shows musicais Dança Exposições
 Outras _____



Políticas educacionais e de formação

1. Em outubro de 2007 a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo lançou em seu site uma pesquisa para coletar experiências didáticas e pedagógicas para a formulação da Proposta Curricular da rede estadual. Você participou deste processo?

Sim. Como? Não. Por quê? Obs.: _____



2. No início de 2008, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, distribuiu para as escolas, no período do planejamento, jornais para os alunos e as revistas para os professores, pelo Programa São Paulo Faz Escola, a fim de subsidiar as atividades em sala de aula visando melhor aproveitamento dos alunos. Você participou deste processo?

Não Sim Se participou, qual a sua opinião sobre o material? _____

3. Nesse mesmo ano, foi distribuída a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Você conhece a Proposta Curricular para a disciplina Arte? Não Sim

Como tomou contato com ela:

- Por meio de cursos ou formação.
 Foi entregue na escola.
 Você recebeu exemplares sobre ela.
 No ATPC.
 Outros _____

4. Quando você tomou contato com a proposta curricular, qual foi sua opinião sobre ela?

Obs.: _____

5. Você já fez alguma ação ou curso ofertado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo?

Não Sim Se sim, continue respondendo:

- Participou de Orientação Técnica com o Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico.
 Curso de Formação de professores do concurso público ou o Programa currículo e prática docente
 Assistiu aos vídeos explicativos sobre a Proposta Curricular disponibilizados no site da Secretaria.
 Especialização pela REDEFOR _____
 Aperfeiçoamento pela REDEFOR _____

Essas ações e curso(s) colaboraram com a sua formação? Como?

Obs.: _____



Gestão didática e pedagógica

1. Qual o seu grau de concordância com a proposta/currículo oficial da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo?

concordo totalmente concordo discordo discordo totalmente

2. Qual o seu grau de concordância com os cadernos do professor?

concordo totalmente concordo discordo discordo totalmente

3. Qual o seu grau de concordância com os cadernos do aluno?

concordo totalmente concordo discordo discordo totalmente

4. Em que grau você segue as proposituras das situações de aprendizagem sugeridas pelos cadernos?

Utilizo somente as sugestões propostas pelos cadernos.
 Utilizo 50% das sugestões propostas pelos cadernos.
 Não utilizo as sugestões propostas pelos cadernos.

5. Você utiliza qual(is) outro(s) material(is) em sua prática docente?

livros didáticos vídeos/filmes internet jogos
 outros _____

6. Você utiliza de outras linguagens artísticas em suas aulas, além das artes visuais?

Não Sim se sim, enumere com 1, 2 e 3 de acordo com a frequência de utilização da linguagem, sendo: 1 a menos utilizada, 2 intermediária e 3 a mais utilizada.

Artes visuais Teatro Dança Música Outras _____

7. Você faz uso dos procedimentos didáticos-metodológicos e materiais sugeridos pela Proposta Curricular? Não Sim Como _____



8. Enumere com 1, 2 e 3 os procedimentos metodológicos que você mais utiliza, sendo: 1 o que menos utiliza, 2 o intermediário e 3 o que mais utiliza.

Apreciação/leitura Produção/criação Contextualização/reflexão

9. Você percebeu alguma mudança em sua prática com a utilização das sugestões da Proposta Curricular de Arte? Qual?

Obs.: _____



10. Você sente necessidade de mais formação ao longo da sua carreira? Por quê?

Obs.: _____



ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



ARTE E EDUCAÇÃO: diálogo para o desenvolvimento profissional dos professores da área

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“ARTE E EDUCAÇÃO: DIÁLOGO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DA ÁREA”**.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: **“ARTE E EDUCAÇÃO: DIÁLOGO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DA ÁREA”**

Pesquisador Responsável: Roberto Fonseca.

Telefones para contato: (12) 3953-5972 / 99115-9166 (Obs.: inclusive ligações a cobrar).

Pesquisadora participante: Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Telefone para contato: (12) 99113-4398

O objetivo dessa pesquisa é analisar se o emprego da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina Arte pelo professor pode ampliar seu conhecimento sobre a disciplina e facilitar seu desenvolvimento profissional. A pesquisa será baseada em revisões de textos publicados sobre o assunto, análise de documentos sobre a Proposta Curricular do Estado de São Paulo e aplicação de um questionário aos professores de Arte do Ensino Fundamental e Médio. Esclarecemos que o participante terá total direito de retirar, em qualquer tempo, seu termo de consentimento da pesquisa sem qualquer penalidade. Afirmamos que não haverá riscos e nem prejuízos às pessoas participantes, pois sua identidade não será revelada na pesquisa. Os benefícios decorrentes da participação na pesquisa serão a possibilidade de refletir sobre sua prática docente, estratégias de ensino e implantação do currículo oficial. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Sr(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que dela possa resultar.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao Sr(a).

Roberto Fonseca.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos da pesquisa **“ARTE E EDUCAÇÃO: DIÁLOGO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DA ÁREA”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do participante: _____

ANEXO B – Parecer do CEP.



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Arte e educação: diálogo para o desenvolvimento profissional dos professores da área

Pesquisador: Roberto Fonseca

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 38074714.2.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

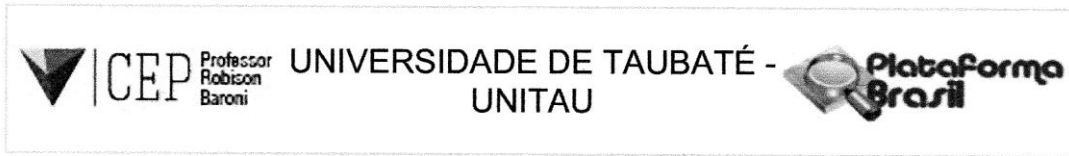
Número do Parecer: 872.067

Data da Relatoria: 06/11/2014

Apresentação do Projeto:

O objetivo dessa pesquisa é analisar se o emprego da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina Arte pelo professor pode ampliar seu conhecimento sobre a disciplina e facilitar seu desenvolvimento profissional. A pesquisa será baseada em revisões de textos publicados sobre o assunto, análise de documentos sobre a Proposta Curricular do Estado de São Paulo e aplicação de um questionário aos professores de Arte do Ensino Fundamental e Médio. Para tanto, será feita a análise de vários documentos norteadores da prática docente com orientações e sugestões de situações de aprendizagem, especificamente por meio dos cadernos do professor e do aluno que compõem esta Proposta Curricular, da reflexão de alguns aspectos sobre o desenvolvimento profissional apresentado por Marcelo (2009; 2012; 2013). Assim, será feita uma análise sobre as inquietações de como o currículo oficial vem influenciando, ou não, as práticas educativas, o desenvolvimento profissional do docente de Arte. Dessa forma, essa pesquisa poderá colaborar não só com a ampliação de conhecimentos, mas, permitirá também a discussão de modos de educar, de (re)criar o processo e a ação educativa de maneira a (re)construirmos uma sociedade e suas interações humanas de modo igualitário, participativo, cooperativo, colaborativo, democrático. Assim, esse estudo estimulará a reflexão dos professores de Arte sobre as suas práticas, sobre o processo de ensino e aprendizagem, sobre o currículo, proporcionando a

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATE
Telefones: (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cepunitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 872.067

identificação de caminhos para o desenvolvimento profissional, colaborando, ainda, com os raros estudos sobre essa temática, sobre a formação docente e o desenvolvimento profissional do docente da disciplina de Arte.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar se o emprego da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina Arte pelo professor pode ampliar seu conhecimento sobre a disciplina e facilitar seu desenvolvimento profissional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Não haverá riscos e nem prejuízos às pessoas participantes, pois sua identidade não será revelada em nenhuma publicação que dela possa resultar.

Benefícios: Os benefícios decorrentes da participação na pesquisa serão a possibilidade de refletir sobre a prática docente, estratégias de ensino e implantação do currículo oficial. Os resultados da pesquisa estarão à disposição dos participantes quando finalizada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante irá avaliar o emprego da proposta curricular da disciplina de Arte, se a mesma irá proporcionar a prática para o docente facilitando seu desenvolvimento profissional.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentou todos os termos.

Recomendações:

Favor acrescentar no TCLE inclusive ligações a cobrar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 466/12, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATE
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 872.067

TAUBATE, 14 de Novembro de 2014

Assinado por:
Maria Dolores Alves Cocco
(Coordenador)

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cepunitau@unitau.br

ANEXO C - Concepção e coordenação geral do currículo. Nova edição 2014-2017. (SÃO PAULO, 2014b).

COORDENADORIA DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – CGEB

Coordenadora: Maria Elizabete da Costa

Diretor do Departamento de Desenvolvimento Curricular de Gestão da Educação Básica: João Freitas da Silva

Diretora do Centro de Ensino Fundamental dos Anos Finais, Ensino Médio e Educação Profissional – CEFAF: Valéria Tarantello de Georgel

Coordenadora Geral do Programa São Paulo faz escola: Valéria Tarantello de Georgel

Coordenação Técnica: Roberto Canossa, Roberto Liberato, Suely Cristina de Albuquerque Bomfim.

EQUIPES CURRICULARES

Área de Linguagens

Arte: Ana Cristina dos Santos Siqueira, Carlos Eduardo Povinha, Kátia Lucila Bueno e Roseli Ventrella.

Educação Física: Marcelo Ortega Amorim, Maria Elisa Kobs Zacarias, Mirna Leia Violin Brandt, Rosângela Aparecida de Paiva e Sergio Roberto Silveira.

Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol): Ana Beatriz Pereira Franco, Ana Paula de Oliveira Lopes, Marina Tsunokawa Shimabukuro e Neide Ferreira Gaspar.

Língua Portuguesa e Literatura: Angela Maria Baltieri Souza, Clarícia Akemi Eguti, Idê Moraes dos Santos, João Mário Santana, Kátia Regina Pessoa, Mara Lúcia David, Marcos Rodrigues Ferreira, Roseli Cordeiro Cardoso e Rozeli Frasca Bueno Alves.

Área de Matemática

Matemática: Carlos Tadeu da Graça Barros, Ivan Castilho, João dos Santos, Otavio Yoshio Yamanaka, Rosana Jorge Monteiro, Sandra Maira Zen Zacarias e Vanderley Aparecido Cornatione.

Área de Ciências da Natureza

Biologia: Aparecida Kida Sanches, Elizabeth Reymi Rodrigues, Juliana Pavani de Paula Bueno e Rodrigo Ponce.

Ciências: Eleuza Vania Maria Lagos Guazzelli, Gisele Nanini Mathias, Herbert Gomes da Silva e Maria da Graça de Jesus Mendes.

Física: Anderson Jacomini Brandão, Carolina dos Santos Batista, Fábio Bresighello Beig, Renata Cristina de Andrade Oliveira e Tatiana Souza da Luz Stroeymeyte.

Química: Ana Joaquina Simões S. de Mattos Carvalho, Jeronimo da Silva Barbosa Filho, João Batista Santos Junior, Natalina de Fátima Mateus e Roseli Gomes de Araujo da Silva.

Área de Ciências Humanas

Filosofia: Emerson Costa, Tânia Gonçalves e Teônia de Abreu Ferreira.

Geografia: Andréia Cristina Barroso Cardoso, Débora Regina Aversan e Sérgio Luiz Damiani.

História: Cynthia Moreira Marcucci, Maria Margarete dos Santos Benedicto e Walter Nicolas Otheguy Fernandez.

Sociologia: Alan Vitor Corrêa, Carlos Fernando de Almeida e Tony Shigueki Nakatani.

PROFESSORES COORDENADORES DO NÚCLEO PEDAGÓGICO

Área de Linguagens

Educação Física: Ana Lucia Steidle, Eliana Cristine Budiski de Lima, Fabiana Oliveira da Silva, Isabel Cristina Albergoni, Karina Xavier, Katia Mendes e Silva, Liliane Renata Tank Gullo, Marcia Magali Rodrigues dos Santos, Mônica Antonia Cucatto da Silva, Patrícia Pinto Santiago, Regina Maria Lopes, Sandra Pereira Mendes, Sebastiana Gonçalves Ferreira Viscardi, Silvana Alves Muniz.

Língua Estrangeira Moderna (Inglês): Célia Regina Teixeira da Costa, Cleide Antunes Silva, Ednéa Boso, Edney Couto de Souza, Elana Simone Schiavo Caramano, Eliane Graciela dos Santos Santana, Elisabeth Pacheco Lomba Kozokoski, Fabiola Maciel Saldão, Isabel Cristina dos Santos Dias, Juliana Munhoz dos Santos, Kátia Vitorian Gellers, Lídia Maria Batista Bomfim, Lindomar Alves de Oliveira, Lúcia Aparecida Arantes, Mauro Celso de Souza, Neusa A. Abrunhosa Tápias, Patrícia Helena Passos, Renata Motta Chicoli Belchior, Renato José de Souza, Sandra Regina Teixeira Batista de Campos e Silmara Santade Masiero.

Língua Portuguesa: Andrea Righeto, Edilene Bachega R. Viveiros, Eliane Cristina Gonçalves Ramos, Graciana B. Ignacio Cunha, Letícia M. de Barros L. Viviani, Luciana de Paula Diniz, Márcia Regina Xavier Gardenal,

Maria Cristina Cunha Riondet Costa, Maria José de Miranda Nascimento, Maria Márcia Zamprônio Pedroso, Patrícia Fernanda Morande Roveri, Ronaldo Cesar Alexandre Formici, Selma Rodrigues e Sílvia Regina Peres.

Área de Matemática

Matemática: Carlos Alexandre Emídio, Clóvis Antonio de Lima, Delizabeth Evanir Malavazzi, Edinei Pereira de Sousa, Eduardo Granado Garcia, Evaristo Glória, Everaldo José Machado de Lima, Fabio Augusto Trevisan, Inês Chiarelli Dias, Ivan Castilho, José Maria Sales Júnior, Luciana Moraes Funada, Luciana Vanessa de Almeida Buranello, Mário José Pagotto, Paula Pereira Guanais, Regina Helena de Oliveira Rodrigues, Robson Rossi, Rodrigo Soares de Sá, Rosana Jorge Monteiro, Rosângela Teodoro Gonçalves, Roseli Soares Jacomini, Silvia Ignês Peruchetti Bortolatto e Zilda Meira de Aguiar Gomes.

Área de Ciências da Natureza

Biologia: Aureli Martins Sartori de Toledo, Evandro Rodrigues Vargas Silvério, Fernanda Rezende Pedroza, Regiani Braguim Chioderoli e Rosimara Santana da Silva Alves.

Ciências: Davi Andrade Pacheco, Franklin Julio de Melo, Liamara P. Rocha da Silva, Marceline de Lima, Paulo Garcez Fernandes, Paulo Roberto Orlandi Valdastrì, Rosimeire da Cunha e Wilson Luís Prati.

Física: Ana Claudia Cossini Martins, Ana Paula Vieira Costa, André Henrique Ghelfi Rufino, Cristiane Gislene Bezerra, Fabiana Hernandes M. Garcia, Leandro dos Reis Marques, Marcio Bortoletto Fessel, Marta Ferreira Mafra, Rafael Plana Simões e Rui Buosi.

Química: Armenak Bolean, Cátia Lunardi, Cirila Tacconi, Daniel B. Nascimento, Elizandra C. S. Lopes, Gerson N. Silva, Idma A. C. Ferreira, Laura C. A. Xavier, Marcos Antônio Gimenes, Massuko S. Warigoda, Roza K. Morikawa, Sílvia H. M. Fernandes, Valdir P. Berti e Willian G. Jesus.

Área de Ciências Humanas

Filosofia: Alex Roberto Genelhu Soares, Anderson Gomes de Paiva, Anderson Luiz Pereira, Claudio Nitsch Medeiros e José Aparecido Vidal.

Geografia: Ana Helena Veneziani Vitor, Célio Batista da Silva, Edison Luiz Barbosa de Souza, Edivaldo Bezerra Viana, Elizete Buranello Perez, Márcio Luiz Verni, Milton Paulo dos Santos, Mônica Estevan, Regina Célia Batista, Rita de Cássia Araujo, Rosinei Aparecida Ribeiro Libório, Sandra Raquel Scassola Dias, Selma Marli Trivellato e Sonia Maria M. Romano.

História: Aparecida de Fátima dos Santos Pereira, Carla Flaïtt Valentini, Claudia Elisabete Silva, Cristiane Gonçalves de Campos, Cristina de Lima Cardoso Leme, Ellen Claudia Cardoso Doretto, Ester Galesi Gryga, Karin Sant'Ana Kossling, Marcia Aparecida Ferrari Salgado de Barros, Mercia Albertina de Lima Camargo, Priscila Lourenço, Rogerio Sicchieri, Sandra Maria Fodra e Walter Garcia de Carvalho Vilas Boas.

Sociologia: Anselmo Luis Fernandes Gonçalves, Celso Francisco do Ó, Lucila Conceição Pereira e Tânia Fetchir.

Apoio: Fundação para o Desenvolvimento da Educação- FDE

CTP, Impressão e acabamento: Esdeva Indústria Gráfica Ltda.

GESTÃO DO PROCESSO DE PRODUÇÃO EDITORIAL 2014-2017

FUNDAÇÃO CARLOS ALBERTO VANZOLINI

Presidente da Diretoria Executiva: Mauro de Mesquita Spínola

GESTÃO DE TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO

Direção da Área: Guilherme Ary Plonski

Coordenação Executiva do Projeto: Angela Sprenger e Beatriz Scavazza

Gestão Editorial: Denise Blanes

Equipe de Produção: Editorial: Amarilis L. Maciel, Ana Paula S. Bezerra, Angélica dos Santos Angelo, Bóris Fatigati da Silva, Bruno Reis, Carina Carvalho, Carolina H. Mestriner, Carolina Pedro Soares, Cíntia Leitão, Eloiza Lopes, Érika Domingues do Nascimento, Flávia Medeiros, Giovanna Petrólíio Marcondes, Gisele Manoel, Jean Xavier, Karinna Alessandra Carvalho Taddeo, Leslie Sandes, Mainã Greeb Vicente, Maíra de Freitas Bechtold, Marina Murphy, Michelangelo Russo, Natália S. Moreira, Olivia Frade Zambone, Paula Felix Palma, Pietro Ferrari, Priscila Risso, Regiane Monteiro Pimentel Barboza, Renata Regina Buset, Rodolfo Marinho, Stella Assumpção Mendes Mesquita, Tatiana F. Souza e Tiago Jonas de Almeida.

Direitos autorais e iconografia: Beatriz Fonseca Micsik, Dayse de Castro Novaes Bueno, Érica Marques, José Carlos Augusto, Juliana Prado da Silva, Marcus Ecclissi, Maria Aparecida Acunzo Forli, Maria Magalhães de Alencastro, Vanessa Bianco e Vanessa Leite Rios.

Edição e Produção editorial: Jairo Souza Design Gráfico e Occy Design (projeto gráfico).

CONCEPÇÃO DO PROGRAMA E ELABORAÇÃO DOS CONTEÚDOS ORIGINAIS

COORDENAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DOS CADERNOS DOS PROFESSORES E DOS CADERNOS DOS ALUNOS: Ghisleine Trigo Silveira
 CONCEPÇÃO: Guiomar Namó de Mello, Lino de Macedo, Luis Carlos de Menezes, Maria Inês Fini (coordenadora) e Ruy Berger (em memória).

AUTORES

Linguagens

Coordenador de área: Alice Vieira.

Arte: Gisa Picosque, Mirian Celeste Martins, Geraldo de Oliveira Suzigan, Jéssica Mami Makino e Sayonara Pereira.

Educação Física: Adalberto dos Santos Souza, Carla de Meira Leite, Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luiz Sanches Neto, Mauro Betti, Renata Elsa Stark e Sérgio Roberto Silveira.

LEM – Inglês: Adriana Ranelli Weigel Borges, Alzira da Silva Shimoura, Livia de Araújo Donnini Rodrigues, Priscila Mayumi Hayama e Sueli Salles Fidalgo.

LEM – Espanhol: Ana Maria López Ramírez, Isabel Gretel María Eres Fernández, Ivan Rodrigues Martin, Margareth dos Santos e Neide T. Maia González.

Língua Portuguesa: Alice Vieira, Débora Mallet Pezarim de Angelo, Eliane Aparecida de Aguiar, José Luís Marques López Landeira e João Henrique Nogueira Mateos.

Matemática

Coordenador de área: Nílson José Machado.

Matemática: Nílson José Machado, Carlos Eduardo de Souza Campos Granja, José Luiz Pastore Mello, Roberto Perides Moisés, Rogério Ferreira da Fonseca, Ruy César Pietropaolo e Walter Spinelli.

Ciências Humanas

Coordenador de área: Paulo Miceli.

Filosofia: Paulo Miceli, Luiza Christov, Adilton Luís Martins e Renê José Trentin Silveira. Geografia: Angela Corrêa da Silva, Jaime Tadeu Oliva, Raul Borges Guimarães, Regina Araujo e Sérgio Adas.

História: Paulo Miceli, Diego López Silva, Glaydson José da Silva, Mônica Lungov Bugelli e Raquel dos Santos Funari.

Sociologia: Heloisa Helena Teixeira de Souza Martins, Marcelo Santos Masset Lacombe, Melissa de Mattos Pimenta e Stella Christina Schrijnemaekers.

Ciências da Natureza

Coordenador de área: Luis Carlos de Menezes.

Biologia: Ghisleine Trigo Silveira, Fabíola Bovo Mendonça, Felipe Bandoni de Oliveira, Lucilene Aparecida Esperante Limp, Maria Augusta Querubim Rodrigues Pereira, Olga Aguilar Santana, Paulo Roberto da Cunha, Rodrigo Venturoso Mendes da Silveira e Solange Soares de Camargo.

Ciências: Ghisleine Trigo Silveira, Cristina Leite, João Carlos Miguel Tomaz Micheletti Neto, Julio César Foschini Lisboa, Lucilene Aparecida Esperante Limp, Maíra Batistoni e Silva, Maria Augusta Querubim Rodrigues Pereira, Paulo Rogério Miranda Correia, Renata Alves Ribeiro, Ricardo Rechi Aguiar, Rosana dos Santos Jordão, Simone Jaconetti Ydi e Yassuko Hosoume.

Física: Luis Carlos de Menezes, Estevam Rouxinol, Guilherme Brockington, Ivã Gurgel, Luís Paulo de Carvalho Piassi, Marcelo de Carvalho Bonetti, Maurício Pietrocola Pinto de Oliveira, Maxwell Roger da Purificação Siqueira, Sonia Salem e Yassuko Hosoume.

Química: Maria Eunice Ribeiro Marcondes, Denilse Moraes Zambom, Fabio Luiz de Souza, Hebe Ribeiro da Cruz Peixoto, Isis Valença de Sousa Santos, Luciane Hiromi Akahoshi, Maria Fernanda Penteado Lamas e Yvone Mussa Esperidião.

Caderno do Gestor: Lino de Macedo, Maria Eliza Fini e Zuleika de Felice Murrie.

ANEXO D - Quadro de conteúdos do ensino fundamental. (SÃO PAULO, 2014b).

	5ª série/6º ano	6ª série/7º ano	7ª série/8º ano	8ª série/9º ano
Volume 1	<p>A tridimensionalidade como elemento estético</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferenciação entre o espaço bi e o tridimensional • O som no espaço: melodia-ritmo • Formas do espaço teatral e sua relação com o corpo dos atores • Forma tridimensional do corpo em movimento, com ênfase nos eixos vertical (altura), horizontal (largura) e sagital (profundidade) <p>O espaço: O aprofundamento de um conceito</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escultura, <i>assemblage</i>, <i>ready-made</i>, parangolé; objeto, instalação, intervenções urbanas, <i>site specific</i>, <i>land art</i>, <i>web art</i> etc. • Cenografia e a cena contemporânea; topologia de cena • Dança: clássica, moderna e contemporânea • A mesma melodia em diferentes harmonizações; densidade e intensidade • A dimensão artística do espaço no decorrer dos tempos: percursos de pesquisa na História da Arte 	<p>O desenho e a potencialidade do registro no território das linguagens artísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenho de observação, de memória, de imaginação; o desenho como esboço, o desenho como obra • Desenho de cenário; planta baixa como desenho do espaço cênico; desenho como croqui de figurino • Desenho coreográfico que o olho vê • Partituras não convencionais • A linha e a forma como elemento e registro nas linguagens artísticas <p>A forma como elemento e registro na arte</p> <ul style="list-style-type: none"> • A linha como um dos elementos formais da visualidade • O desenho e a manipulação de marionetes, teatro de animação, teatro de bonecos, mamulengo; a forma tornando visível a singularidade da personagem • A forma como registro: notações em dança e em música • A dimensão artística da forma no decorrer dos tempos 	<p>O suporte na materialidade da arte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferenciação, na música, entre instrumentos tradicionais e eletrônicos; <i>samplers</i>, música no computador; sintetizadores • O corpo como suporte físico da dança; leveza; peso; flexões; ritmos; objetos cênicos • O corpo como suporte físico do teatro; a ação física como elemento da expressividade no palco • Diferenciação entre suportes convencionais, não convencionais, imateriais; suporte flexível ou rígido; xerox; computador; grandes formatos; corpo <p>A ruptura do suporte nas linguagens artísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • A linguagem da música, paisagem sonora; o rádio como mídia sonora; música produzida por DJs • A linguagem do <i>happening</i> e da <i>performance</i>; a linguagem do teatro com a tecnologia; a linguagem do teatro-dança • A capoeira, o <i>breakdance</i>, as danças clássica, moderna e contemporânea • Do chassi para o papel, a tela ou a obra diretamente sobre a parede; do pedestal para o objeto, a instalação e o <i>site specific</i>; o livro de artista; as <i>performances</i>; as obras interativas • Processos de criação: intenção criativa, escolha e diálogo com a matéria, repertório pessoal e cultural, imaginação criadora, poética pessoal 	<p>Processos de criação nas linguagens artísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Procedimentos criativos na construção de obras visuais, sonoras e cênicas • Ação inventiva; corpo perceptivo; imaginação criadora; coleta sensorial; vigília criativa; percurso de experimentação; esboços; séries; cadernos de anotações; apropriações; processo colaborativo; pensamentos visual, corporal, musical • Repertórios pessoal e cultural; poética pessoal • O diálogo com a matéria visual, sonora e cênica em processos de criação <p>Diálogos com a materialidade na criação da forma artística</p> <ul style="list-style-type: none"> • Matéria e significação • O corpo como suporte físico na dança e no teatro • Cenário; adereços; objetos cênicos; texto • Suportes, ferramentas e procedimentos técnicos • Elementos básicos da linguagem das artes visuais, da dança, da música e do teatro • Temáticas que impulsionam a criação

Luz: Suporte, ferramenta e matéria pulsante na arte

- O claro e o escuro, a sombra e a luz, o foco, a atmosfera e a luz na construção de sentido
- A luz e a contraluz nas artes visuais, na dança e no teatro
- A luz e a sombra no teatro de sombras
- O som em diferentes espaços, estereofonia e gravação bináurea
- As relações entre luz e cor; a dimensão simbólica da luz e da cor
- A materialidade da luz nas linguagens artísticas

Olhares sobre a matéria da arte

- Suportes, ferramentas, matérias
- Corpos perceptivos; improvisação, intuição, imaginação criadora, coleta sensorial; vigília criativa; repertório pessoal e cultural; poética pessoal; pensamento visual; pensamento corporal e sinestésico; pensamento musical
- Percurso de experimentação; perseguição de ideias; esboços; séries; cadernos de anotações; estudo e pesquisa; apropriações; combinações; processo colaborativo
- O corpo e a voz como suporte e matéria da arte
- Conceitos, procedimentos e conteúdos investigados durante o ano letivo

O “trans-formar” matérico em materialidade na arte

- A apropriação de matéria e ferramentas no fazer arte
- A produção de instrumentos e a materialidade do timbre
- A qualidade do movimento do corpo que dança: espaço, tempo, fluência, peso
- Os objetos do cotidiano; as relações entre matéria, forma simbólica e imaginário poético no teatro de objetos
- O papel como matéria: colagem, papelagem, papel machê
- As linguagens da arte: ampliações de referências a partir do diálogo com a materialidade

Experimentação: Uma fresta para respirar o poético

- Improvisação, acaso, ludicidade, espontaneidade
- Corpos perceptivos, intuição, acaso, imaginação criadora, coleta sensorial, vigília criativa, repertório pessoal e cultural, poética pessoal, pensamentos visual, musical, corporal e sinestésico
- Percurso de experimentação, perseguição de ideias, esboços, séries, cadernos de anotações, estudo e pesquisa, apropriações, combinações, processo coletivo e colaborativo
- Linguagens da arte e procedimentos criativos de experimentação
- Conceitos, procedimentos e conteúdos investigados durante o ano letivo

Reflexos e reflexões da vida na arte: As temáticas no território de forma-conteúdo

- Temáticas que se revelam pelas formas
- Temas que se fazem forma pela observação e imitação de corporeidades
- Relações entre imagem-forma e conteúdo de figuras cênicas
- Relações potenciais entre temáticas, épocas e culturas
- Temáticas idealizadas, realistas, expressionistas, surreais, abstratas; temas históricos, questões políticas, religiosas, de natureza; o ser humano, sua identidade, seu anonimato; a visão feminina; o corpo; a complexidade formal etc.
- Temáticas contemporâneas: arte e vida; histórias de vida; cenas de rua

“Misturança” étnica: Marcas no patrimônio cultural, vestígios na cultura popular

- Heranças culturais; patrimônios culturais imaterial e material
- Arte indígena
- Arte afro-brasileira
- Poéticas contemporâneas
- Conceitos, procedimentos e conteúdos investigados durante o ano letivo

Fusão, mescla de linguagens

- *Design*, moda, mobiliário, desenho industrial
- Fusão entre as linguagens teatral e cinematográfica
- Balé de repertório; dança moderna do início do século XX; dança teatral
- Música de cinema; som sincronizado; som fabricado
- Hibridismo das relações entre forma-conteúdo nas várias linguagens; elementos básicos da visualidade e suas ampliações no *design*; elementos básicos da linguagem híbrida do cinema e elementos básicos das linguagens da dança, da música e do teatro

Travessia poética: Do fazer artístico ao ritual de passagem

- Arte e documentação
- Exposição ou apresentação artística e o registro como documentação
- Modos de documentar a arte
- Conceitos, procedimentos e conteúdos investigados durante o ano letivo

ANEXO E - Quadro de conteúdos do ensino médio. (SÃO PAULO, 2014b).

	1ª série	2ª série
Volume 1	<p>Arte, cidade e patrimônio cultural</p> <ul style="list-style-type: none"> • Heranças culturais; patrimônio cultural imaterial e material; estética do cotidiano; tradição e ruptura; ligação arte e vida; arte contemporânea • Preservação e restauro; políticas culturais; educação patrimonial • Arte pública; intervenções urbanas; grafite; pichação; monumentos históricos • Paisagem sonora; músicos de rua; videoclipe; música contemporânea • Carnaval; tambor de crioula; jongo; roda de samba; frevo; forró; dança contemporânea; dança popular • Artes circenses; circo tradicional; famílias circenses; circo contemporâneo; escolas de circo; palhaço <i>clown</i>; a tradição cômica; folia de reis; palhaços de hospital <p>In[ter]venção em arte: Projetos poéticos na escola</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modos de intervenção artística e seus processos de criação em artes visuais, dança, música e teatro • Ações de intervenção e mediação cultural por meio de projetos poéticos individuais ou colaborativos 	<p>O encontro entre arte e público</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espaços expositivos, modos de expor, salões de arte, bienais e feiras de arte • Festivais de teatro, espaços promotores de leitura dramática, mostra universitária • Festivais de dança, mostra universitária, espaços alternativos de dança • Festivais de música, espaços para concerto, espaços alternativos de música: coretos, ruas <p>Poéticas pessoais e/ou de processos colaborativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • A potencialidade e a singularidade poética nas linguagens artísticas • Desdobramentos das linguagens da arte • A operação poética de levantamento de hipóteses, escolha e testes de elementos da gramática das linguagens artísticas • O revelar das temáticas • Projetos de poética pessoal ou colaborativa
Volume 2	<p>In[ter]venção na escola: Arte e ação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Suportes, ferramentas e procedimentos técnicos e inventivos • O corpo como suporte físico na dança e no teatro • O corpo do teatro; o corpo do ator/da atriz em expressão cênica • Matéria sonora e significação; o som da palavra; música coral; o som dos textos e das bandas na escola; parâmetros sonoros, timbre • Corpo espetacular; intervenção em espaços não convencionais; texto/escritura/temas de intervenção cênica • Visualidade da forma-conteúdo em conexão com a materialidade e os processos de criação <p>In[ter]venção: Instantâneos poéticos na escola</p> <ul style="list-style-type: none"> • A intervenção e seu registro como documentação • Modos de documentação em arte • Conceitos, procedimentos e conteúdos investigados durante o ano letivo 	<p>Tempo de fazer, gerando o mostrar</p> <ul style="list-style-type: none"> • A construção de <i>jingles</i> • O desenho de animação • A improvisação teatral • A dança e suas modalidades • O festival e o salão como modo de mostrar a produção <p>O mostrar anunciado: A produção poética na escola</p> <ul style="list-style-type: none"> • Amostra poética: festival, salão • Modos de divulgação em arte: cartaz, fôlder, programa • Conceitos, procedimentos e conteúdos investigados em arte durante o ano letivo

ANEXO F – Gabarito. (SÃO PAULO, 2014a; 2014b).

O caderno do aluno e a ação do professor

Caderno do Professor. Caderno do Aluno. São Cadernos que, tal qual a rosa dos ventos, mostram um rumo, uma direção a seguir para viajar nos “Territórios da Arte”. Esses Cadernos são, assim, como coordenadas, movimentos. “Cadernos rosa dos ventos” que articulam mapas de diferentes linguagens da arte, oferecendo proposições-ações que, antes de serem apenas capazes de referendar um mundo da arte já sabido, podem ser um movimento potente para a criação de diferentes mundos da arte.

Em especial, o Caderno do Aluno se faz registro de viagem, como parte de um portfólio, como lugar específico para pensar e escrever sobre arte, fazer reflexões e produções pensadas e emocionadas a partir das provocações geradas pelas proposições oferecidas no Caderno do Professor. Em especial, o Caderno do Aluno se faz lugar para olhar imagens das linguagens artísticas, que nos incitam a pensar e conversar sobre arte.

Mais do que respostas acertadas ou adequadas, já que em arte as respostas, por muitas vezes, são expressões de pontos de vista singulares, as questões do Caderno do Aluno pretendem ser uma provocação para que o aluno pense e expresse seus conhecimentos e suas opiniões sobre arte. Em muitos casos, as respostas devem ser pessoais e também referendadas pelo contexto cultural de cada grupo, de modo a mover diálogos, instigar reflexões pessoais e fornecer material para que o professor possa promover trocas entre os alunos, ampliando seus repertórios culturais sobre as linguagens artísticas.

Por ser esse o contorno do Caderno do Aluno, é impossível a construção de um gabarito que dê conta de prever as muitas respostas possíveis, determinando o que é certo ou errado. Em contrapartida, o Caderno do Professor contém potenciais encaminhamentos e ampliações, ao mesmo tempo que insere o professor no conteúdo que está sendo proposto, oferecendo informações que enriquecem suas referências culturais e ajudam-no a ampliar as possíveis respostas dos alunos.

Para o Caderno do Aluno, foram pensadas propostas específicas que abarcam produção, análise, leitura, pesquisa etc., representadas a seguir:

O que penso sobre arte?: as respostas às questões específicas deste item instigam os alunos a se posicionar sobre o assunto, cercando, de certo modo, seu repertório cultural. O

importante é socializar as respostas, mapeá-las na lousa, analisá-las com eles para ver o que pensam sobre o tema, tendo como meta a ampliação de seus conhecimentos;

Ação expressiva: as ações propostas, muitas vezes denominadas encomendas, para dar mais abertura ao professor, têm por objetivo desencadear o fazer artístico nas diferentes linguagens, sem perder de vista os conteúdos e as competências a serem trabalhados;

Apreciação: as perguntas colocadas na Apreciação, que se ampliam no Caderno do Professor, são apenas impulsos para estimular a conversa dos alunos sobre as obras. As ampliações propostas pelo professor e por suas boas e instigantes perguntas comporão o texto que será registrado pelo aluno no Caderno, apontando o que ficou de mais significativo para ele a partir da Apreciação oferecida;

Você aprendeu?: questões objetivas e/ou abertas para reflexão sobre os conteúdos trabalhados nas Situações de Aprendizagem de cada Caderno, reveladoras do que foi possível ativar como conteúdo ou competência. As respostas individuais tornam-se material de reflexão para os professores, indicando o que ficou além ou aquém em sua ação docente, no contexto da escola e na própria proposta;

Pesquisa individual e/ou em grupo, Pesquisa de campo e Lição de casa: as ações que orientam o aluno no planejamento, na realização e na discussão da pesquisa ou da ação proposta no Caderno do Aluno tampouco têm resposta única, pois dependem das escolhas e do que foi possível pesquisar de acordo com a realidade e com o contexto das diferentes escolas.

Consideramos importante a valorização do que foi pesquisado e, especialmente, o modo como a pesquisa foi apresentada. Há várias sugestões no Caderno do Professor em relação a isso. Consideramos que o Caderno do Aluno, como parte do portfólio, é complementado por outros modos de registro, que podem gerar uma elaboração criativa que permita ao aprendiz dar expressão à sua aprendizagem, inventando formas para mostrar suas produções artísticas, seus textos escritos, fotografias de momentos das aulas e pesquisas realizadas.

Como processos, esses “Cadernos rosa dos ventos” são potências nas mãos de alunos, alunas, professoras e professores atentos à qualidade do trajeto, à ousadia de novos encontros com a arte, à busca da experiência estética no pensar, no fazer, no escrever, no apreciar, no navegar pelos “Territórios da Arte”.