

TransfomarAção

A educação é o resultado de uma mistura bastante inventiva das inúmeras diferenças que trouxeram consigo os muitos povos que nos fizeram ser brasileiros. Conhecer para ampliar horizontes passa pela inclusão de todos.

Junho 2021 v.9 n.6



Data de publicação: 10 de junho de 2021

www.igranabc.com

TransformarAção

N° 6

Junho 2021

Publicação

Mensal (junho)

IGRAN ABC

Rua Coronel Alfredo Flaquer, 477 - Centro - Santo

André - SP- Brasil

CEP 09020-031

www.igranabc.com

Editor Chefe

Luiz Cesar Limonge

Projeto Gráfico e capa

Lucas Sanches Limonge

Diagramação e Revisão

Rafael Sanches Limonge

TransformarAção – Vol. 9, n. 6 (2021) - São Paulo:

IGRAN ABC, 2021 – Mensal

Modo de acesso:<<https://www.igranabc.com/revista-transformaracao>>

ISSN 2675-9306

Data de publicação: 10/06/2021

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

ARTE E PRÁTICAS EDUCATIVAS NOS MUSEUS <i>Alzira da Silva</i>	4
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA INCLUSÃO <i>Marlene Sales dos Santos</i>	37

ARTE E PRÁTICAS EDUCATIVAS NOS MUSEUS

Alzira da Silva¹

Resumo

O artigo retrata reflexões sobre a função educativa dos museus e as práticas educativas, a partir de alguns documentos oficiais que determinam uma política educacional para os espaços nos museus, assim como na obra de autores que investigam a educação em museus. Além disso, apresenta-se a análise de algumas questões voltadas as ações educativas em museus de arte brasileiros.

O conhecimento em arte é um aprendizado que começa na observação de uma obra de arte, da sua leitura e da prática artística, onde ao apreciar uma obra de arte estão relacionados à sua experiência com

¹ Licenciada em Ciências Biológicas- UNIVERSIDADE DO GRANDE ABC. Professora da Rede Municipal da Cidade de São Paulo.

diferentes manifestações artísticas, construir esse conhecimento a partir do acesso constante a esses espaços artísticos e educacionais, além do desenvolvimento de atividades artísticas nesses espaços, possibilita ao estudante elevar a sua compreensão da cultura nacional, que contribuiu para que ampliassem sua experiência com a arte.

Palavras – chaves: Museus de arte. Ações educativas
Políticas educacionais.

Abstract

This article is a reflection on the educational function of museums and educational practices, from some official documents that determine an educational policy for spaces in museums, as well as the work of authors who investigate museum education. In addition, we present the analysis of some questions focused on educational actions in Brazilian art museums.

Knowledge in art is an apprenticeship that begins with the observation of a work of art, of its reading and of the artistic practice, where when enjoying a work of art are related to its experience with different artistic

manifestations, to build this knowledge from the constant access to these artistic and educational spaces, in addition to the development of artistic activities in these spaces, enables the student to raise his understanding of the national culture, which contributed to the expansion of his experience with art

Key - words: Art Museums.Educational actions.Educationalpolicies.

Resumen

Este artículo es un retrata reflexiones sobre la función educativa de los museos y las prácticas educativas, a partir de algunos documentos oficiales que determinan una política educativa para los espacios en los museos, así como en la obra de autores que investigan la educación en museos. Además, se presenta el análisis de algunas cuestiones dirigidas a las acciones educativas en museos de arte brasileños.

El conocimiento en arte es un aprendizaje que comienza en la observación de una obra de arte, de su lectura y de la práctica artística, donde al apreciar una obra de arte están relacionados con su experiencia con diferentes

manifestaciones artísticas, construir ese conocimiento a partir del acceso constante a estos espacios artísticos y educativos, además del desarrollo de actividades artísticas en esos espacios, posibilita al estudiante elevar sua comprensión de la cultura nacional, que contribuyó para que amplían su experiencia con el arte.

Palabras claves: Museos de arte. Acciones educativas. Políticas educativas.

1 INTRODUÇÃO

Pensar e executar ações educativas são, com efeito, tarefas do educador de museu, que precisa estar inteirado e afinado com os conceitos que permeiam esse espaço, também com as diretrizes estabelecidas pela “Política Nacional de Museus”, a fim de que os museus sejam realmente espaços nos quais os cidadãos brasileiros sintam-se estimulados a frequentar e se apropriar de tudo o que eles possam oferecer.

Para provocar a reflexão e apropriação do conhecimento no espaço museal, é necessário que o museu exerça também sua função educativa, pois, como expõe Barbosa (2004, não paginado),

“Museus são laboratórios de Conhecimento de Arte, tão importantes para a aprendizagem da Arte como os Laboratórios de Química o são para a aprendizagem da Química”. Desse modo, os públicos poderão fazer um bom uso desse laboratório que é o Museu de Arte se forem dadas as condições necessárias.

Essas condições dizem respeito a toda a estrutura museológica no exercício das diversas funções atribuídas ao museu, mas principalmente às políticas adotadas por ele, bem como a importância que é conferida, no seu cotidiano, ao caso educacional e investigativo, que é, por si só, uma política.

. A função educativa dos museus já foi defendida e continua sendo por muitos autores nos mais diversos textos e contextos que a enfatizam em correlação com as suas outras funções, além das de salvaguarda, conservação, exposição e comunicação. Mário Chagas, no livro

Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mário de Andrade, publicado em 2006, expõe o resultado de sua dissertação de mestrado, realizada na segunda metade da década de 1990. Nele, Chagas (2006) não só problematiza o desconhecimento do pensamento de Andrade no meio museológico, como também apresenta algumas das ideias do modernista que já eram inovadoras no início do século XX, especificamente no período compreendido “entre 1917 a 1945”. Entre as diversas contribuições do pensamento do modernista Mario de Andrade relativas aos seus “projetos políticos culturais”,

Chagas explica que:

Uma destas contribuições refere-se às funções educativas dos museus. Educação museal aqui é concebida não em termos de repetição e inculcação de padrões vigentes como estratégia de reprodução do poder constituído, mas ao contrário, como espaço móvel de estudo,

pesquisa e reflexão, como “instrumento capaz de servir às classes trabalhadoras, como instituição catalisadora e ao mesmo tempo resultante da conjugação de forças

diversas, como âncora de identidade cultural”.
(CHAGAS, 2006, p.19)

Quanto “às funções educativas dos museus”, percebe-se, na interpretação de Chagas (2006), que Andrade concebia o museu como um espaço de “estudo, pesquisa e reflexão” e capaz de provocar mudanças na sociedade.

Em um fragmento de documento apresentado por Chagas (2006, p.95), é visível a preocupação de Mário de Andrade com o atendimento ao público durante as exposições, bem como com o educador de museu, isto é, ele dizia que as visitas deveriam ser “visitas vivas” e “acompanhadas de explicador inteligente”.

Com as afirmações anteriores e com outro fragmento de documento citado por Chagas (2006, p.92, grifo do autor) no qual Andrade defende a organização de museus, mas de “museus à moda moderna, museus vivos, que sejam um ensinamento ativo”, entende-se a dimensão educativa do museu no pensamento do poeta modernista.

Vale lembrar, ainda, que Mário de Andrade defendia “o uso educativo do patrimônio cultural” por meio de ações que permitissem ao museu ser um agente transformador da sociedade, pois, segundo Chagas (2006, p.91), “O museu concebido por Mário não é apenas um espaço de exposição, é locus de ação”.

Em relação à participação ativa do público, Chagas (2006, p.92) explana que, para Mário de Andrade, “[...] o papel do museu não é só o de documentar, mas também o de denunciar, criticar e refletir.

É a ideia de Fórum de Debates que ganharia corpo na década de 70 [do século XX]”. A pesquisa de Chagas (2006), portanto, muito contribui para a compreensão do pensamento de Mário de Andrade sobre o papel educativo dos museus no Brasil, no início do século XX, e permanece atual, propondo alternativas para problemas ainda presentes em muitos museus, em nosso país.

A função educativa dos museus também foi amplamente discutida no “Seminário Regional da Unesco”, em 1958, na cidade do Rio de Janeiro, e que,



conforme Araújo e Bruno (1995, p.7), “[...] simboliza paradigmaticamente uma preocupação profissional com a problemática educacional dos museus [...]”. Nesse Seminário, segundo Toral (1995, p.9),

O museu deveria desenclausurar-se não somente através de programas didáticos dirigidos à educação formal, como também da utilização de outros meios a seu alcance como o rádio, o cinema, a televisão, para atingir assim camadas mais amplas da população e poder melhor difundir sua mensagem.

As demandas educacionais e socioeducativas dos pobres, enfatizando a necessidade de educação inicial e educacional, para trabalhar com uma abordagem pedagógica que aborda os interesses das diferentes disciplinas que frequentam a escola, bem como abordar os problemas de discriminação, preconceito e racismo que ocorrem no espaço escolar.

De qualquer forma, as mudanças estão em andamento e a história começa a mudar, já iniciamos os primeiros passos, cabe aos educadores levar essas discussões à sala de aula, estimular os alunos a tomar

consciência, mudar comportamentos e hábitos prejudiciais à vida social.

A atribuição ao museu como um agente educativo, na sociedade, possibilitou um alargamento das práticas museológicas, como também uma abertura para a discussão do papel do museu na sociedade contemporânea.

Outros documentos fundamentais para compreender os avanços nas discussões sobre as práticas museais são, conforme Araújo e Bruno (1995, p.6), [...] a Declaração da Mesa-Redonda de Santiago do Chile de 1972, que introduziu o conceito de museu integral, abrindo novas trilhas para as práticas museais; a Declaração de Quebec de 1984, que sistematizou os princípios básicos da Nova Museologia e a Declaração de Caracas de 1992, que poderia ser interpretada como uma avaliação crítica de todo este percurso ao reafirmar o museu enquanto canal de comunicação.

Os referidos documentos consolidam a função educativa dos museus na contemporaneidade e servem de parâmetro para a construção de outros, como a “Política Nacional de Museus – PNM”, lançada

no Brasil, em maio de 2003, que contou com contribuições da comunidade museológica e representantes de outros segmentos da sociedade envolvidos com as questões pertinentes ao campo museal.

PRÁTICAS EDUCATIVAS NO MUSEU

Com a função social e educativa do museu para com a sociedade na qual ele está inserido, bem como dos diversos fatores que contribuem para o êxito das ações educativas no espaço museal, indaga-se: Qual a origem das práticas educativas em museus?

Como elas foram desenvolvidas nos museus de arte? Em que medida as práticas contribuem para a aproximação de diferentes públicos com o espaço museal da arte?

Em relação à introdução das práticas educativas nas exposições de coleções dos museus de um modo geral, Nascimento (2005, p.225) comenta que não há um registro esclarecedor sobre sua origem, mas que é

possível identificá-la “[...] na organização das visitas orientadas”.

No que diz respeito à preocupação com o ensino da arte em museu, Suano (1986, p.39, grifos da autora) lembra, contudo, que Já em 1857, na Inglaterra, John Ruskin, estudioso de assuntos de arte, apresentara projeto a uma comissão parlamentar para “que se desse uma função mais educativa ao museu: apresentar os objetos com visão crítica e não puramente expositiva”.

Nesse sentido, percebe-se que planejar e executar uma ação educativa, dentro de uma visão crítica, não é uma inovação como parece em nossos dias, pois o crítico John Ruskin já fazia tal proposta em 1857. As práticas educativas em museus tornam-se mais consistentes no século XX e os resultados obtidos, principalmente nos museus norte-americanos, exemplos a serem seguidos por outros museus no mundo.

Nesse sentido, Ana Mae Barbosa (2005c, p.85) afirma que, com a criação, em 1929, do Museu de Arte Moderna de New York (MoMA), o ensino da arte se constitui como um trabalho “renovador” e de “vanguarda” nas escolas, universidades e no próprio museu, a fim de

que as outras classes sociais não pertencentes às elites também pudessem compreender a produção artística moderna.

Além disso, ressalta que “[...] os pioneiros da moderna arte-educação em museus [...]” são o MoMA, pautado nas teorias de Victor D’Amico, e o Museu de Cleveland, fundamentado nas teorias de Thomas Munro.

E que esses arte-educadores “[...] foram muito influenciados pelas ideias de John Dewey [...]”, filósofo e educador americano.

O pensamento de Dewey (1859-1952) exerceu e continua exercendo influências em diversas áreas no campo das ciências humanas.

As reflexões sobre questões socioculturais estão presentes em sua obra, assim como a importância da arte para o desenvolvimento humano, seu texto mais citado no campo do ensino da arte, no Brasil, uma experiência, no qual o autor discute o que vem a ser uma “experiência estética”.

Para Dewey (1974), a experiência estética difere de situações “experienciadas” às quais todos estão



sujeitos, pois, para que a experiência seja realmente estética, é necessário que ela seja provida de ação, percepção, reflexão e interação, de forma que o sujeito realize conexões com conhecimentos já aprendidos.

O trabalho de “apreciação de arte”, formulado por Thomas Munro (1901-1973), foi realizado no Museu de Cleveland por três décadas.

A proposta dele, conhecida como “morfologia estética”, consistia em que o aluno observasse atentamente as obras, percebesse como cada obra era constituída, fizesse um esboço a ser desenvolvido no ateliê e conversasse sobre as obras a partir de “formulações críticas”. Munro não priorizava a história da arte durante a visita ao museu por considerar que ela poderia ser melhor trabalhada fora dele.

Ele também já chamava a atenção para o fato de que as crianças só poderiam entrar em contato com obras de arte se tivessem professores interessados em permitir essa aproximação. Munro ainda definiu em seus escritos “[...] o papel do arte-educador de museu como catalisador, mediador e professor de arte” (OTT, 2005, p.117-119).

Nas ideias de Munro, percebe-se a importância do trabalho anterior e posterior à visita ao museu, assim como do professor como aquele que possibilita o acesso à arte, e do arte-educador de museu como o sujeito que está entre o educando e as obras de arte,

Exercendo um papel de estimulador, provocador e transformador do processo de ensino aprendizagem, em uma breve retrospectiva, pode-se observar que as práticas educativas em museus de arte já apresentavam uma preocupação com o ensino da arte por meio do contato direto com as obras, assim como ao que diz respeito ao trabalho a ser realizado posteriormente à visita.

Ressalta-se, entretanto, que o recorte apresentado refere-se apenas às realidades inglesa e norte-americana, pois, possivelmente, a questão possa ser mais explorada em publicações que apresentam outras realidades, às quais não se teve acesso no presente estudo.

Através das Práticas educativas em museus de arte no Brasil a educação, no Brasil, está associada à

origem de alguns museus em espaços de ensino da arte, no século XIX e início do século XX.

Essa afirmação pode ser constatada na origem do Museu Nacional de Belas Artes, cuja coleção foi instalada na Academia Imperial de Belas Artes (1843); do Museu de Arte da Bahia, no qual a coleção foi instalada no Liceu Provincial (1871) e, logo em seguida, no Liceu de Artes e Ofícios (1872); e da Pinacoteca do Estado de São Paulo, cuja coleção foi abrigada no Liceu de Artes e Ofícios (1905).

Assim, pode-se dizer que essas coleções eram praticamente acessíveis aos estudantes de arte para fins de estudo, a partir do final da década de 1940, com a criação do MASP (1947), do MAM/SP (1948) e MAM/RJ (1948), é que realmente se encontra um referencial de “experiências educacionais” nos museus de arte, como aponta Lourenço (1999, p.46):

O MASP, o MAM/SP e o do Rio interessam-se por atividades profissionalizantes, dedicando-se aos artistas plásticos e de outras modalidades, tendo também o MAM/SP formado monitores para a bienal e despertado o meio para trabalhos educacionais.

O MASP investe em áreas como design e propaganda, e também em monitorias iniciadas por Pietro Maria Bardi e voltadas para o acervo, o que é notável para o meio por gerar familiaridade pela frequência, como também em aulas pela televisão, contando com a colaboração de Flávio Motta, um professor de gerações de historiadores da arte.

Segundo Lourenço (1999, p.181), Lina Bo Bardi afirmava, em suas entrevistas, que o MAMBA deveria chamar-se “CENTRO, MOVIMENTO, ESCOLA”, e que as ideias dela para esse Museu revelam “[...] seu lado mais significativo, como humanista e crítica do aristocratismo e conservadorismo, habituais no trato da cultura brasileira” (p.186).

Como um “centro, movimento, escola” no qual o museu buscava o apoio da universidade e dos estudantes no desenvolvimento de ações, a fim de possibilitar o acesso das classes populares, ele abria-se como um espaço de apropriação do conhecimento para todos.

Essa parceria entre universidade e museu é um bom exemplo a ser seguido, hoje, para aproximar as

instituições e, principalmente, para juntas produzirem conhecimento e buscarem a solução de problemas; dentre outros, aqueles que dizem respeito à questão do acesso aos diferentes tipos de público no espaço museal.

O ENSINO DA ARTE NOS MUSEUS

As ideias de Lina Bo Bardi para o MAM/BA estão em sintonia com o tema do “Seminário Regional da Unesco”, que aconteceu em 1958, na cidade do Rio de Janeiro, e no qual a “função educativa dos museus” foi amplamente discutida.

Quanto às fundamentações teóricas das práticas educativas em museus de arte no Brasil nas décadas de 1970 e 1980, Franz (2001, p.44) expõe que,

No Brasil, a arte-educação em museus foi improvisada, com raras exceções, até o final dos anos 70, nesse período, os serviços de arte e educação estavam atrelados às influências do ideário da livre expressão que chegaram ao Brasil através do inglês Herbert Read

e foram disseminadas pelas escolinhas de arte, de Augusto Rodrigues desde 1948.

Nos principais centros culturais do país foi durante os anos 80 que se iniciou uma mudança de postura no enfoque metodológico dessas práticas a afirmação de Franz contribui para entender como é tardia, no Brasil, a compreensão dos arte-educadores, que atuam na escola, sobre a importância da visita a museus e dos educadores de museu em fundamentar suas práticas educativas.

A discussão em pauta não só no meio museológico, mas também em diversos segmentos da sociedade, é a de como os museus devem exercer uma política educacional, e que estratégia utilizar para desempenhar seu papel de agente transformador da sociedade. Esse papel foi bem enfatizado no “3º Fórum Nacional de Museus”, realizado em 2008, cujo tema foi “Museus como agentes de mudança social e desenvolvimento”.

Esse tema, certamente, contribui para uma maior ênfase no que caracteriza a compreensão da função primordial do museu que é o seu compromisso com a

educação. Cabe lembrar, contudo, que Studart (2004b, p.38) assim esclarece:

“Não basta os educadores quererem dar um sentido claro ao seu trabalho, se este não fizer parte de uma política institucional”.

A educação, como uma das políticas centrais do museu, também é esclarecida por Santos (2008, p. 141), que assim afirma:

O que é mais importante compreender é que todas as ações museológicas devem ser pensadas e praticadas como ações educativas e de comunicação, mesmo porque, sem essa concepção, não passarão de técnicas que se esgotam em si mesmas e não terão muito a contribuir para os projetos educativos que venham a ser desenvolvidos pelo museu [...]. Assim, entende-se que não é possível os educadores fazerem um bom trabalho se ele não estiver inserido em um contexto maior de qualidade, e também se compreende o porquê de alguns setores educativos estarem fadados ao isolamento dentro de suas próprias instituições, assumindo uma responsabilidade sobre seus atos, a qual não é sua apenas.

No que concerne às problemáticas que envolvem a educação em museus de arte, Ana Mae Barbosa (2005a) salienta que isso também se deve ao preconceito em relação ao que diz respeito à própria palavra Educação, pois, no campo artístico, principalmente alguns profissionais da área, como professores e artistas-professores de universidades, dizem não entender de Educação.

A autora ainda chama a atenção para o fato de que alguns museus e centros culturais, no Brasil, preferem “[...] designar seus departamentos voltados para ensino, divulgação ou extensão [...]” (BARBOSA, 2005a, p.100) com outros nomes que não estejam diretamente associados à palavra Educação.

Além disso, afirma que países do primeiro mundo “[...] assumem o papel educacional e a designação educação com orgulho e com a consciência de que a principal função da cultura é educar [...]” (BARBOSA, 2005a, p.101).

Diante de tal afirmação, pode-se indagar se o preconceito em relação à educação nos museus de arte não está associado à formação dos profissionais da área

de artes visuais que acabam interagindo nesse espaço, como curadores, críticos, artistas e professores.

A publicação *Educação em Museus*, originalmente editada pelo Museum and Galleries Commission (2001), um órgão britânico, defende que, para que seja garantida a educação nos museus, é fundamental a adoção de uma política educacional escrita e aprovada pelo conselho do museu.

Ainda expõe que “[...] cada museu deve procurar maximizar a função educativa de seus acervos e atividades”, pois “Exposições e documentação de acervos, por exemplo, têm importante potencial educativo” (p.17).

A publicação também sugere que o responsável pelo “programa educativo” seja um especialista em “educação em museus” e participe da “instância diretiva”. Assim, entende-se que esse profissional deve participar das discussões do museu e não ser meramente um receptor de decisões.

Em relação ao envolvimento com esse processo educativo nos museus, Ramalho e Oliveira (2006, não paginado), no texto apresentado na mesa-redonda do

primeiro Ciclo “Museu, Educação e Cultura em Debate”¹³, apresenta uma reflexão acerca de que um museu, voltado para ações que priorizem a “[...] EDUCAÇÃO em sentido amplo [...]” (grifo da autora), não poderia ser um espaço com compartimentação de setores, isto é, que o ideal seria que todos os setores estivessem totalmente envolvidos e articulados entre si na tomada de decisões para exercer uma política educacional, e que,

Por sua vez, essa política seria coerente com uma proposta de aproximar o grande público, da arte, das obras, do artista, por meio do Museu, aborda uma política educacional, voltada para o acesso de um público-alvo tradicionalmente excluído dos canais de acesso à arte e a tudo o que ela significa. (RAMALHO e OLIVEIRA, 2006, não paginado, grifos da autora). A autora, além de enfatizar a importância da interlocução entre todos os atores do espaço museal no que compete pensar a educação no planejamento de todas as suas ações, também aponta duas questões fundamentais para a educação que é a de inclusão e acesso à arte.

O pensamento de Studart (2004b), de Ramalho e Oliveira (2006) e da publicação Museums and Galleries Commission (2001) são, além de coincidentes, fundamentais para quem trabalha na ação educativa de museus de arte e também para todos os funcionários envolvidos com o espaço museal, principalmente para aqueles que exercem cargos de liderança, ou seja, aqueles que decidem as ações e projetos do museu.

Provoca, ainda, algumas reflexões no sentido de questionar o seguinte: como um museu exerce uma política educacional, se não prioriza projetos educativos no planejamento das

O trabalho de “apreciação de arte”, formulado por Thomas Munro (1901-1973), foi realizado no Museu de Cleveland por três décadas.

A proposta dele, conhecida como “morfologia estética”, consistia em que o aluno observasse atentamente as obras, percebesse como cada obra era constituída, fizesse um esboço a ser desenvolvido no ateliê e conversasse sobre as obras a partir de “formulações críticas”. Munro não priorizava a história da

arte durante a visita ao museu por considerar que ela poderia ser melhor trabalhada fora dele.

Ele também já chamava a atenção para o fato de que as crianças só poderiam entrar em contato com obras de arte se tivessem professores interessados em permitir essa aproximação. Munro ainda definiu em seus escritos “[...] o papel do arte-educador de museu como catalisador, mediador e professor de arte” (OTT, 2005, p.117-119).

Nas ideias de Munro, percebe-se a importância do trabalho anterior e posterior à visita ao museu, assim como do professor como aquele que possibilita o acesso à arte, e do arte-educador de museu como o sujeito que está entre o educando e as obras de arte, exercendo um papel de estimulador, provocador e transformador do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa breve retrospectiva, pode-se observar que as práticas educativas em museus de arte já apresentavam uma preocupação com o ensino da arte por meio do contato direto com as obras, assim como ao que diz respeito ao trabalho a ser realizado posteriormente à visita., entretanto, que o recorte

apresentado refere-se apenas às realidades inglesa e norte-americana, pois, possivelmente, a questão possa ser mais explorada em publicações que apresentam outras realidades, às quais não se teve acesso no presente estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação às problemáticas que envolvem os setores educativos em alguns museus participantes da pesquisa, ressalta-se que elas estão, provavelmente, atreladas à falta de uma política cultural da instituição que priorize a educação.

A questão também foi aqui discutida a partir do pensamento de alguns autores, como Studart (2004b, p.38) que deixa bem visível a referida condição assim enfatizando:

“Não basta os educadores quererem dar um sentido claro ao seu trabalho, se este não fizer parte de uma política institucional”.

Nesse sentido, a falta de compreensão do que seja a adoção de políticas educacionais por parte de

alguns atores museais, principalmente por aqueles que ocupam os cargos diretivos da instituição, impede que os setores educativos desenvolvam um trabalho de qualidade mesmo que eles se esforcem e procurem realizar diversas ações para atender os diferentes públicos.

Com o propósito de investigar como as políticas dos museus de arte interferem nas suas ações educativas, realizou-se pesquisa de natureza qualitativa e de caráter documental com museus de arte brasileiros, de diferentes regiões do país (ROSA BARBOSA, 2009). Importa destacar que o estudo originou-se de inquietações nascidas no exercício profissional dentro de um espaço museal da arte. .

No entanto, apesar de se perceber que os educadores dos museus participantes da pesquisa têm o entendimento de que as propostas educativas devem ser pensadas para outros grupos, além dos escolares, nota-se que nem todos os museus têm propostas específicas para públicos não escolares, ou seja, para públicos constituídos por famílias, pessoas idosas, pessoas com deficiência, entre outros.

Essa constatação se dá porque, ao indagarem-se os setores educativos sobre os tipos de ações que desenvolvem, poucos registraram ter programas exclusivamente destinados a esses diferentes públicos.

Trabalhar com a potencialidade educativa de um museu de arte não é tarefa fácil, pois se sabe que não basta o museu apenas dispor de um setor educativo para que isto aconteça.

É necessário, portanto, o envolvimento e comprometimento de todos os agentes museais para que diferentes públicos tenham um maior acesso ao patrimônio artístico-cultural por ele mantido.

A missão do museu: Definida a missão, ou seja, a vocação do museu, as práticas educativas devem ser elementos cumpridores desse propósito.

Por exemplo, um dos motivos para o qual o Museu Casa Guimarães Rosa existe, é divulgar a literatura roseana, então, suas ações são orientadas por essa vocação e estão baseadas na literatura e nos temas que aparecem em suas obras. - Junto à curadoria das exposições: Durante um longo período, o trabalho dos educadores só iniciava quando a exposição

já estava montada, depois de concluídos os trabalhos dos pesquisadores, expógrafos e dos marceneiros.

Então, eram obrigados a pensar uma Ações Educativas a partir de sua própria leitura da exposição e dos catálogos, atualmente, existe um movimento para que o educador participe do processo de construção das exposições, conheça o trabalho da pesquisa, visto que a exposição, geralmente, não a reflete por inteiro; contribua com o trabalho dos expógrafos e/ou arquitetos com o objetivo de planejar a disposição dos textos e objetos, a altura das legendas e vitrines e possíveis roteiros.

Adequado aos vários tipos de público: Apesar de parecer óbvio, é fundamental que as Ações Educativas sejam planejadas para um público-alvo tendo em vista que os museus são visitados por famílias, estudantes em vários níveis, grupos de convivência, grupos com necessidades especiais, entre outros, o museu deve planejar ações a partir das especificidades de cada público visitante.

Tendo em conta a proposição de ações educativas, tanto para públicos escolares como não

escolares, entre eles os públicos especiais, ressalta-se que os museus necessitam de profissionais qualificados, assim como de assessorias de especialistas que orientem o trabalho a ser realizado com cada tipo de público, de acordo com suas especificidades.

Além disso, para os educadores de museus proporem ações para os diferentes públicos e trabalharem diretamente com eles, esses profissionais precisam ter, além dos conhecimentos referentes às questões da arte, outros que dizem respeito às particularidades relativas ao comportamento e níveis de compreensão de cada um dos públicos, para que eles tenham não só o acesso cultural, mas também o acesso intelectual a esses espaços da arte.

BIBLIOGRAFIA

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação. 2.ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.
ARAÚJO, Marcelo M.;

BRUNO, Maria Cristina O. (Org.). A memória do pensamento museológico contemporâneo: documentos e depoimentos. Comitê Brasileiro do ICOM. [S.I.], 1995. Disponível em: . Acesso em: 29 jul. 2019.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005c. . Dilemas da arte/educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In:

BARBOSA Ana Mae. (Org.). Arte/ educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005a.

BARBOSA, Ana Mae. Museus como laboratórios. In: Revista Museu – Artigos [2004]. Disponível em: . Acesso em: 25 jul. 2008. _____. Tópicos Utópicos. 2.reimp. Belo Horizonte: C/ Arte, 2007.

MINISTÉRIO DA CULTURA. Política Nacional de Museus: relatório de gestão 2003-2006. [Brasília]: MinC/

IPHAN/ DEMU, 2006. . Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009. Institui o Estatuto de Museus e dá outras providências. Disponível em: . Acesso em: 11 abr. 2019. Lei nº 11.906/2009, de 20 de janeiro de 2009. Cria o Instituto Brasileiro de Museus –.

BUORO, Anamelia Bueno. Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: Educ/Fapesp/Cortez, 2002.

CHAGAS, Mário de Souza. Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mário de Andrade. Chapecó: Argos, 2006.

DEWEY, John. Tendo uma experiência. In: Pragmatismo: textos selecionados. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção Os pensadores).

FRANZ, Teresinha Sueli. Educação para a compreensão da arte. Florianópolis:



Insular, 2001. . Educação para uma compreensão crítica da arte. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 33.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006..



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA INCLUSÃO

Marlene Sales dos Santos²

INTRODUÇÃO

O tema educação é de certa forma abrangente quando começamos a discuti-lo em seus vários aspectos, podemos citar a avaliação da aprendizagem, como resultado da prática pedagógica, ou melhor, dizendo, do conteúdo ministrado em sala de aula. Nesta discussão temos as várias correntes ideológicas do processo que sustentam as práticas educacionais.

A inclusão nos oferece material extenso para discutir, inclusive como o professor deve avaliar a aprendizagem do seu aluno, os instrumentos, sua ação e não só a patologia e não considerando apenas seus limites de desenvolvimento juntamente com o nível de competência curricular.

Portanto, o referencial para a avaliação, da aprendizagem muda substancialmente e passa a lidar com diferentes indicadores que não apenas as condições individuais dos

² Licenciada no curso de Pedagogia na Universidade Cidade de São Paulo no ano de 1993 e no curso de História na Universidade Camilo Castelo Branco

alunos, mas suas possibilidades de acesso ao currículo e, as adequações realizadas pelo sistema de ensino.

A avaliação das necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência intelectual é elemento fundamental para subsidiar sua aprendizagem e assessorar o acompanhamento da escolarização desse aluno nas classes comuns. No entanto a avaliação deve estabelecer o potencial de aprendizagem incluindo o nível de competência curricular do aluno tendo como referência a proposta curricular do ano ou ciclo onde está matriculado.

Os instrumentos de avaliação devem informar o desenvolvimento atual da criança, a forma como ela enfrenta determinadas situações de aprendizagem, os recursos e o processo que faz uso em determinada atividade. Conhecer o que ela é capaz de fazer, mesmo que com a mediação de outros, permite a elaboração de estratégias de ensino próprias e adequadas a cada aluno em particular.

No entanto, a avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual tem se caracterizado como um processo complexo devido às especificidades de suas necessidades e de seu desenvolvimento, muitas vezes, bastante diferenciado. As características específicas de

alguns quadros de deficiência dificultam a avaliação pedagógica e o estabelecimento das adequações ou adaptações necessárias para garantir a escolaridade desse aluno.

O processo de diagnóstico não tem sido suficiente para estabelecer qual a forma de ensino mais adequada para atender essa clientela e como avaliar o seu potencial de aprendizagem. Historicamente os erros no procedimento diagnóstico, a inexistência de avaliação e acompanhamentos adequados, vêm perpetuando uma série de equívocos quanto ao processo de ensino e aprendizagem, essencialmente daqueles com deficiência intelectual.

No caso dos alunos com deficiência intelectual, nem sempre ficam claros os “ajustes” a serem feitos em termos de materiais, recursos, técnicas, currículos ou pessoal, necessários para garantir a sua aprendizagem e, conseqüentemente, os aspectos a serem analisados numa avaliação educacional. Por isso a avaliação acaba reduzindo á busca por um diagnóstico que justifique a dificuldade de aprendizagem deste aluno.



As propostas de autores de alternativas para avaliar as condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual demonstram a importância e a possibilidade de um processo avaliativo que forneça elementos para um planejamento pedagógico que responda às necessidades e possibilidades de cada aluno.

Palavras chaves: inclusão, avaliação, aprendizagem, deficiência, processo.

ABSTRACT

The subject of education is somewhat comprehensively when we started discussing it in its various aspects, we can mention the assessment of learning as a result of pedagogical practice, or better saying, the content taught in the classroom. In this discussion we have the various ideological currents of the process underlying the educational practices.

The inclusion offers us extensive to discuss material, including how the teacher should assess the learning of their students, the tools, their action and not only the pathology and not only considering its limits development along with the level of competence curriculum.



Therefore, the benchmark for the assessment of learning changes substantially and begins to deal with different indicators that not only the individual conditions of the students, but their access to the curriculum and the adjustments made by the education system.

The assessment of the special educational needs of students with intellectual disabilities is fundamental to support their learning and assist the monitoring of that student enrollment in regular classes element. However the assessment should establish the learning potential including the level of student competency curriculum with reference to the proposed curriculum of the year or cycle where it is registered.

Assessment instruments should inform the current development of the child, how she faces certain learning situations, the resources and the process that makes use in particular activity. Know what she is capable of doing, even with the mediation of others, allows the development of teaching strategies appropriate to themselves and each particular student.

However, the assessment of student learning with intellectual disabilities has been characterized as a complex process due

to the specifics of their needs and their development, often quite different. The specific characteristics of some cadres of disability hinder educational evaluation and the establishment of adaptations or adjustments necessary to ensure that student education.

The diagnostic process has not been enough to establish what form of education best suited to meet these clients and how to assess their learning potential. Historically errors in diagnostic procedure, the lack of appropriate assessment and follow-ups, come perpetuating a lot of misconceptions about the teaching and learning process, mainly those with intellectual disabilities.

For students with intellectual disabilities are not always clear "adjustments" to be made in terms of materials, resources, techniques, curricula or personnel necessary to ensure their learning and, consequently, the issues to be discussed at an educational assessment. Therefore the evaluation will eventually reduce the search for a diagnosis that justifies the difficulty of learning of this student.

The authors proposed alternatives to assess the conditions of development of students with intellectual disabilities demonstrate the importance and the possibility of an

evaluation process that provides evidence for an educational plan that meets the needs and possibilities of each student.

Key words: inclusion, assessment, learning disabilities process.

AValiação DA APRENDIZAGEM NA INCLUSÃO

A condição de deficiência intelectual não pode determinar o desenvolvimento do indivíduo. A educação na área da educação deficiência deve atender as necessidades educacionais especiais sem se desviar dos princípios básicos da educação proposta às demais pessoas. A inclusão defende a permanência da criança a escola, a qual deve valorizar, sobretudo, os acertos da criança, trabalhando sobre suas potencialidades.

Portanto, as estratégias de ensino devem considerar esta multidimensionalidade, os diferentes contextos e os níveis de apoio. Assim, além da proposição de estratégias participativas na sala de aula comum, que possibilite a plena inserção de alunos com deficiência intelectual, também há de se considerar e prever os níveis de apoio pedagógico que se farão necessários para oferecer o suporte de

aprendizagem para este aluno, ou seja, considerar sua forma peculiar de aprender e de funcionar no mundo que o rodeia.

Um dos aspectos que nos parecem ser de grande importância na área da deficiência intelectual está ligado à metodologia de ensino no contexto da classe regular, ou seja, a busca de alternativas pedagógicas através das quais os alunos com deficiência intelectual sejam membros participativos e atuantes do processo educacional no interior das salas de aula e sua presença seja considerada. A escola deve tomar para si a responsabilidade acerca de seu processo de conhecimento e de inserção cultural.

Também é preciso definir e documentar as necessidades específicas do aluno com deficiência intelectual, com base no referente curricular do ano ou ciclo em que está matriculado, relacionado aos: conteúdos e objetivos; procedimentos de ensino; avaliação e níveis de apoio pedagógico especializado. Este significa um importante documento do processo e da escola, em relação a todo processo de desenvolvimento deste aluno.

Toda forma de registro deve ser efetivada na escola, em relação ao processo de escolarização deste aluno, uma vez que não podemos desconsiderar as especificidades da deficiência



intelectual e a complexidade curricular que se amplia no decorrer da escolaridade. Não podemos correr o risco de negar as necessidades destes alunos e tratar a diferença de forma genérica, o que seria, inclusive, paradoxal, pois ao mesmo tempo em que se defende uma escola inclusiva, capaz de lidar com as diferenças, se nega o estabelecimento de adequações que respondam as diferentes necessidades educacionais dos alunos, principalmente daqueles com deficiência intelectual.

Com base na Teoria Histórico Cultural estudos afirmam que as relações sociais no processo de desenvolvimento são determinantes, o que supera a simples visão biológica da deficiência intelectual, com isto a escola assume nova postura frente ao aprendizado que passa a ser visto como determinante para a criança e o seu desenvolvimento. "Estudos de Vygotsky ,afirmam, e também uma poderosa força que direciona o desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental,1999,p.107"

A escola para criança com deficiência intelectual é fundamental, por isso temos que valorizar os processos de mediação proporcionar o desenvolvimento intervindo diretamente nas condições pedagógicas. "De Carlo (2001,

p.67) a cultura provoca uma reelaboração da conduta natural da criança e um redirecionamento no curso do desenvolvimento humano, sob novas condições e sobre novos fundamentos.”

Segundo Oliveira, a proposta de uma educação inclusiva pode caracterizar-se como uma nova possibilidade de reorganização dos elementos constituintes do cotidiano escolar, uma vez que, para tornar-se inclusiva e atender as diferenças de seus alunos, há de se pensar num novo projeto pedagógico: flexível, aberto e dinâmico. Projeto capaz de envolver toda a comunidade escolar e ousar na busca de novas relações educativas (OLIVEIRA 2004).

4.um repensar sobre o papel da escola e seus objetivos educacionais. Não se trata de negar os conhecimentos curriculares, ao contrário, é justamente favorecer ao aluno com deficiência intelectual o acesso ao conhecimento disponível historicamente como fator de emancipação humana, mas ao mesmo tempo, respeitar sua condição própria de aprendizagem, sem querer igualá-lo ao outro, ao contrário, cabe a escola encontrar formas de valorizar e considerar o “jeito” de ser e aprender de crianças e adolescentes com deficiência intelectual. Trata-se, justamente como diz Padilha (2001, p. 135) de



“vencer as barreiras de sua deficiência – expandir possibilidades, diminuir limites, encontrar saídas para estar no mundo, mais do que ser apenas uma pessoa no mundo”.

Precisamos trilhar este caminho. Significar o espaço educativo e o conhecimento para possibilitar que se tornem, efetivamente, determinantes no processo de desenvolvimento de todos os alunos e, entre eles, os com deficiência intelectual. Para isto, é preciso que se instale uma prática pedagógica dinâmica, interativa e colaborativa. As atividades propostas pelo professor devem considerar a dimensão da prática social, do universo de significação de cada grupo escolar, para que a criança possa se identificar com o conhecimento e expandir sua relação com o mundo.

Explorar todos os canais de conhecimento da criança, sua experiência com mundo, suas formas de interação e suas maneiras particulares de aprender. O mesmo se dá em relação ao aluno com deficiência intelectual: conhecer sua forma individual de cada aluno de se relacionar com o mundo e com o conhecimento. O professor deve ser um observador, apoiado pela equipe pedagógica da escola que deve possibilitar recursos para melhor organização das condições em que ensina.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica justificada a na Resolução CNE/CP nº. 02/2001, enfatiza a importância da avaliação do processo de ensino e aprendizagem para a identificação das necessidades educacionais e especiais. Assim, na área da deficiência intelectual este processo deve nos permitir *“conhecer as possibilidades e limitações da pessoa com deficiência mental para, com ela, captar os indícios, os sinais que nos dá sobre seu processo evolutivo e pelo qual ela se aproxima da resolução de suas dificuldades”* (PADILHA, 2001, P. 177).

O processo de avaliação da aprendizagem deve ser um processo dinâmico que envolve a relação interpessoal que se estabelece entre professor e aluno; valoriza o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos e oferecer sugestões potencialmente úteis para o ensino.

A avaliação envolve todos os aspectos do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, avalia-se o contexto da escola, a sala de aula, os recursos didáticos, o mobiliário, o projeto curricular, os objetos do conhecimento, os espaços físicos, os apoios pedagógicos, a metodologia de ensino, etc. e, além disso, as apreciações devem envolver todo os atores

da escola, uma vez que todos são responsáveis pela aprendizagem e não apenas o professor (CARVALHO, 2003).

A escola deve adequar os diferentes instrumentos de avaliação para que possa permitir também a avaliação de alunos com deficiência intelectual, de modo a conhecer o que o aluno aprendeu, a analisar as variáveis implícitas no processo de ensino e aprendizagem. As estratégias de avaliação também deverão permitir avaliar as necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual e os apoios necessários para que possa se garantir a sua aprendizagem, com base nos objetivos educacionais, mesmo que com adequações. Para que isto ocorra, é preciso utilizar o diálogo e as observações realizadas no cotidiano escolar. A observação é o instrumento mais recomendado para a coleta de informação do contexto educacional escolar. O professor deve aprimorar seu olhar para o potencial do aluno, observar suas condições de aprendizagem, suas evoluções, seu desempenho escolar, sem que seja necessário criar situações artificiais de avaliação. Por isto que se tem valorizado a busca de indicadores de avaliação, que sinalizem objetivos a serem avaliados pelo professor no

cotidiano das atividades e das tarefas escolares, na dinâmica da sala de aula.

Outra estratégia interessante de avaliação da aprendizagem é análise da produção escolar dos alunos com deficiência intelectual: analisar seus cadernos, folhas de exercícios, desenhos, figuras, relatos orais, fotos, e outros trabalhos realizados em sala de aula.

A equipe pedagógica e os professores devem construir seus próprios instrumentos. Alguns instrumentos que podem ser utilizados são: diários de classe, relatórios, fichas contendo indicadores, questionários, entrevistas e tantos outros que possibilitem conhecer o potencial de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual e diferenciar o desenvolvimento real do potencial, para agir em zonas de desenvolvimento ainda em construção.

Qualquer procedimento de avaliação deve envolver indicadores que facilitam a análise do contexto e permitam o acompanhamento dos progressos obtidos, os instrumentos devem contemplar a avaliação do aluno, do contexto escolar e familiar e devem, permanentemente, servir para identificar necessidades e tomar decisões.



O importante é que a equipe da escola compartilhe a análise dos dados avaliativos, relativizando-os com os fatores que interferem na aprendizagem escolar e, se necessário, complementar as informações com a participação de outros profissionais. É fundamental ter clareza que a avaliação é um processo contínuo e compartilhado pela equipe da escola, tendo características pedagógicas, ou seja, todos os dados devem ser favorecedores da intervenção educativa, da busca de formas alternativas para que o aluno com deficiência intelectual alcance o conhecimento, mesmo que de forma diferenciada de outros alunos. Portanto, ocorre como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, no cotidiano da prática pedagógica, no conjunto das atividades propostos pelo professor, sem que se faça necessário submeter a criança em momentos artificiais de avaliação.

No que se refere à promoção do aluno com deficiência intelectual, há de se considerar que suas aquisições seguirão um caminho qualitativamente diferente da criança comum, ou seja, a escola deve considerar seu jeito próprio de aprender e a particularidade de seu processo de apropriação do conhecimento, assim, sem desconsiderar a importância e a absoluta necessidade de investimento na



aprendizagem dos conteúdos curriculares, também pelo aluno com deficiência intelectual, a escola deve lhe dirigir um olhar avaliativo específico único e não comparativo com o seu grupo, mas, sim, com ele mesmo: o quanto foi possível avançar, quais os conhecimentos que foram apropriados, sua forma em lidar com a escrita, a leitura, o cálculo, o desenho, as representações, suas expressões e as inúmeras manifestações de conhecimento. Portanto a decisão sobre sua promoção ou não, estará baseada em critérios específicos e nas propostas delineadas em sua Adequação Curricular Individual.

De Carlo (2001), com base em Vygotsky, aponta que a escola.

Deve dirigir seus esforços à criação positiva de formas de trabalho que levem o sujeito a vencer as dificuldades criadas pela deficiência, suas metas não devem ser distintas daquelas do ensino comum, já que no desenvolvimento de pessoas com deficiência atuam as mesmas leis gerais. Elas devem ser educadas com metas semelhantes às propostas para as pessoas ditas normais, relacionando-se com sua



comunidade para alcançar uma efetiva inserção cultural (p. 77-78).

A tarefa escola levar o aluno com deficiência intelectual à inserção cultural, significar suas atitudes, sua fala, seu desenho, suas produções e sua aprendizagem. Não se trata de ler e escrever, do uso que se faz da leitura e escrita no mundo letrado e o sentido que pode ser apropriado por alunos com deficiência intelectual.

CONCLUSÃO

Quando comecei a realizar pesquisa para este artigo de conclusão de curso, pretendia esclarecer algumas dúvidas, ou melhor dizendo encontrar soluções, mas percebi que o tema, ainda precisa ser discutido.

A avaliação em sala de aula de forma contínua já é difícil, para o aluno que não é considerado de inclusão, e de extrema dificuldade para a inclusão. Observei que nas leituras que realizei, os autores deixaram claro a todo o momento que a escola tem que oferecer condições materiais, tanto físicas quanto pedagógicas para que este aluno tenha ceguei a discutir o fato com a professora do curso sobre a questão a avaliação do aluno de inclusão, na escola. Sendo o meu

principal questionamento, os textos falam que o professor tem autonomia para avaliar este aluno.

Mas na prática percebo que a nosso aluno de inclusão apesar de que os vários autores defendem, não são poupados das diversas avaliações externas impostas pelos diferentes setores educacionais, seja de âmbito municipal, estadual ou federal, deixando para trás todo o discurso do professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nova LDB (lei nº 9.394).

Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação (CNE). Brasília, 2001.

CARVALHO, E.N.S. e MACIEL, D.M.M.A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation – AAMR: sistema 2002. Temas em Psicologia da SBP – 2003 vol. 11, n. 2, 147-156.

CARVALHO, R.E. Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. Brasília: SEESP/MEC, 20003.

CARVALHO. M.F. Educação de jovens e adultos com deficiência mental: inclusão escolar e constituição de sujeitos. Horizontes. V. 24, n. 2, p. 161-171, jul.\dez. 2006.

DE CARLO, M.R.P. Se essa capa fosse nossa... Instituições e processos de imaginação na educação especial. São Paulo: Plexus, 2001.

OLIVEIRA, A.A.S. e CAMPOS, T.E. Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. Estudos em Avaliação Educacional. V. 16, n. 31, jan.\jun. 2005.

OLIVEIRA, A.A.S. e LEITE, L.P. Escola Inclusiva e as necessidades educativas especiais. In: MANZINI, J.E. (org.) Educação Especial: temas atuais. Marília: Fundepe, 2000, p. 11-20.

OLIVEIRA, A.A.S. e POKER, R.B. Educação Inclusiva e municipalização: a experiência em Educação Especial de Pariguçu Paulista. Revista Brasileira de Educação

Especial. V. 10, não Especial. V. 10, n.1. Marília: ABPEE/FFC – Unesp publicações, 2004.

OLIVEIRA, A.A.S. Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos. IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar em Educação Especial. Londrina – Pr, 29 a 31 de outubro de 2007 (no prelo).

OLIVEIRA, A.A.S. Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva. In: OMOTE, S. Inclusão intenção e realidade. Marília: fundepe publicações, 2004, p. 77-112.

OLIVEIRA, A.A.S. Representações Sociais sobre Educação Especial e Deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados. Marília, 2002, 325 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

OLIVEIRA, A.A.S. Um diálogo esquecido – a vez e a voz de adolescentes com deficiência . Londrina: Práxis, 2007.

PADILHA, A M.L. Práticas Pedagógicas na Educação Especial – a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Estadual de Educação.
Resolução SE nº 31\2008.

SE:SP, março, 2008.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Estadual de Educação.
Resolução SE nº 11\2008.

SE:SP, janeiro, 2008.

São PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação.
Diretoria de Orientação Técnica.

Orientação Curriculares – proposição de expectativas de aprendizagens – Ensino

Fundamental I. São Paulo: SME\DOT, 2007.

SÃO PAULO(SP) Secretaria Municipal de Educação.
Portaria SME nº 4688/06.

Coletânea de Textos Legais – alunos com necessidades educacionais especiais .

2008 (mimeo).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente – o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 6ª ed., 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos da defectologia – Obras Completas – tomo cinco.**

Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997. VYGOTSKY, L. S. **Manuscrito de 1929.** In: Educação e Sociedade – Revista

quadrimestral da ciência e da educação. N. 71, Ano XXI.
Campinas, Unicamp, out. 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo:
Martins Fontes, 2^a ed., 1999.

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A R. **Estudos sobre a história
do comportamento: o**

macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes
Médicas , 1996.

www.igranabc.com/contato
secretaria@igranabc.com
Comercial: (11) 96811-6591/3593-4505

