



MARIANA CUSTODIO FARCETTA

OLHAR DE QUEM ATUA: DIÁLOGOS ENTRE ENSINO DE ARTE E  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA

CAMPINAS  
2013





---

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
Faculdade de Ciências Médicas

MARIANA CUSTODIO FARCETTA

OLHAR DE QUEM ATUA: DIÁLOGOS ENTRE ENSINO DE ARTE E EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA

ORIENTAÇÃO: Prof. Dr. LUCIA HELENA REILY

Dissertação de Mestrado apresentada à Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP para obtenção de título de Mestra em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação, área de concentração Interdisciplinaridade e Reabilitação.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO  
FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA POR  
MARIANA CUSTODIO FARCETTA, E ORIENTADA PELO  
PROF. DR. LUCIA HELENA REILY.

---

Assinatura do Orientador

CAMPINAS  
2013

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Ciências Médicas  
Maristella Soares dos Santos - CRB 8/8402

F222o Farcetta, Custodio Mariana, 1983-  
Olhar de quem atua : diálogos entre ensino de arte e educação inclusiva /  
Mariana Custodio Farcetts. – Campinas, SP : [s.n.], 2013.

Orientador: Lucia Helena Reily.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de  
Ciências Médicas.

1. Arte - Estudo e ensino. 2. Artes visuais. 3. Educação especial. 4. Educação  
inclusiva. 5. Formação de professores. I. Reily, Helena Lucia. II. Universidade  
Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Perspective of those who work : dialogues between art education and inclusive education

**Palavras-chave em inglês:**

Art, Study and teaching

Visual arts

Special education

Inclusive education

Teacher training

**Área de concentração:** Interdisciplinaridade e Reabilitação

**Titulação:** Mestra em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação

**Banca examinadora:**

Lucia Helena Reily [Orientador]

Ana Angélica Medeiros Albano

Adriana Lia Frizman de Laplane

**Data de defesa:** 28-08-2013

**Programa de Pós-Graduação:** Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação

**BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE MESTRADO**

MARIANA CUSTODIO FARCETTA

ORIENTADORA: PROF. DR. LUCIA HELENA REILY

**MEMBROS:**

1. PROF. DR. LUCIA HELENA REILY

*Lucia Helena Reily*

2. PROF. DR. ADRIANA LIA FRISZMAN DE LAPLANE

*A/*

3. PROF. DR. ANA ANGELICA MEDEIROS ALBANO

*Ana Angelica Albano*

Programa de Pós-Graduação em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas.

Data: 28 de agosto de 2013

## AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente a minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lucia Reily pelo carinho, ensinamentos e incentivos.

À Prof<sup>a</sup> Ms. Eliane Andreoli pela amizade, co-orientação da pesquisa e pela viabilização da criação do ciclo de palestras em parceria com o projeto Arte e Inclusão do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Heloísa Ferraz pela palestra inicial do ciclo de diálogos e pelos incentivos dados à pesquisa. Aos professores, artistas e parceiros que contribuíram para que o ciclo de palestras pudesse acontecer e fomentar tantas discussões: Prof. Dr. Gerardo Guimarães, Prof. Fábio Adiron, Juliane Suemy (Dorina Nowill), Ialê Cardoso (Museu do Futebol), Amaury Brito (Museu do Futebol), Luciana Chen (Centro Cultural Banco do Brasil).

Ao Centro de Formação e Apoio à Inclusão e especialmente às Prof<sup>a</sup> Adelia Lima e Prof<sup>a</sup> Eliane Domingues por viabilizarem a realização da pesquisa e lutarem incansavelmente para que a inclusão escolar seja um caminho de escuta, formação e cuidado.

Aos professores envolvidos na pesquisa, por acreditarem na força das parcerias e por abraçarem o projeto com muito carinho.

Aos amigos queridos que contribuíram de maneiras diversas para a realização desta pesquisa.

Aos professores da pós-graduação em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação da UNICAMP que incentivaram com muito carinho a realização da minha pesquisa.

Agradeço também a todos os meus familiares pelo amor, incentivo e compreensão.

*À minha querida amiga Mariana Aribé Alves, com saudade.*

## Resumo

O presente estudo teve por objetivo investigar como profissionais que atuam com Ensino de Arte percebem o ensino da matéria em escolas regulares com proposta inclusiva. A contextualização histórica e da legislação oferece o pano de fundo para discutir a problemática da formação de professores de arte para atuar com uma heterogeneidade de alunos. Os participantes da pesquisa foram professores de escolas municipais pertencentes à Diretoria Regional de ensino de um município de grande porte do estado de São Paulo. Com base nas falas dos professores, pesquisaram-se as relações entre arte e educação inclusiva, por meio da análise do planejamento, da prática pedagógica, dos instrumentais de avaliação e recursos pedagógicos utilizados e/ou criados pelos educadores. O método privilegiado para coleta de dados foi o grupo focal, a fim de fomentar a discussão e fortalecer a prática de profissionais que atuam com Ensino da Arte em contextos inclusivos. Os dados foram complementados por respostas a um questionário respondido por todos os educadores. Os participantes da pesquisa foram professores da rede municipal de ensino graduados em Arte (Visuais ou Cênicas) e Pedagogia que atuam com ensino de arte e que tenham obrigatoriamente alunos com deficiência. Os resultados mostram que as políticas públicas asseguram o acesso dos alunos com deficiência, entretanto faltam aos professores conhecimentos específicos necessários para atuar com alunos com deficiência. Mudanças no ensino que prevêm atender necessidades dos alunos com deficiência poderão também beneficiar o aluno em geral, tornando as aulas mais participativas. Os resultados do estudo iluminam as demandas cotidianas e os desafios enfrentados por professores de arte e pedagogos e podem contribuir para reorganizar o ensino de arte como componente fundamental dos conteúdos curriculares das escolas municipais no contexto da diversidade.

Palavras-chaves: ensino de arte; artes visuais; inclusão; educação especial; formação docente.

## **Abstract**

The aim of this study was to investigate how professionals working in the field of Art Education understand art teaching in regular schools that follow an inclusive approach. The presentation of the historical context and recent policies offers the backdrop for discussing the problem of art teacher preparation for working with heterogeneous groups of students. The study participants were teachers from the São Paulo (SP) municipal school system belonging to the a regional board of education. Based on the teachers' reports, the study focused on the relations between art and inclusive education, analyzing planning, pedagogical practice, assessment instruments and pedagogical resources used and/or created by the educators. The method of choice for data collection was the focal group that intended to foster discussions and enhance the practice of professionals working in Art Education in inclusive contexts. Responses to a questionnaire that all the teachers answered were used to complement the data from the focal groups. The participants were municipal system teachers with a degree in art (visual arts or performing arts) or education who teach art and who have students with disabilities in their classes. The results showed that political policies ensure access to students with disability, however the teachers lack the specific knowledge they need to work with these students. Changes in teaching that are meant to answer to the needs of students with disabilities could also benefit other students as well, making for more participatory classes. The research results illuminate the daily demands and challenges faced by art teachers and pedagogues and should contribute to reorganizing art teaching as a fundamental component of curricular content in municipal schools within a context of diversity.

Keywords: Art teaching; visual arts; inclusion; special education; teacher preparation.

## Sumário

Introdução	11
Capítulo 1 - Ensino de Arte no Brasil	19
Planejamento (materiais didáticos, recursos, vivências)	26
Prática (sala de aula, visitas)	28
Avaliação (acervo, exposição)	30
Capítulo 2 - Problematização: Arte e Educação Inclusiva	32
Educação Inclusiva – Educação Não Exclusiva	36
Adaptação de materiais didáticos e recursos pedagógicos	40
Capítulo 3 - Caminho metodológico	44
Capítulo 4 - Resultados e Discussão	50
Palavras de conclusão	96
Referências bibliográficas	100
Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	106
Anexo B – Questionário aplicado na coleta de dados	107
Anexo C – Tabela de identificação dos professores	108

## INTRODUÇÃO

Quando se nasce em uma família que têm pessoas que lutam pela igualdade de oportunidades e direitos, acaba-se abraçando a causa e buscando espaços onde sua vontade também se une à vontade do outro. Assim decidi atuar com pessoas com deficiência, incentivada pelo meu pai, que trabalha como médico de reabilitação.

Minha trajetória profissional com pessoas com deficiência inicia-se em 2002, na Estação Especial da Lapa, unidade do Fundo Social de Solidariedade do Estado de São Paulo, que tinha como proposta o desenvolvimento de atividades culturais e esportivas para pessoas com deficiência e atualmente funciona como unidade da Rede de Reabilitação Lucy Montoro.

O estágio na E.E. Lapa começou no segundo semestre do curso de Licenciatura em Artes Visuais, sob supervisão da Prof<sup>a</sup>. Eliane Andreoli, e a minha oficina era de confecção de bonecos com sucata e objetos diversos com materiais recicláveis.

Em 2004, a Prof<sup>a</sup> Eliane iniciou o processo de implantação de uma associação (ASSOAPI – Associação Arte na Educação Pró Inclusão) e me convidou para participar como membro diretivo e atuante da organização não governamental, que desenvolveria projetos em locais diversos. Como primeiro local de ação: uma escola estadual na região na Lapa; atuávamos com adultos com deficiência intelectual, que estudavam nesta escola há aproximadamente 10 anos. Muitos destes alunos passavam todo o período escolar sentados em cadeira, apenas copiando da lousa; sua leitura e escrita autônoma eram bastante rudimentares.

Meu projeto inicial na escola tinha como proposta trabalhar a alfabetização através da arte, porém o público com que estávamos lidando na sala especial da rede estadual tinha, até então, vivenciado os processos de educação de forma diferenciada. Estavam acostumados a ficar sentados durante todo o período escolar e a absorver um conteúdo que vinha através do professor e da lousa; não eram trabalhadas atividades vivenciais e integrativas.

Portanto, percebi que havia processos anteriores à alfabetização, que deveríamos incorporar outra forma de viver a educação e viver a aquisição de aprendizado. Partimos para atividades integrativas que tinham como proposta o despertar de um corpo adormecido, acostumado com um formato de educação e relação com a escola. Estávamos descobrindo juntos!

O processo desenvolvido na Estação Especial da Lapa não tinha como objetivo a formação de leitores; a proposta baseava-se em oficinas de criação e construção de outra forma de narrativa. Percebo que o fazer era muito intuitivo, pois não havia uma supervisão e o grupo apresentava muitas modalidades de deficiência e a minha experiência era muito rasa.

Porém na escola estadual, quando me deparei com tais desafios e necessidades, fui buscar novas referências de literatura e atuação em que a arte pudesse assumir o papel de mediador de uma finalidade mais abrangente na formação de cidadãos mais integrados com seus corpos e mais incorporados de seus sentidos.

Alterei o projeto de alfabetização e tracei como objetivo proporcionar experiências artísticas que pudessem *reabilitar o sensível*<sup>1</sup> de corpos que passavam o dia todo passivos, na mesma posição sentada, sem muitos estímulos. Propus um estudo centrado em uma Arte-Educação Contextualista – a atuação que enfatiza as consequências instrumentais da Arte na educação. O autor que desenvolveu esse conceito foi Elliot Eisner (1), que propôs na década de 1970 duas categorias de justificativa para o ensino de Arte. Denominou de *contextualista* a atuação que prioriza as necessidades psicológicas (processos mentais, criatividade) e necessidades sociais (ênfase na inserção comunitária); e de *essencialista* a atuação que considera a função da arte para a natureza humana em geral. Acredita ser a Arte importante para si mesma e não por ser instrumento para fins de outra natureza. Este projeto resultou no trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Artes Visuais.

Posteriormente especializei-me em Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual pela APAE e fiz residência em Arte-reabilitação pela Associação de

---

<sup>1</sup> O termo *reabilitação do sensível* é utilizado com referência no texto “O olho e o espírito”, (publicado pela primeira vez em 1961) de Merleau-Ponty.

Assistência a Criança Deficiente, tendo desenvolvido um projeto de Humanização de Assistência com mães de crianças com deficiência. Este projeto foi descrito em um artigo científico que foi premiado pelo V Prêmio “Renato da Costa Bomfim” na categoria Arte-Reabilitação e Musicoterapia e publicado no livro “Arte-Reabilitação” organizado pela arteterapeuta e artista plástica Ana Alice Francisquetti.

Paralelamente às “caminhadas acadêmicas”, na área de educação inclusiva e de arteterapia, atuo desde 2007 com educadores (em grupos de estudos e projetos em escolas públicas e privadas), investigando possibilidades pedagógicas para uma educação menos excludente e mais criativa.

Indignada com as experiências que tive como docente da rede pública de São Paulo e educadora de projetos de educação complementar em regiões periféricas da cidade, resolvi iniciar (convidando amigos e pesquisadores em arte) espaços de discussão e construção de conhecimento com e para educadores.

Acredito que algo importante a ser evidenciado é a ausência de bibliografia específica e de pesquisas consolidadas e bem divulgadas sobre ensino de arte e Educação Inclusiva. Durante minha trajetória profissional senti falta de outras experiências (experiência sobre o ENSINO DE ARTE – da Arte como linguagem em contextos não terapêuticos) na área da educação inclusiva ou não exclusiva (vale ressaltar que eu tive a possibilidade de atuar com duas grandes pesquisadoras nesta área: Prof.<sup>a</sup> Eliane Andreoli e a arteterapeuta Ana Alice Francisquetti).

Se eu, que estava inserida diretamente em espaços de pesquisa nesta área, sentia-me sem outras referências, como seria a atuação de alguém que está distante destes espaços de discussão e relação entre arte e deficiência?

Dada a realidade atual em que professores de arte estão se defrontando cada vez mais com uma diversidade de alunos na sala de aula, sem que tenham tido uma formação que os colocasse em contato com pessoas experientes, várias questões me inquietavam: como se constroem práticas pedagógicas significativas em arte quando a literatura específica é tão esparsa? Como o professor pode evitar aquelas práticas comuns (reprodução de modelos) na escola, já bastante

criticadas por autores como Heloisa Ferraz, Mariazinha Fusari e outros? Que alternativas haveria para o ensino de arte centrado no papel sulfite A4 e no lápis de cor (ou giz de cera), no desenho pronto para colorir, isento de conteúdos formativos, mesmo porque tais atividades restritivas também não favorecem os alunos que não são rotulados como deficientes?

Na minha experiência em ensino de arte em contextos inclusivos, percebi que havia uma grande ênfase em atividades lúdico-recreativas que não cuidavam propriamente do ensino de um conteúdo específico, mas sim do desenvolvimento ocupacional de atividades.

Incentivada pelos questionamentos encontrados durante esta trajetória de atuação, apresento ao programa de pós-graduação em Interdisciplinaridade, Saúde e Reabilitação da UNICAMP, esta pesquisa que tem como proposta retratar e refletir o Ensino de Arte estudado em contextos inclusivos numa diretoria de ensino da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

O projeto do mestrado iniciou-se em 2011, visando investigar os percursos do ensino de arte, a fim de instrumentalizar educadores em prol de um ensino de arte consistente e coerente, fundamentado em conhecimentos discutidos na literatura que, ao mesmo tempo, parte de experiências reais e da construção coletiva para a criação de saberes.

Os eixos norteadores de abrangência da pesquisa são: Ensino de Arte e Educação Inclusiva.

A ótica de análise e de apresentação do retrato da relação entre ensino de arte e educação inclusiva foi construída a partir do olhar dos docentes responsáveis por tal disciplina, e que muitas vezes não têm formação específica na área de Arte (artes visuais, cênicas ou música).

A proposta de realizar esta pesquisa em parceria com a Rede Municipal de Educação de um município de grande porte do estado de São Paulo, visou fortalecer o Centro de Formação e Apoio à Inclusão (CEFAI) e criar uma rede de troca e construção de saberes entre os docentes desta diretoria. Como contrapartida da participação dos professores inseridos na rede pública, ofereceu-se, em parceria com o Projeto Arte & Inclusão do Centro Universitário Belas Artes,

um ciclo de palestras sobre os diálogos entre Ensino de Arte e Educação Inclusiva, apresentando como uma fragilidade do cenário a formação docente.

A estratégia de oferecer um ciclo de palestras com e entre professores teve por objetivo promover o diálogo e o encontro, fortalecer a troca de saberes e fazeres, identificando a falta de espaços (formais dentro da rede municipal de educação) que ofereçam esta possibilidade.

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autônomo da profissão docente. (2:26)

Nóvoa, o autor referido, reflete sobre a importância da troca de saberes entre professores como exercício fundamental para a prática docente e apresenta a formação de redes entre profissionais como um fator relevante para transformações da atuação docente.

Diante dos questionamentos acima apresentados, faz-se necessário fundamentar o contexto da pesquisa, apresentar um sumário histórico da trajetória do ensino da arte.

A trajetória histórica sobre o ensino de arte apresentada nesta pesquisa inicia-se na década de 70, quando a disciplina *Artes* é inserida na grade da educação formal. Segundo Barbosa (3) as artes eram aparentemente a única matéria que poderia mostrar alguma abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo filosofia e história haviam sido eliminadas do currículo.

Antes da Lei 5692/71, as escolas ofereciam, eventualmente, desenho (centrado na geometria), trabalhos manuais ou música (principalmente canto orfeônico). Em seu artigo 7º, a Lei 5692/71, estabelece como “obrigatória a inclusão” da Educação Artística (artes plásticas, teatro e música) “nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º Graus” (4).

Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), a expressão *Educação Artística* deixou de ser empregada, dando lugar a *Ensino de Arte*.

Portanto, entendendo as diferenças entre Educação Artística e Ensino de Arte, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) elaborados pelo MEC (Ministério da Educação e do Desporto) em meados de 2004, expandem ainda mais a presença da Arte, como linguagem, na educação fundamental, com o acréscimo da Dança e ampliação das Artes Plásticas para Artes Visuais (englobando mídias e recursos audiovisuais).

Os PCNs conceituam ensino de arte como uma área de conhecimento, em ações disciplinares e interdisciplinares e ainda em sua articulação com os temas transversais, a saber: saúde, pluralidade cultural, meio ambiente, trabalho e consumo, orientação sexual e ética. Propõem-se a refletir sobre os processos de produção e legitimação da arte e da cultura em uma nova perspectiva. Pensar a arte contemporânea exige reflexão sobre as condições de produção e o contexto. (5:4)

A construção do que pode ser o Ensino de Arte na educação formal é um processo dinâmico, que responde às demandas da sociedade e também dos grupos organizados de professores licenciados em linguagens da arte. Embora o ensino de arte tenha se consolidado a partir da década de 1990, ainda é uma disciplina vulnerável, suscetível a cada mudança de legislação, não totalmente fortalecida em sua importância como disciplina obrigatória para a formação de um cidadão.

A definição de novas diretrizes de atuação para o Ensino de Arte na educação formal surgiu com a LDB de 1996 que trouxe novos encaminhamentos **para a educação como um todo**, também descritas e asseguradas por lei, contemplando também os direitos dos alunos com deficiência. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, art.58 e seguintes),

o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas, ou serviços especializados sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. (6: art.59, § 2º)

A tendência atual é que o trabalho da Educação Especial assegure a todos os alunos com deficiência o acesso à escolaridade, removendo barreiras que impedem a frequência desses alunos às classes comuns do ensino regular. Assim sendo, a Educação Especial começa a ser entendida como modalidade que perpassa, como complemento ou suplemento, todas as etapas e níveis de ensino.

Esse trabalho é constituído por um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio colocados à disposição dos alunos com deficiência, proporcionando-lhes diferentes alternativas de atendimento, de acordo com as necessidades de cada um (7).

Porém, ainda existe um grande distanciamento entre a teoria e a prática na implementação qualitativa das políticas educacionais. E segundo Laplane (8: 711):

Políticas e práticas estão imersas num contexto que, a cada momento, redefine as relações entre elas. Esse contexto envolve a dimensão cultural, ideológica, os valores, as relações de poder, dentre outras. Do ponto de vista de quem está situado no lugar da prática, essas relações não são muito claras e há uma tendência a conceber de forma separada a dimensão política e a da prática. Quando os profissionais se voltam unicamente para os aspectos práticos, perdem de vista o quadro geral e insistem em procurar e aplicar métodos, técnicas ou atividades na expectativa de que resolvam os problemas. A visão estreita de educação como ensino-aprendizagem tem seu preço: impede que sucessos e fracassos sejam analisados no quadro das possibilidades criadas pelas condições em que essas práticas ocorrem.

A inclusão apresenta-se como um desafio na educação básica e superior. Mudar a escola é trabalho que exige mudança em muitas frentes, para além das políticas públicas; é preciso melhorar a formação de professores, cuidar das condições de ensino (número de alunos por sala, recursos pedagógicos, salário de professores, por exemplo). Atualmente as escolas que não estão atendendo alunos com deficiência afirmam a falta de preparo de seus professores e a necessidade de fortalecer práticas pedagógicas (7).

A partir da LDB 96, como o ensino de arte está ocorrendo, considerando o contexto da escola inclusiva? Os professores estão dando conta de planejar os conteúdos para classes heterogêneas, desenvolver práticas acessíveis e avaliar o desempenho de todos os alunos com critérios justos que consideram a pluralidade de habilidades?

Este estudo também fundamenta-se no princípio de que o ensino da arte, no contexto escolar, consiste em assegurar aos alunos o pleno acesso à cultura, em seu tempo histórico, social e educacional (9). A arte na educação representa espaço fundamental para o exercício da cidadania, como uma ação de direito da criança e do adolescente, direito de uma educação de qualidade, que promova

reflexão, formação de opinião, experiências estéticas, ampliação de repertório cultural e capacidade criativa, democratização cultural e acesso a equipamentos culturais da cidade.

Sendo assim, o presente estudo visa a promover discussões sobre o ensino de arte e a inter-relação com processos de inclusão, partindo da ótica do profissional que enfrenta os desafios da aula de arte para uma sala heterogênea, de modo a entender as necessidades que ele revela no processo de construção da sua prática pedagógica.

## CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### ***Ensino de Arte no Brasil***

As tendências pedagógicas, tanto da educação geral como do ensino de arte são construídas a partir de inúmeras intenções, teorias, práticas, valores e condições político-sociais. Para definir ensino de arte no século XXI, faz-se necessária uma explanação sobre a implantação desta disciplina na grade curricular de ensino, assim como alguns dos fatores que influenciaram na construção do que se denomina ensino de arte hoje.

O breve panorama sobre ensino de arte apresentado neste capítulo é iniciado a partir da primeira política pública (LDBEN 4024/61), que transformou a disciplina Arte em uma “prática educativa” (ensino ginásial), bem como em “atividade complementar de iniciação artística” (ensino colegial) e a substituição do Canto Orfeônico pela Educação Musical (10)

Posteriormente surge a LDB 5692/71 que em seu artigo 7º apresenta a obrigatoriedade da “inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, *Educação Artística* e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus”.

No final da década de 70, Ana Mae Barbosa evidencia que não bastava simplesmente a junção da Arte e da Educação, não se tratava da oposição entre elas, mas de encontrar o ponto de inter-relação.

Na década de 1980, ocorre a retomada de movimentos de organização de educadores e arte-educadores (fortalecidos por associações), investigações e experiências pedagógicas no campo da arte. Um dos papéis das associações era o de lutar pela inclusão da obrigatoriedade da Arte na escola e a discussão da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, após Constituição Brasileira de 1988 (10). Ainda na década de 80, inicia-se a sistematização de cursos de pós-graduação em ensino de arte, formação de pesquisadores e pesquisas nesta área, trazendo ao debate nacional e internacional as propostas novas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1981 enfatizam uma educação artística que se deterá na expressão e comunicação, no aguçamento da

sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a sentir, em ensinar a ver.

Na nova LDB9394/96, a expressão Educação Artística deixa de ser utilizada, dando lugar para Ensino de Arte.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Nos anos 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) contribuem para o ensino de arte, porque não são uma metodologia, nem uma proposta de currículo, e sim um conjunto de princípios que reorientam a visão de ensino de arte, até então apoiada em disciplinas, para o foco na aprendizagem, indicando objetivos, conteúdos, orientações didáticas e avaliação em artes visuais, dança, música e teatro (5).

Em 2000, os PCNs expandem ainda mais as possibilidades da arte na educação fundamental: acrescentando a dança como área específica, e ampliam as artes plásticas para artes visuais, englobando fotografia, vídeo, cinema, entre outros. (4).

Maura Penna (4) no seu artigo “Ensino de Arte: momento de transição” ressalta como problemáticas do final dos anos 90 a formação dos profissionais e orientação pedagógica, assim como diversos outros fatores que serão explanados posteriormente. Definindo também neste artigo, no final do século XX e início do século XXI, esta tendência de Ensino de Arte como resgate dos conteúdos de linguagem (devido à polivalência e ao esvaziamento da prática do Ensino de Arte), difunde-se a necessidade de se recuperar os conhecimentos específicos de cada área artística.

O aluno poderá desenvolver sua competência estética e artística nas diversas modalidades da área de Arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), tanto para produzir trabalhos pessoais e grupais quanto para que possa, progressivamente, apreciar, desfrutar, valorizar e julgar os bens artísticos de

distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade (11).

Na década de 90, Ana Mae Barbosa apresenta a *proposta triangular*, tendo como referência a *Discipline Based Art Education* (DBAE) – projeto desenvolvido pela Getty Foundation no EUA, cuja inter-relação permite construir conhecimentos em arte (artes visuais) através do fazer artístico (produção/criação), leitura de obra (apreciação) e contextualização (história da arte). Apesar dos riscos de se tornar uma ação mecânica e de pouca elaboração nas mãos de professores despreparados, a proposta triangular é passível de ser aplicada em todas as áreas artísticas, embora pouco venha sendo feita nas demais áreas (4;12).

Percebe-se no Brasil um movimento de professores e pesquisadores do ensino de arte que, agrupados em associações de arte-educadores, fizeram refletir sobre os órgãos legislativos que regulam os currículos escolares, modos de assegurar a presença da Arte no currículo. Entretanto, as leis não garantem o ensino/aprendizagem da Arte. Somente uma ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação (12)

A formação dos professores de arte no Brasil é muito recente, surgiu na década de 1970 com os cursos de Educação Artística (entre os quais havia licenciatura curta, plena e polivalência em Arte), em decorrência da primeira obrigatoriedade institucional de Arte na escola brasileira. Na década de 1980, as licenciaturas curtas e da própria polivalência (Educação Artística) foram amplamente discutidas por associações e educadores nos encontros e cursos, que buscaram redefinir formatos e necessidades. Os cursos de licenciatura em Arte no Brasil vêm, ao longo de sua curta história, caminhando a reboque das políticas educacionais implantadas, tentando conjugar estas exigências com as necessidades dos professores (13).

Brasil (14:19) aponta:

De maneira geral, entre os anos 70 e 80, os antigos professores de Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Industriais, Artes Cênicas e os recém-formados em Educação Artística viram-se responsabilizados por educar os

alunos (em escolas de ensino médio) em todas as linguagens artísticas, configurando-se a formação do professor polivalente em Arte. Com isso, inúmeros professores deixaram as suas áreas específicas de formação e estudos, tentando assimilar superficialmente as demais, na ilusão de que as dominariam em seu conjunto. A tendência passou a ser a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte e, no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que bastavam propostas de atividades expressivas espontâneas para que os alunos conhecessem muito bem música, artes plásticas, cênicas, dança, etc.

Percebe-se que alguns cursos de Licenciatura em Arte ainda mantêm resquícios da raiz polivalente do Ensino de Arte, atuando na superfície e não nas estruturas curriculares, devido às adequações segundo a LDB 9394/96 e PCNs divulgados em 1998. Atualmente, os cursos passam por um processo de avaliação da Comissão de Especialistas do Ensino das Artes (CEEARTES), das Comissões do MEC e da própria Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB).

Alguns cursos de graduação têm apresentado como proposta para a formação em Arte, que demanda aprofundamento em linguagens artísticas, fortalecer os bacharelados e deslocar as licenciaturas para os centros de educação. Por um lado, essa proposta atende às necessidades de pesquisa e aprofundamento em Arte, porém por outro lado, existe um distanciamento hierárquico, definido por Coutinho (13), entre quem produz arte (o artista) e quem ensina arte (o professor).

As faculdades de educação e cursos de Pedagogia não estão ainda preparados para responder atualizadamente à formação dos seus próprios educadores. As referências ao Ensino de Arte nessas instituições são em geral de caráter modernista, fundamentadas em uma concepção psicopedagógica, centradas no desenvolvimento da criatividade e da expressão corporal do aluno. São poucos os cursos de Pedagogia no Brasil que estão procurando sintonizar-se com as recentes propostas de ensino de Arte. Em alguns desses cursos como o da Faculdade de Educação da USP a disciplina de Arte Educação já vem sendo oferecida a seus alunos com disciplina optativa. Mas, apesar da grande procura dos alunos pela disciplina o apelo não foi ainda suficiente para sensibilizar a direção da Instituição a incluí-la em sua grade curricular obrigatória. (13:155)

E cabe ressaltar a predominância do ensino das artes plásticas ou visuais na escola, fazendo com que o aluno não entre em contato com outras linguagens artísticas. Penna (4:59) enfatiza que “a área das artes plásticas tem conduzido,

historicamente, as discussões sobre a fundamentação para o ensino de arte, e que ainda predomina na educação escolar em arte”.

Diante dos dados sobre o ensino de arte, desde a sua implementação como disciplina obrigatória na grade curricular nacional até a formação de profissionais para atuar com tal disciplina nos dias atuais, como definir ensino de arte hoje? Qual o papel desta disciplina diante da formação de um cidadão?

Ferraz e Fusari (10:19) explicam que:

Ao conhecer a arte produzida em diversos locais, por diferentes pessoas, classes sociais e períodos históricos e as outras produções do campo artístico (artesanato, objetos, design, audiovisual, entre outros), o educando amplia a sua concepção da própria arte e aprende dar sentido a ela. Desse convívio decorrem, portanto, conhecimentos que desenvolvem o seu repertório cultural, mas, acima de tudo, possibilitando-lhes a apropriação crítica da arte, aprender a identificar, respeitar e valorizar as produções artísticas, e compreender que existe uma poética individual dos autores e diferentes modalidades de arte, tanto eruditas como populares.

A arte cumpre o papel de ampliação de repertório de produção e leitura de imagens, possibilidade de comunicação outra, estética, plástica e catártica de expressão. E segundo Eisner *apud* Barbosa (15) “os programas de Arte que são significativos para as crianças, capacitam-nas a pensar mais inteligentemente sobre a Arte e suas diversas manifestações no mundo”. A educação na arte imprime sua marca ao demandar um cidadão criador, reflexivo e inovador (5). Porém, faz-se necessário um “compromisso com a ação educativa em arte, direcionada para crianças e jovens, o professor terá que entrelaçar a sua prática-teoria artística e estética a consistentes propostas pedagógicas. Em síntese, é preciso aprender a *saber arte e saber ser professor de arte*” (10:60).

A construção de práticas de ensino, na escola atual, demanda pensar formas de se discutir a complexidade da ação educativa em arte (além da sala de aula). Isso porque há que se compreenderem aspectos determinados pela legislação, pela estrutura escolar, com pessoas que respondem pela direção e coordenação da escola, bem como o professor de arte (com sua formação e história). Como os educadores, incluindo direção e coordenação pedagógica e o professor responsável pelas aulas de arte entendem o papel da arte na educação?

Quando não há concordância na visão deste trabalho, como se negociam as diferenças de pontos de vista?

O papel que a arte cumpre na escola está diretamente ligado ao papel que a arte representa fora da escola, seja para o corpo diretivo ou para o corpo docente. As expectativas e demandas pedagógicas assumirão o carácter deste corpo institucional.

Ferraz e Fusari (10:25) afirmam:

Ao assumirmos que a arte pode e deve ser ensinada e aprendida na escola, assumimos também outro compromisso, a necessidade de trabalhar e refletir sobre a organização pedagógica direcionada às inter-relações artísticas e estéticas junto aos estudantes quer sejam crianças, jovens, jovens adultos ou adultos.

A escola oferece através do ensino de arte a possibilidade vivencial e de compreensão de um processo artístico e criativo, com horas destinadas a este estudo e aprofundamento, assim como a possibilidade interdisciplinar de construção compartilhada e integrada com áreas, contribuindo para a co-criação de saberes e fazeres.

Cada vez mais se observa em relatos com professores e profissionais que atuam na área da educação a presença de projetos interdisciplinares na escola, incentivando a possibilidade de unir projetos e conteúdos interligando disciplinas. Mas qual seria a qualidade desta união? Qual o papel da Arte nos projetos coletivos?

O professor de Arte muitas vezes trabalha isoladamente na escola, devido à diferença de carga horária (cada turma tem uma aula de Arte por semana – 45 minutos por semana) com as demais disciplinas que compõem a grade curricular. Muitas vezes este profissional trabalha em muitas outras unidades escolares para completar a carga horária mensal.

Segundo Ribeiro (16:160)

A área, que foi considerada desde sempre como componente curricular de menor importância perante outras matérias de maior “peso” por alunos, professores das demais áreas e até pelos próprios Arte-Educadores, hoje, através de documentos federais é considerada como essencial na formação plena do indivíduo.

Mesmo diante de tantas lutas que evidenciam a importância do ensino de arte na escola, esta disciplina ainda é marginalizada no âmbito escolar. Mesmo assegurada por políticas públicas nacionais, não se garante qualidade, evidenciada na rede municipal de educação pelo/a: tempo hora/aula previsto para o professor, quantidade de alunos por sala de aula, falta de sala ambiente, garantia de materiais de qualidade e formação continuada qualificada e específica. Há raras exceções em escolas públicas ou particulares, que em alguns casos atuam com projetos interdisciplinares e carga horária ampliada para ensino de arte. Porém, este estudo evidencia o ensino de arte aplicado à rede municipal de ensino e não explanará sobre ensino de arte privado.

Entendendo que o processo de formação de conhecimento da arte depende de atos que aprimorem essas noções e convertam as aulas em ambientes criadores, interativos, lúdicos e abertos à imaginação (10), como possibilitar tais processos em um sistema que parece não colaborar ativamente para isso aconteça?

Brasil (14:26) aponta:

O que se observa, então, é uma espécie de círculo vicioso no qual um sistema extremamente precário de formação reforça o espaço pouco definido da área com relação às outras disciplinas do currículo escolar. Sem uma consciência clara de sua função e sem uma fundamentação consistente de arte como área de conhecimento com conteúdos específicos, os professores não conseguem formular um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica; não há material adequado para as aulas práticas, nem material didático de qualidade para dar suporte às aulas teóricas.

Tais questionamentos e problematizações foram levantados por pesquisadores e educadores ao longo dos anos e fortemente na década de 1990, quando são elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais que têm como objetivo oferecer aos professores reflexão e orientação sobre conhecimentos artísticos e amplamente sobre o papel que a Arte pode ocupar no ensino fundamental, a partir de uma investigação do fenômeno artístico e de como se ensina e como se aprende arte (15;16).

Ribeiro (16) aborda em artigo a relevância dos PCNs em Arte nas unidades escolares (apontando a disponibilidade deste material *in loco* e virtualmente),

problematizando sobre o não uso deste material para consultas, reuniões pedagógicas ou capacitações de professores.

Os PCNs reforçam e embasam um processo de ensino-aprendizagem de arte de forma consistente e coerente, utilizando diversos autores para reflexão e formação complementar deste educador que tem acesso ao material. Porém, evidencia-se que a má formação deste profissional que atua em sala de aula torna muitas vezes a linguagem deste material inacessível aos conhecimentos em Arte-educação e de Arte (como linguagem) abordados em sua graduação. (15;16)

Apesar de todas as dificuldades e limitações encontradas nos percursos de desenvolvimento da arte na escola, ainda assim há professores que buscam capacitar-se, envolver o aluno na atividade proposta (mesmo com pouco tempo de aula), questionar e refletir sobre função da arte na escola. (17) Aborda-se nesta pesquisa contextos em transformação, que sofrem mudanças históricas, curriculares e remodelam-se nesta ambiguidade do cotidiano da arte na educação.

Os diálogos desta relação entre Ensino de Arte e Educação Inclusiva vêm se consolidando dia-a-dia, através da prática em sala de aula, da ampliação de pesquisas específicas e da própria experiência dada pela

convivência na heterogeneidade dentro da escola que abre múltiplas oportunidades de aprendizado, não somente para os alunos, como também para os professores, que, via de regra, em se tratando dos especialistas de áreas curriculares específicas, não tiveram em sua formação pedagógica disciplinas que contemplassem conteúdos de educação especial. (18:86)

Evidencia-se a frente um novo contexto para o Ensino de Arte, que passa a ser, de fato, um contexto inclusivo.

### ***Planejamento em Arte***

Serão apresentadas reflexões acerca dos materiais didáticos utilizados e recursos para planejamento, assim como referências encontradas na literatura.

Atualmente o Ministério da Educação (MEC) subsidia o trabalho pedagógico através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que garante a distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação de obras, o MEC publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções

consideradas aprovadas e as escolas escolhem, através do Guia enviado, quais daqueles atendem melhor o projeto pedagógico.

O PNLD também atende aos alunos que são público-alvo da educação especial. São distribuídas obras didáticas em Braille de língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e dicionários. (19)

A disciplina Arte não é contemplada através do PNLD, mas discute-se a inserção da mesma no PNLD 2015. Não acredita-se que o aprendizado do aluno esteja garantido através dos livros didáticos oferecidos, ou até mesmo de criar instrumentos que possam servir como “muletas” para o professor (20), mas sim pretende-se ressaltar a importância de materiais para reflexão que subsidiem a prática docente.

Faz-se necessária a produção de materiais que promovam a reflexão do professor sobre a diversidade e heterogeneidade de alunos em sala de aula e não de materiais que reforcem estereótipos ou valores de grupos dominantes, generalizando temas.

O livro propõe leituras complementares, objetivando instigar o aluno a levar o que aprendeu na escola para fora dela, e assim, sugestões de sites, filmes e atividades diversas, podem auxiliar em uma maior transposição dos conhecimentos para o seu cotidiano. (20:6)

Como recurso auxiliar para o docente ou qualquer educador interessado em buscar conhecimento ou entender um pouco sobre o processo de ensino-aprendizado em Arte, os PCNs oferecem subsídios para uma atuação mais consciente e coerente. Este material encontra-se disponível em unidade escolares da rede pública e pode ser feito o *download* pela internet através do Portal Virtual do Ministério da Educação - <http://portal.mec.gov.br>.

Pizza (21) apresenta em dissertação de mestrado, estudos sobre a Pasta BR, material pedagógico do Instituto Arte na Escola que visa à formação e ampliação de repertório de professores - <http://www.artenaescola.org.br>.

A Rede Arte na Escola tem sua ação revista e redirecionada com frequência, não só tendo em vista o planejamento e as metas de qualificação docente, mas antes disso, busca o aperfeiçoamento e a ampliação da própria rede, além da flexibilização das propostas e dos materiais produzidos, seguindo tendências metodológicas e de movimentos artísticos. Não é possível esquecer que, sendo a arte engajada e

representativa de seu tempo, qualquer ação que procure trabalhar com a reflexão e a criação artística deve acompanhar este tempo. (21:27)

Os materiais de apoio ao docente que abordam a relação entre arte e deficiência ainda são escassos, mas ressalto que Reily (22) e Arten (23) apresentam característica de livros didáticos que podem fortalecer a prática docente em Arte em contextos inclusivos, oferecendo reflexões sobre o tema, recursos para adaptação de materiais e atividades que englobam diversas modalidades de deficiência.

Os conhecimentos sobre ensino de arte em contextos inclusivos e heterogêneos estão em construção, pois não se trata mais de um ensino para públicos “homogêneos”, seja institucionalizados em locais para pessoas com deficiência ou escolas regulares com crianças sem limitações, necessidades ou habilidades aparentes.

Planejar é deparar-se com questionamentos, com o que se almeja com aquilo, com a responsabilidade da profissão docente e do conteúdo específico escolhido, neste caso a arte. Portanto, faz-se necessária a “construção de propostas que respondam às características da realidade local, das escolas, dos docentes, dirigentes e, sobretudo, dos alunos, considerando a realidade global”. (5:5)

### **Prática do ensino de arte**

A ação educativa em arte envolve conhecimento específico da área e domínio do público a ser desenvolvida. Processo dinâmico que perpassa os campos da Arte e da Educação, repensando paradigmas do ensino de arte que são frutos de conservações e mudanças, preservações e substituições, significações e ressignificações de questões estéticas e educacionais, como o papel da arte na escola e na sociedade, as relações entre conteúdo e método (5).

A prática em sala de aula contrapõe o ideal do planejamento com os aspectos reais da prática, que envolvem limitações físicas, materiais, público heterogêneo, formação dos professores, entre outros, quando o campo teórico se defronta com a aplicação do método e conteúdo.

Qualquer conceito artístico ou estético pode ser trabalhado a partir do cotidiano, explorando-se tanto a natureza quanto a cultura como um todo. Assim, é bastante enriquecedor solicitar que as crianças levem para a escola, por exemplo, materiais de casa ou da natureza que se refiram a um determinado assunto a ser estudado. O professor também deverá fazê-lo. Dessa maneira, havendo interesse em trabalhar a percepção das formas e seus elementos (como texturas, cores), pode-se colecionar da natureza – flores, folhas, gravetos, pedras, etc. – ou de materiais produzidos pelo homem – como tecidos, pedaços de papéis, rótulos, embalagens, fotografia, ilustrações, objetos de uso cotidiano, sons, canções e outros – que serão reunidos na sala de ambiente como material auxiliar para as aulas de Arte. (10:74)

Cabe ao professor, no trabalho educativo, intermediar conhecimentos existentes e oferecer condições para novos estudos. Assim como dominar materiais e técnicas estimulando a percepção de seu aluno e o auxiliando a concretizar conhecimentos em Arte.

Os materiais e técnicas artísticas possuem sua história em conexão com a história da arte. Compêndios sobre desenho, gravura e fotografia são ricas fontes de pesquisa para preparar propostas práticas: evitam naturalizar procedimentos que são culturais. (...) Os meios (lápis, pincéis, canetas, bicos de pena) e suportes (papel, chão, parede, tela de computador) de desenho dialogam entre si, interferindo uns nos outros. Com adolescentes, pode-se experimentar técnicas mais complexas, como fundição, cerâmica e resina. Noções de toxicologia evitam acidentes e intoxicações alérgicas. (5:65)

Para planejar, o professor tem que conhecer seu aluno, quais linguagens já foram experimentadas, quais despertam maior interesse, que linguagem cabe a cada idade ou tema trabalhado. É importante conhecer e ousar!

Registros da literatura mostram o uso de linguagens da comunicação social na prática educativa em Arte; ferramentas diversas podem ser utilizadas na prática docente, explorando possibilidades de conteúdos, temas e desenvolvimento individual e grupal.

Os livros infantis e juvenis, as histórias em quadrinhos, o cinema, a televisão, o computador, entre outros, também permitem trabalhar-se a imaginação, a fantasia e o domínio de sistemas simbólicos. E, cada um dos meios é possível analisar-se as formas, a organização do espaço e do tempo, o ritmo e a estrutura. Despertam o interesse em crianças e jovens por suas possibilidades interativas e imaginativas e são importantes para o seu desenvolvimento pessoal e escolar, pois reforçam a autonomia, auxiliam a compreensão de textos (verbal e não-verbal) e permitem a leitura crítica desses meios culturais. (10:72)

Autores como Ferraz e Fusari, Barbosa e outros apresentam como recente, mas crescente, a prática da participação de escolas nos museus, isso porque algumas instituições culturais promovem projetos e ateliês para crianças e jovens. E somente nas últimas décadas é que houve ampliação das visitas para alunos da rede pública e também a criação de materiais didáticos, facilitando assim a apreciação das obras de arte (10).

Crianças sem locomoção autônoma, com baixa visão, cegueira, surdas, crianças com vivência protegida ou limitada também passam a fazer parte da realidade escolar, passam a fazer parte do planejamento dos professores e profissionais que pensam o ensino formal. E se pais, cuidadores ou educadores que compõem este círculo social da criança com deficiência não tiverem um compromisso com seu estímulo e desenvolvimento, algumas lacunas anteriores à formalização de saberes teóricos deverão ser preenchidas (22).

### ***Avaliação em Arte***

A avaliação tem sido muito discutida na disciplina Arte, pois se trata de um procedimento complexo, uma tarefa sensível e cognitiva que requer ainda mais cuidados por se tratar de uma área na qual os produtos do fazer artístico do aluno expressam sua cultura e subjetividade (5).

Ferraz e Fusari (10) apresentam a prática avaliativa que constata o percurso do aluno como sendo uma ação formativa, responsável e transformadora. O processo de avaliar em arte não deve estar unicamente restrito à produção artística do alunado; deve estar direcionado ao processo de ensino e aprendizagem de arte. Muitas vezes a riqueza da experiência estética e dos processos de aprendizagem não se evidencia na produção final.

Para que o ato avaliativo seja incorporado como uma ação formativa para o professor, os alunos e familiares, os critérios e aspectos que estão sendo avaliados devem ser compreendidos por todos. A disciplina Arte também possibilita outros formatos avaliativos, como a autoavaliação, rodas de conversa, portfólios, exposições, cartas, projetos individuais ou coletivos, ações diversas que

exercitam atitudes reflexivas, críticas e corresponsabilidade com os processos em aprendizagem (10).

Diante das perspectivas do ensino de arte na educação formal, como romper com modelos tradicionais de avaliação? Como incorporar novos formatos avaliativos sem banalizar os objetivos e conteúdos da disciplina arte?

Arslan e Iavelberg (5), assim como muitos outros autores das áreas de educação e ensino, apresentam a avaliação como instrumento de controle do professor, como instrumento autoritário, excludente, incapaz de absorver a diversidade dos formatos de aprendizagem e assimilação de conhecimento.

Portanto, diante dos formatos propostos pela LDB/96, que apresenta aspectos da inclusão escolar, como garantir processos avaliativos formativos, capazes de contribuir com reorientações do planejamento de ensino e instrumento de aprendizagem para o professor e para o aluno?

O processo de criação dos alunos é muito mais importante do que exigir resultados finais; implica em acompanhar a construção de pensamento, perceber a relação que o aluno estabelece com os conteúdos apresentados, sendo que a aprendizagem pode acontecer individual e/ou coletivamente.

A partir desta problematização, a avaliação é um dos itens importantes considerados na pesquisa, parte integrante do trabalho pedagógico do professor de arte.

## **CAPÍTULO 2 – PROBLEMATIZAÇÃO: ENSINO DE ARTE EM CONTEXTOS INCLUSIVOS**

Devido à escassez de literatura específica sobre ensino de arte em contextos inclusivos, optou-se por explicar sobre o tema separadamente da contextualização de Ensino de Arte em âmbitos gerais e aspectos do seu desenvolvimento na escola (planejamento, prática e avaliação), a fim de facilitar ao leitor o mergulho neste diálogo que tematiza o ensino de arte e deficiência, e posteriormente serão abordados os percursos da educação inclusiva e adaptações específicas para inserção da pessoa com deficiência na educação formal.

A partir da LDB 96 novos moldes do ensino de arte na escola são apresentados, mas carecem de referências bibliográficas que possam auxiliar o educador à luz da inclusão de alunos com diferentes necessidades. Leis garantem o acesso à escola, mas cabe perguntar sobre a permanência com qualidade deste alunado e também sobre a apropriação do conhecimento. A pesquisadora e educadora Lucia Reily (18) apresenta materiais de apoio e reflexão para docência em arte e evidencia a necessidade de readequação dos cursos de licenciatura em Arte:

Parece-nos que os cursos de graduação de licenciatura em Artes Visuais ou Artes Plásticas não estão conseguindo acompanhar a realidade do alunado que está frequentando a sala de aula, no sentido de preparar os universitários para dar aula para um grupo de alunos com uma grande diversidade de habilidades, necessidades e limitações. Nossa experiência docente mostra, ainda que não haja uma pesquisa nacional que permita afirmá-lo com segurança, que a grande maioria dos cursos de licenciatura em Arte não está formando o professor para o contexto da inclusão. (18:86)

São necessárias pesquisas específicas na área das Artes, a fim de observar mais a fundo os aspectos da inclusão nos cursos de licenciatura, especialmente nas áreas de Artes Cênicas, Música e Dança, pois não se encontra bibliografia sobre o desenvolvimento de tais disciplinas em cursos das demais linguagens artísticas.

No que diz respeito às necessidades específicas dos alunos com deficiência incluídos na rede regular de ensino, os cursos de licenciatura em arte estão demorando na adequação da grade curricular à nova

configuração da sala de aula, antecipando a diversidade que o futuro professor de arte estará encontrando na sua sala de aula. Esta situação agrava a escassez de publicações brasileiras e circulação restrita de resultados de pesquisa sobre o ensino de arte em educação especial, que poderiam subsidiar o trabalho do professor inquieto que busca orientações para atuar na diversidade da escola na atualidade. (24:236)

Percebe-se um distanciamento entre a formação e preparação do profissional que irá atuar com ensino de arte. O processo de inclusão na aula de arte já está ocorrendo. Práticas estão sendo desenvolvidas e redes de apoio, mesmo que escassas, estão sendo formadas, mas é evidente e urgente a necessidade de apoio pedagógico, (re)organização física (estrutura escolar e da sala de aula) e material pedagógico específico. Mazzotti (25) alerta para a falta de diálogo entre academia e escola, isto é, pouco do que se desenvolve de pesquisas nas áreas científicas retorna à realidade escolar, fazendo com que os saberes construídos em universidades circulem apenas em nichos científicos.

Como fortalecer um processo, que já está caminhando, olhando para as necessidades (professor e escola) e construindo a partir delas?

Professores apresentam como necessidades que facilitariam o processo de inclusão nas escolas o apoio de profissionais especializados, auxiliar de classe, redução de alunos por sala de aula, adequação e adaptação do espaço físico e materiais pedagógicos específicos (26).

Observa-se a escassez de materiais de reflexão em arte abordando os aspectos da inclusão e conseqüentemente de referenciais em criação e adaptação de recursos pedagógicos para qualquer aluno (com ou sem deficiências); é preciso pensar não somente sobre materiais adaptados para a produção, fruição e contextualização artística, mas também em propostas que explorem materiais e temas, não subestimando a pessoa com deficiência.

Muitos professores de arte se consideram pouco preparados para a criação e adaptação de materiais pedagógicos específicos ao ensino de arte para pessoas com deficiência, fazendo com que recursos sejam escassos para o ensino desta disciplina em contextos inclusivos (27)

Em 1998, Godoy (28:202, destaques meus) investigou o estado da arte na educação artística, para alunos com deficiência auditiva a partir da ótica de

professores desta disciplina. A autora, em sua tese de doutorado pela Universidade de São Paulo, evidencia em suas considerações finais necessidades que ainda estamos vivenciando.

- 1) Que os órgãos competentes se conscientizem da necessidade de reciclagem sistemática para os professores de Educação Especial e professores de outras áreas que participam do atendimento a deficientes auditivos.
- 2) Que essa reciclagem sistemática dos professores de Educação Especial abranja todas as áreas de currículo, sejam específicas ao desenvolvimento da comunicação ou não.
- 3) Que os professores de outras áreas, que forem atuar com deficientes auditivos passem por um treinamento para que possam conhecer as peculiaridades dessa clientela.
- 4) Que haja por parte da direção da escola um conhecimento, acompanhamento e controle do trabalho realizado nas classes, especiais ou não.
- 5) Que os cursos de formação se preocupem com a qualidade dos profissionais que estão sendo formados, aprimorando seus conteúdos e adequando-os à realidade em que irão atuar.

A produção de conhecimento no campo da arte e deficiência lentamente vem ganhando espaço, as publicações socializadas amplamente ainda são escassas e acabam ficando centradas em eventos científicos e publicações em meios específicos, tornando esta relação mais difundida em meios acadêmicos. Ainda há uma grande lacuna entre a prática de arte com pessoas com deficiência e a produção literária sobre o assunto (18;27).

Reily (18) faz um estudo sobre a produção de conhecimento sobre arte e deficiência e apresenta algumas das publicações na área de arte no contexto inclusivo, das quais evidencio algumas e acrescento outras: Reily (1986, 2001, 2006), Castro (2001), Amaral (1993, 1998), Godoy (1998), Andreoli (2004), Arten (2007), Ferreira (2010). Algumas das produções nesta área trazem um viés clínico-terapêutico, não que tais produções não possam auxiliar o professor em sua prática docente, mas faz-se necessário investir em materiais para reflexão que dêem suporte ao professor de arte que atua com um público heterogêneo.

Quando se aborda a prática artística em contextos inclusivos, é importante não apenas propor a arte como promotora de integração, socialização e da descoberta do valor e do potencial de cada pessoa, mas também da possibilidade de **transformação dos valores humanos pela criatividade** (30).

Outra contribuição da arte é favorecer o processo de simbolização, isto é, a capacidade que o homem tem de abstrair e transformar uma coisa em outra. Esta capacidade permite aos alunos fantasiarem e vivenciarem um mundo de “faz-de-conta”. (31:55)

A produção artística possibilita a expressão, recurso importante e necessário para o desenvolvimento do ser humano; já a apreciação permite o aguçar e perceber dos sentidos, “inter-relacionar-se”, fundir-se com o que é produzido, vivenciado, experienciado. O aluno pode trabalhar e criar de acordo com suas possibilidades e interesses, num contexto propiciador de aprendizagem e desenvolvimento (31).

A integração do aluno com deficiência na escola regular é proposta pela prática da inclusão, demonstrando a fragilidade entre a teoria e a prática (18), professores que aprendem com as vivências e desafios propostos pela profissão, que ainda encontram dificuldades com materiais para reflexão e que buscam espaços para fortalecimento de suas práticas. Para que essa inclusão ocorra verdadeiramente, há necessidade de possibilitar aos professores, parte importante nesse processo, uma revisão e reorganização de seus conceitos e atitudes (26)

Se o professor de arte não tiver embasamento sobre a natureza das deficiências que os seus alunos apresentam e sobre os modos de promover a sua participação plena e o aprendizado dos conteúdos específicos da sua área, ele vai trazer para a sua prática o senso comum e, provavelmente, também os estereótipos sobre o deficiente que circulam na sociedade. (18:87)

A relação entre ensino de arte e educação inclusiva apresenta aspectos de fragilidade, seja na graduação, formação continuada ou demais espaços de encontro docente, onde pouco se discute sobre a diversidade e a pluralidade na aprendizagem. Ainda há distanciamentos entre o que o ensino de arte deve possibilitar e o que, de fato, vem *possibilitando*. Não cabe generalizar processos, pois encontram-se diferentes práticas em arte na mesma escola. Mas vale o papel da arte na escola como:

ferramenta para desenvolvimento da percepção, crenças, valores e ideias do aluno, a fim de ampliar seu repertório visual, suas referências estéticas e assim contribuir para a construção de um olhar crítico para a sociedade em que vive. É tarefa da escola fomentar a criatividade, propiciando experiências que permitam ao aluno observar, manipular, questionar,

encontrar respostas e organizá-las a partir de uma variedade de fontes e materiais. (31:56-57)

Alunos com deficiência, inseridos na educação regular, enfrentam muitas desvantagens em disciplinas que exigem capacidades linguísticas, intelectuais, motoras ou visuais. As artes representam um campo bastante significativo para eles, pois nelas se valorizam a imaginação, o pensamento intuitivo, nessas matérias, a identificação do erro é mais fugidia e a avaliação poderá considerar possibilidades e capacidades deste alunado com grave comprometimento em alguma esfera de desempenho humano (32).

Tal estudo visa oferecer reflexões e subsídios que fortaleçam a prática docente, trazendo à tona aspectos do ensino de arte dentro de uma educação inclusiva, que integra diferentes pessoas e tipos de aprendizados na educação formal, porém não se trata de um ensino limitado às tradicionais escolas especiais, mas um ensino de arte que migrou para escolas regulares, ateliês e museus.

### **Educação inclusiva - educação não exclusiva**

O termo “educação inclusiva” cobre variadas tentativas de atender à diversidade total das necessidades educacionais dos alunos, nas escolas de um bairro. Há uma considerável variedade no modo como as pessoas definem esse fenômeno (33). Portanto, para compreender-se educação inclusiva, faz-se necessário definir quem são os sujeitos que são excluídos e serão incluídos, onde serão incluídos e qual a trajetória da inclusão na escola.

A concepção de sujeito com deficiência é baseada na literatura de Vygotsky -“Fundamentos de Defectologia”, 1997- que focaliza a educação especial e a pessoa com deficiência. A identidade do sujeito não deve se restringir à sua deficiência, por conseguinte, o processo de avaliação precisa distinguir entre a deficiência primária e a secundária. (34; 35; 36)

O desenvolvimento insuficiente das funções superiores está relacionado com o desenvolvimento cultural insuficiente da criança com retardo mental, com seu desaparecimento do meio cultural circundante e com o abandono da “alimentação” do meio. Devido à insuficiência, essa criança não experimentou oportunamente as influências do meio circundante. Por causa disso, seu retardo acumula-se, acumulam-se as particularidades negativas e as complicações complementares na forma de um

desenvolvimento social insuficiente e um abandono pedagógico. Tudo isto, que são complicações secundárias, resulta frequentemente da falta de educação. Nesta situação em que a criança se desenvolve tem recebido menos do que pode, ninguém tem tentado vinculá-la ao meio; e se a criança está pouco vinculada e de um modo fraco, com o grupo infantil, aqui podem surgir complicações secundárias. (34:222-223)

Destacamos como aspectos do sujeito que merecem atenção os seguintes: sujeito de direitos equivalentes; que aprende e interage de diferentes maneiras; que possa ter acesso ao trabalho que conduza o aprendizado e seja compatível com sua possibilidade de desempenho, propiciando a inclusão; que possa ter acesso ao trabalho que caminhe em direção à autonomia; participação produtiva em espaços que ofereçam acolhimento e engajamento na atividade; sujeito ativo, envolvido e capaz; que tem algo a expressar.

Tendo o ser humano como um sujeito social, nestes aspectos estão englobados elementos da cultura e da história individual, que dizem respeito ao contexto relacional, que também é cultural, o que dificulta padronizar um tipo específico de comportamento para um determinado tipo de deficiência. Ou seja, as reações frente à deficiência dependem não somente das capacidades individuais do sujeito, mas também do que ela representa para seu ambiente familiar, escolar e social no sentido mais amplo (35).

A compreensão de aprendizagem para Vygotsky é essencialmente social, uma vez que nesse processo estão implicadas as relações de ensino. A aprendizagem é um processo partilhado, relacional, que ocorre nas condições concretas de vida das pessoas, possibilitando a constituição dos sistemas funcionais cerebrais. Os seres humanos, por intermédio das mediações estabelecidas no curso de sua vida, desenvolvem alternativas de ação que podem resultar no desenvolvimento da sua personalidade (36).

A pessoa com deficiência mental ou não, necessita de mediadores externos. Portanto, é no coletivo que aprende a conhecer, a conceituar, a elaborar e a significar o mundo. Assim, dependendo do modo como a pessoa que conduz o processo de ensino realiza as mediações na participação dos alunos, pode-se viabilizar ou restringir o processo de aprendizagem, vez que a abstração constitui-se enquanto função mental no contexto das práticas sociais. (37:54-55)

O conceito de inclusão abordado é o de ações ou políticas que objetivam a inserção e participação de sujeitos excluídos, preparando as futuras gerações para o convívio com a diversidade. Deixando de lado a perspectiva de que a inclusão é apenas para as pessoas com deficiência, compreende-se a inclusão como realidade de todos. Ela é para todo aquele que, de alguma forma, foi excluído (38).

Na educação especial a política inclusiva vem sendo implementada, desde 1993, tendo como referência documentos oficiais do MEC como Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994, e de encontros internacionais tais como Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (1990) e Declaração de Salamanca (1994), entre outros (35).

A proposta de uma educação inclusiva, que foi resgatada na Conferência de Salamanca em 1994, salientou a necessidade de transformação dos sistemas educativos, visando atender a todas as pessoas, considerando suas características e necessidades individuais. As escolas regulares, com essa orientação integradora, representam (em nível ideal) o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos (30).

A Lei 9.394/96 (LDB – Lei de Diretrizes e Bases) em relação à Educação Especial, no Capítulo V, Art. 58 estipula: “– Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais”.

O movimento de inclusão dos alunos com necessidades educacionais específicas nas escolas comuns, como política pública de educação, é um fato relativamente recente na história das políticas públicas educacionais, principalmente as nacionais, e como tal, deverá passar por um processo de mudanças e transformações, pois este movimento de inclusão, além das questões sociais, toca também na redefinição do paradigma educacional, fator esse que demanda objetivamente um longo período de adaptações e avaliações (39).

Essa política de educação inclusiva aponta para a democratização do espaço escolar, com a superação da exclusão de pessoas que apresentam

necessidades especiais e da dicotomia existente entre o ensino comum e a educação especial por meio de suas classes especiais. Pressupõe que a inclusão escolar só é possível por meio de mudanças estruturais na escola, que viabilizem às pessoas com acesso, a convivência com a diversidade cultural e as diferenças individuais. O eixo de referência pedagógica é a aprendizagem em interação com o ambiente diverso e complexo, focalizada nas potencialidades dos indivíduos. (35:32)

Para uma escola ser considerada inclusiva, precisa-se rever e possivelmente reestruturar o projeto político-pedagógico, a organização da gestão, as práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino, os recursos didáticos. Para tanto, é preciso oferecer espaços para aprimoramento de professores e equipes gestoras por meio de capacitações em serviço (dentre outros modos de formação continuada) (40)

A iniciativa de colocação de todas as crianças na escola é, sem dúvida, parte importante na consecução dessas políticas, porque atende ao princípio fundamental de direito de todos à educação. No entanto, esse direito nem sempre vem respaldado no conceito de educação plena, significativa, justa, participativa, mas, na maioria das vezes, em tentativas de generalização que só discute educação a partir e para uma determinada parcela da população. (35:59)

A integração da criança com deficiência na escola deve fazer parte dos objetivos de todos os profissionais que trabalham com essas crianças, na medida em que o ambiente escolar lhe permite a experimentação de uma diversidade maior de atividades. Estas promovem o desenvolvimento global da criança, o aprimoramento de habilidades e capacidades, a superação de dificuldades e a descoberta de que é parte integrante e atuante de uma sociedade. Também, possibilita à criança aprender que o ambiente social é constituído de diferentes pessoas, com diferentes características e que estas diferenças devem ser respeitadas (26).

As reformas da política educativa, iniciadas na década de 1990, no tocante aos sistemas de ensino, têm encorajado que a educação dos alunos com necessidades educacionais específicas, no caso das pessoas com deficiência, aconteça, preferencialmente, nas salas de aulas comuns em escolas regulares. Isto posto, assiste-se a uma reconfiguração das modalidades de atendimento em serviço, as quais, ao serem disponibilizadas no sistema regular de ensino colocam a prerrogativa de comprovação de sua eficácia para o processo de escolarização, principalmente das pessoas com deficiência. (41:68)

Faz-se necessário investir em programas de capacitação de professores, gestores, profissionais atuantes na relação arte e educação e inclusão, a fim de oferecer um ensino de arte capaz de atender às suas funções plurais de troca de aprendizagem, autoexpressão, expressão coletiva, catalisador de emoções, desenvolvimento global e reabilitação.

### **Adaptação de materiais didáticos e recursos pedagógicos**

Recursos materiais são todos os elementos físicos, utilizados com maior ou menor frequência em todas as disciplinas, áreas de estudo ou atividades, sejam quais forem as técnicas ou métodos empregados, visando auxiliar o educando a realizar sua aprendizagem mais eficientemente, constituindo-se num meio para facilitar, incentivar ou possibilitar o processo de ensino-aprendizagem (42).

Vygotsky observa que o processo de ampliação das potencialidades das pessoas com deficiência se dá a partir de um conjunto organizado de forças, que, somadas, possibilitarão uma ampliação das capacidades de se relacionar socialmente e de atuar como sujeito histórico consciente. Nesse aspecto, o autor desloca as mudanças biológicas para a compreensão das mudanças como estratégicas de reorganização social. (43:26)

Há uma gama enorme de recursos que o professor de arte pode recorrer, materiais diversos podem assumir função pedagógica em sala de aula. O aproveitamento dos recursos didáticos está condicionado à fatores como: capacidade do aluno; experiência do educando; técnicas de emprego; oportunidade de ser apresentado; uso limitado, para não resultar em desinteresse.

Os alunos com deficiência geralmente usam os mesmos recursos materiais que os demais alunos, portanto adaptações podem ser necessárias para facilitar a realização de atividades para quem possui limitação motora, sensorial ou cognitiva. Esses recursos podem ser também chamados de “ajudas técnicas” ou “tecnologia assistiva” (44).

As adaptações devem auxiliar aluno e professor, pois as necessidades de cada aluno são singulares.

Alunos sem locomoção autônoma, alunos com baixa visão ou cegueira ou alunos que tiveram uma vivência bastante protegida, no entanto, passam ao largo desse currículo oculto. Alunos surdos presenciam e possivelmente imitam muito do que seus pares fazem, mas sem palavras (na fala ou em sinais) para significar as experiências, muito do que vivem pode passar despercebido. Se os familiares e os educadores que trabalham com esses alunos tiverem consciência da importância do contato direto com o mundo natural, promoverão oportunidades de exploração semelhantes às de outras crianças. Caso contrário, talvez seja necessário suprir lacunas nos conhecimentos informais desses alunos antes de formalizar o saber em nível mais teórico. (22:51)

Alguns tipos de adaptação, como pranchas de comunicação suplementar e alternativas, são incorporadas no cotidiano do aluno, portanto sua confecção e uso têm que ser construídos em parceria com a família e educadores. Mesmo construídos coletivamente, os recursos devem sempre ser reavaliado pelo aluno, pelo professor e família, para ter certeza de que estão realmente sendo úteis e se devem ser aprimorado ou substituído (44).

Considera-se que os recursos devam ser fartos, a fim de atender a vários alunos simultaneamente, variados para despertar sempre o interesse da criança, possibilitando diversidade de experiências e significativos para atender a aspectos da percepção tátil (significativo para o tato) e/ou da percepção visual, no caso de alunos de visão subnormal (42)

A elaboração de materiais simples, tanto quanto possível, deve ser feita com a participação do próprio aluno. É importante ressaltar que materiais de baixo custo ou de fácil obtenção podem ser frequentemente empregados, como: palitos de fósforo, contas, barbantes, cartolinas, botões e outros, possibilitando a reprodução de propostas em outros ambientes, porque têm acesso a materiais semelhantes aos usados na escola. Entretanto, recursos de boa qualidade são importantes para execução de determinadas atividades, possibilitando que este aluno tenha acesso a diferentes materiais. Recursos de qualidade inferior podem gerar frustração, como uma tesoura sem corte, lápis de pigmento fraco ou que quebra a ponta demais, entre outros exemplos. A valorização e o cuidado com os materiais pode ser uma possibilidade de (co)responsabilizar o grupo com a utilização de materiais um pouco mais custosos, assim como a importância de

agregar valor de sustentabilidade, ressignificação de materiais ditos como “lixo” e a pluralidade de recursos em arte.

Para o aluno com déficit visual, o aumento da quantidade de imagens no material didático do estudante é um empecilho que precisa ser enfrentado pelo professor na sala de aula. Quando a imagem não tem a função de mera ilustração de um conceito trabalhado verbalmente, mas está articulada com o conteúdo em discussão, será necessário encontrar maneiras de tornar acessível o sentido da figura ao aluno cego. (REILY, 22:36)

Diversas pesquisas sobre deficiência visual apresentam possibilidades para adaptação para deficiência visual e Reily (22) elenca que se o professor entender que a figura tem uma função pedagógica e não é mera ilustração, deve encontrar maneiras de torná-la acessível ao aluno com cegueira. Uma saída para se trabalhar com imagens visuais será narrá-las. Criar referências espaciais (por exemplo, com bolinhas de massinha) em suas mesas e na sala de aula poderá auxiliá-lo a orientar-se, facilitando a construção de sua autonomia.

Reily (22:38) apresenta diversas possibilidades para transformar traços em relevo, entre elas:

- desenho em giz de cera sobre a própria figura, tendo como base uma prancha de aglomerado de madeira dura na qual se tenha colado tela de náilon; isso resulta em traços leves que podem ser sentidos pelo cego;
- pintura linear com tinta “puff”, que, quando aquecida (com secador de cabelo, por exemplo), cria um volume fofo sobre o traço;
- bolinhas de plastilina (massinha) para fazer pontos de referência sobre a mesa do aluno;
- manipulação de formas essenciais de figuras recortadas em EVA (material emborrachado) ou em papelão;
- marcas com *thermo-pen*, um instrumento aquecido, que aplicado a *flexi-paper*, produz relevo;
- pintura com tintas texturadas em graus que vão de fino a grosso, variando entre as arenosas, as aveludadas, as craquelentas;
- colagem de cordonê ou barbante sobre o contorno da figura;
- linhas produzidas em *thermo-form*, para transformar gráficos e figuras em relevo (esse procedimento exige acesso ao equipamento especial);
- reproduções pela técnica clássica de pontilhado linear.

Adaptar materiais e viabilizar estratégias que facilitem o ensino exige estudo e dedicação por parte do docente. Qualquer recurso pode ser utilizado com finalidade pedagógica se bem planejado e inserido na atividade com um propósito

de auxiliar o aluno em diferentes níveis de compreensão de conteúdo e ou prática em sala de aula.

Para que tecnologias assistivas sejam aplicadas com êxito é necessário um olhar para as habilidades do alunado, a fim de potencializá-las, assim como para as dificuldades e limitações específicas. Se a adaptação de recursos for aplicada em contextos inclusivos, a fim de promover integração e comunicação, é importante observar os grupos de convivência deste aluno (escola, sala de aula, família) e os processos de comunicação já existentes, para que os materiais pedagógicos possam aprimorar aprendizados e integração, como por exemplo: a implantação de uma prancha de comunicação suplementar e alternativa.

É importante ousar, pesquisar, propor e avaliar!

## **CAPÍTULO 3 – CAMINHO METODOLÓGICO**

O presente trabalho segue abordagem qualitativa e teve como objetivo investigar os percursos do ensino de arte em escolas regulares com proposta inclusiva a partir da perspectiva de professores de arte, atuantes em escolas regulares com alunos com deficiência.

O método para coleta de dados foi o grupo focal, complementado por dados de um questionário (anexo B).

A técnica do grupo focal em pesquisas na área educacional é apresentada por Dias (45) como uma ferramenta qualitativa que pode ser usada sozinha ou com outras técnicas qualitativas ou quantitativas para aprofundar o conhecimento das necessidades de usuários e clientes.

O objetivo geral do grupo focal é identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes a respeito de um determinado assunto, produto ou atividade. Seus objetivos específicos variam de acordo com a abordagem de pesquisa, podendo gerar novas ideias, hipóteses e estimular o pensamento do pesquisador ou também apreender como os participantes interpretam as suas realidades, seus conhecimentos e experiências.

O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, possibilitando a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar. Grupos focais têm por objetivo captar, a partir de trocas realizadas no grupo, e coletas de dados em questionários, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de modos que não seriam possíveis com outros métodos (46).

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção de realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias [...], permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros. (47:11)

A proposta visou à formação de um grupo para discutir e refletir sobre a relação do ensino de arte em contextos inclusivos, e quais os recursos possíveis para que essa relação se efetive.

Os sujeitos da pesquisa foram 24 profissionais que atuam com ensino de arte (sendo graduados em arte ou em pedagogia), os quais trabalham em escolas municipais da cidade de São Paulo com alunos com deficiência inseridos em sala de aula. As escolas se encontram em bairros da periferia da zona sul do município.

Inicialmente a pesquisa seria feita apenas com professores de Arte, graduados nesta área, que tivessem alunos com deficiência em sua sala de aula. Porém optou-se por envolver graduados em pedagogia aos sujeitos da pesquisa, pois as atividades artísticas desenvolvidas na escola também são promovidas por estes profissionais, isto é, parte dos alunos com deficiência ainda desenvolve atividades somente nas salas de apoio à inclusão (SAAI) e muitas atividades artísticas são utilizadas para o trabalho com os alunos com deficiência nas salas de apoio. Portanto, decidiu-se investigar o estado da arte e do ensino da arte nestes dois espaços, na sala de SAAI e nas salas regulares na disciplina de arte.

A pesquisa teve apoio do Centro de Formação e Apoio à Inclusão (CEFAI) de uma diretoria regional de educação de um município de grande porte do estado de São Paulo, portanto os professores participantes desta pesquisa são acompanhados por estes órgãos citados acima. O CEFAI tem como objetivo acompanhar e oferecer formações específicas para os profissionais atuantes na rede municipal de Educação. Assim, a pesquisadora, como contrapartida, ofereceu um ciclo de palestras de trinta horas sobre ensino de arte e Educação Inclusiva para os profissionais que participassem da coleta de dados.

A proposta de oferecer uma contrapartida visa a criar subsídios para fortalecer este profissional que atua com ensino de arte em contextos inclusivos, sendo assim, o ciclo de palestras objetivaria a criação de vínculos com o grupo e a criação de um espaço para discussão e capacitação deste pequeno grupo de profissionais.

Considerando inquietações que constatei na literatura e em vivências com professores, algumas questões foram elencadas para nortear esta investigação:

- Que tipo de ferramentas (estratégias pedagógicas) os profissionais que atuam no ensino de arte, inseridos em escolas regulares e atuantes em salas com contexto inclusivo, criam para proporcionar o ensino-aprendizagem das artes em sala de aula?
- Tendo como verificação a escassez de materiais disponíveis na rede pública de ensino, quais materiais são utilizados?
- Como se dá a formação do professor de Arte, seja em nível de graduação ou formação continuada?
- O professor de sala de apoio à inclusão (SAAI) também é responsável pelo ensino de Arte. Como se dá sua formação? Que Arte é ensinada?
- A prática pedagógica de profissionais graduados em Arte é diferente dos profissionais que não são graduados em Arte?
- Quais linguagens são abordadas? Os recursos pedagógicos e didáticos são adaptados?

O estudo foi realizado nas seguintes etapas:

#### Etapa 1 – CONTATO COM A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

- Reunião com a coordenação do Centro de Formação e Apoio à Inclusão (CEFAI) e representante da Diretoria Regional de Ensino;
- Apresentação da contrapartida – Ciclo de Palestras de 30 horas
  - “Diálogos entre Ensino de Arte e Educação Inclusiva”
- Aprovação do projeto pela Secretaria Municipal de Educação;
- Convite para participação da pesquisa em Diário Oficial da cidade de São Paulo
- Submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da FCM-Unicamp. (Aprovado no CEP – parecer nº 1265/2011)

## Etapa 2- DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

- Participantes dos grupos focais: 24 profissionais que atuam com ensino de arte (e eventualmente exercem também outras funções), em escolas municipais de São Paulo e que tenham alunos com deficiência em sala de aula.
- Instrumental para coleta de dados: questionário (anexo B).

O questionário coletou dados referentes à:

- Conteúdos abordados para o ensino da Arte;
- Recursos pedagógicos ou materiais didáticos que servem de apoio para a pesquisa e preparação das aulas;
- Autores que têm subsidiado o trabalho em Arte;
- Estratégias adotadas para que os alunos participem;
- Técnicas utilizadas para proporcionar o fazer artístico;
- Desafios do ensino das Arte em contextos inclusivos;
- Aspectos da formação em Licenciatura (relação entre Arte-Educação e Educação Inclusiva);
- Espaço para fortalecimento da prática em sala de aula;
- Relação com o professor de Educação Especial ou professor de Arte (para graduados em Pedagogia);
- Produção própria como artista;
- Avaliação sobre a inclusão no contexto da aula de arte.

## Etapa 3 – GRUPO FOCAL

- Sujeitos: 24 profissionais que atuam no ensino de arte;
- Local: Centro de Formação e Apoio à Inclusão (CEFAI);
- Organização das atividades: os encontros (denominados encontro 1 e encontro 2) com os professores participantes da pesquisa (professores atuantes na disciplina de arte e dos professores de sala de SAAI que atuam com o ensino desta disciplina) tiveram como

proposta a construção de uma ação de fortalecimento de prática e troca de experiências, que ofereceu um panorama do ensino de arte em contextos inclusivos.

- Encontro 1 – Coleta de dados sobre o planejamento, prática e avaliação relacionados ao ensino de arte. Para viabilizar a discussão e otimizar o tempo das atividades, os participantes foram divididos em 3 grupos focais (com 5 participantes cada e um mediador) com temáticas específicas e complementares:
  - Grupo Focal 1 – Discussão sobre o planejamento das atividades, materiais didáticos utilizados e recursos utilizados para planejamento.
  - Grupo Focal 2 – Discussão sobre a prática e o desenvolvimento das atividades em contexto, adequação de recursos pedagógicos, materiais que propiciem o fazer artístico;
  - Grupo Focal 3 – Discussão sobre acervo e exposição: produção, criação de acervo de trabalhos dos alunos, exposição das atividades realizadas, reconhecimento da família.
  
- Encontro 2: Discussão sobre o panorama do ensino da Arte e educação inclusiva. Como metodologia de trabalho: 1 grupo focal (com 9 participantes e um mediador) com temáticas específicas e complementares ao planejamento, execução e avaliação das atividades.
  - Instrumental para coleta de dados: registro em câmera (áudio e vídeo) e anotações em caderno de campo das discussões que ocorreram no grupo focal

Cabe mencionar que a organização simultânea de três grupos focais, considerando as reflexões de Gatti (47), promoveu aprofundamento do foco e

maior abrangência da discussão dada a várias temáticas (planejamento, práticas pedagógicas, e avaliação e exposição/acervo das produções). Gatti explica que o emprego de mais um grupo permite ampliar o foco de análise e cobrir variadas condições que possam ser intervenientes e relevantes para o tema. O número de grupos nesse caso depende do planejamento do estudo em relação à cobertura de variados tipos de participantes necessários a ela. (47:22)

Os dados do encontro 1 foram registrados por meio de gravação em áudio e vídeo, pois a autora dispunha de suporte de outros educadores para registro, e os dados do encontro 2 foram registrados pela autora como anotações em caderno de campo durante as discussões do grupo; sendo posteriormente todos os transcritos.

Os registros de vídeo estavam divididos em Grupo 1 – planejamento em arte, Grupo 2- prática das atividades de arte e Grupo 3 – avaliação, exposição e acervo. Considera-se que não houve perda significativa de material relevante; como foram realizados dois fóruns, as informações foram suficientes para análise e discussão.

A análise de conteúdos foi realizada por categorização, com discussão articulada com base na literatura.

## CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

A convocação dos professores para os encontros de coleta de dados (grupo focal e aplicação do questionário) saiu em diário oficial (Anexo C) e era aberto para 30 participantes. Como indicado, os dados foram coletados em dois encontros, com participantes distintos, sendo que no primeiro encontro, os professores eram todos professores de arte, com exceção de uma pedagoga, ao passo que no segundo evento, participaram três arte-educadores e seis pedagogos. Essa configuração levou a uma análise em que se considera a formação dos educadores, já que o pedagogo geralmente não tem conteúdos específicos das linguagens artísticas no seu curso. Dois educadores do sexo masculino formados em arte participaram do primeiro encontro, entretanto não se justificou realizar cruzamentos com base em gênero, já que não se evidenciaram diferenças nos discursos.

Outro aspecto que consideramos como relevante foi a faixa etária (menos de 35 anos ou mais de 35 anos). Essa demarcação foi estipulada considerando a data em que passaram a vigorar as diretrizes da LDB/96 de inclusão escolar (ver Introdução), a fim de observar se haveria alterações em relação à matriz curricular de graduação e experiência docente, e se turmas formadas nos últimos anos têm tido maior conteúdo sobre educação especial.

### ***Participantes***

- Graduados em Arte:
  - Artes Visuais – 16 (6 com menos de 35 anos e 10 com mais de 35 anos)
  - Artes Cênicas – 1 (idade acima de 35 anos)
- Graduados em Pedagogia – 7 (2 com menos de 35 anos e 5 com mais de 35 anos).

Na tabela que segue, observa-se o cruzamento de dados obtidos no questionário quanto a área de formação, idade e conhecimentos sobre educação

inclusiva apresentados durante o curso de graduação, evidenciando um início de preocupação nos cursos de inclusão de tópicos relacionados a deficiência para os participantes que se formaram mais recentemente.

Respondendo à pergunta “Na sua formação em licenciatura foi abordada a relação entre ensino de arte e educação inclusiva?” Algumas respostas foram:

- “Nunca. [Me formei nos] anos finais da década de 80.” (P13)
- “Não, pois naquela época (1986-88) quase não se falava no assunto. Tudo que tenho aprendido no decorrer dos anos, vem dos cursos, momentos de estudo individuais e coletivos.” (P21)
- “Não. Tivemos uma aula de LIBRAS.” (P3)
- “Não de maneira prática e consistente, um pouco de legislação.” (P7)
- “Não, foi necessário uma busca fora, em cursos.” (P9)
- “Sim. Mais ou menos; fizemos um plano de aula para 4 deficiências (visual, física, auditiva, intelectual) e apresentamos para a sala.” (P12)
- “Sim. As adaptações curriculares para o aluno com deficiência visual.” (P23)

A tabela que segue auxilia-nos a visualizar o conjunto de respostas.

**Tabela 1 – Distribuição de participantes quanto a curso, faixa etária e conteúdos sobre deficiência no curso**

CURSO DE GRADUAÇÃO		QUANT.	FAIXA ETÁRIA	QUANT.	EDUCAÇÃO INCLUSIVA OU LIBRAS NA GRADUAÇÃO	QUANT.
Artes Plásticas ou Visuais	16	17	- 35	6	Educação inclusiva e LIBRAS	2
					<u>não</u> foi abordado	4
Artes Cênicas	1		+ 35	11	LIBRAS	2
					<u>não</u> foi abordado	9
Pedagogia		- 35	2	ensino de arte e educação inclusiva	1	
				<u>não</u> foi abordado ensino de arte e educação inclusiva	1	
		+ 36	5	<u>pouco</u> sobre ensino de arte e educação inclusiva	1	
				<u>não</u> foi abordado ensino de arte e educação inclusiva	4	

Com o propósito de facilitar a compreensão e análise dos resultados obtidos nos questionários e grupos focais, foram estabelecidas 3 categorias a partir de agrupamento de dizeres relevantes para os objetivos desta pesquisa.

## **Categorias**

### **Os alunos**

**Descrição:** Refere-se aos aspectos do alunado, apresentados por características de comportamento, interação, superação de problemas, limitações/potencialidades, produção criativa, mitos, estigmas e relações familiares.

### **Subcategorias:**

1. Concepções de sujeito;
2. As deficiências – Mitos e senso comum, a natureza dos problemas;

3. O aluno e sua produção plástica;
4. Dificuldades e possibilidades;
5. Histórias de sucesso.

### **A prática**

**Descrição:** Refere-se ao modo como o ensino de arte vem sendo desenvolvido na escola, apresentando aspectos do cotidiano, contextos da inclusão, projetos, conteúdos, materiais utilizados e adaptações específicas.

#### **Subcategorias:**

1. O papel da arte na escola;
2. O cotidiano escolar;
3. Contexto da inclusão;
4. Atividades;
  - i. Atividades e materiais;
  - ii. Projetos / conteúdos;
5. Adaptação de recursos.

### **O professor/ o sistema**

**Descrição:** Refere-se ao entendimento do professor sobre o desenvolvimento e empenho de sua profissão, avaliação sobre a docência, espaços e recursos para formação continuada e implicações do sistema educacional na qualidade da docência.

#### **Subcategorias:**

1. Concepções sobre a docência em arte;
2. Repertório de ideias, vivências, produção artística e formação continuada (vivência cultural e ampliação de repertório e acesso a bibliografia);
3. Espaços para fortalecer a prática (formação continuada, ida aos espaços culturais);
4. Avaliação da realidade, dos desafios, das necessidades;
5. O sistema educacional.

## **Análise e discussão dos conteúdos agrupados pelas categorias descritas:**

### **Os alunos**

#### **1. Concepções de sujeito:**

Como era de se esperar, os professores expressaram nas suas discussões nos grupos focais concepções variadas de aluno com deficiência. Professores P7, P11 e P12 o percebem com limitações e dificuldades, porém se estimulado, ele surpreende. Indicaram que esses alunos são capazes de aprender e interagir com as propostas de forma diferenciada, ou não convencional. Ou seja, desenvolvem-se a partir do seu contexto social e das mediações dos professores, como defende Vygotsky (34).

O professor P11 descreve uma visita a uma exposição e cita as reações do aluno durante a monitoria. Surpreende-se diante da participação do aluno e das respostas dadas.

*P7- Você tem que respeitar os avanços deles. O avanço que ele vai ter não vai ser igual aos demais. O tempo dele, os avanços que ele vai adquirir no processo como um todo, vão ser pequenos, vão ser grandes, os limites do que ele vai conseguir. Isso tem que ser respeitado.*

*P11 - Eu fiquei com o grupo do Antônio, queria ver como ele ia, ele participou tanto, fez tantas perguntas para o monitor, e o monitor já sabia que ele tinha necessidades especiais, a participação dele foi impressionante! Ele adorou estar lá participando, tinha uma obra que ele voltava, ela parecia um trem quando você entrava, e foi muito legal! A resposta deles em exposições é muito bacana!*

*P12- E alguns educadores pensam e falam: “ele não faz (fazendo um gesto de repulsa), deixa pra lá!”. É muito importante esse tempo, a gente não sabe o limite deles, até por que a gente não sabe até onde esta criança vai; ninguém pode dizer ela vai até aqui e daqui não passa.*

Diante dos moldes educacionais propostos pela LDB/96, sobre o contexto da inclusão, nota-se que os professores têm encontrado na atitude de incentivar o aluno uma estratégia para estimulá-lo, como apresentado pelos professores P9 e P10, que evidenciam a potencialização da autoestima e da valorização das “pequenas conquistas”, demonstrando que este sujeito tem um tempo diferente dos demais.

*P9 - Cada deficiência é uma deficiência. Lá a gente tem aluno que se ele chegou no final do ano e levantou uma caneta, é o máximo que ele vai conseguir esse ano. Se ele conseguiu ir ao banheiro sozinho já uma vitória.*

*P10 - De tanto a gente elogiar, a autoestima dela foi lá em cima! E ela está progredindo a cada dia.*

Isso me faz pensar sobre o tempo de aprendizagem de cada aluno e na valorização das pequenas conquistas de todos. Seria este aluno, tido como aluno com deficiência, tratado como “especial” na escola? Todos são estimulados desta maneira?

Entendendo a escola como uma instância fundamental para o desenvolvimento da criança, as experiências oferecidas por esse coletivo podem gerar condições desejáveis ou limitantes para sua formação como pessoa e como aprendiz.

Os professores P9 e P10 apresentam relatos sobre a família do aluno com deficiência, que poderiam ter acontecido com qualquer outro aluno da classe: a arte é pouco valorizada na família. A escola parece não conseguir mostrar a família como foi o processo de produção e por que aquele trabalho é importante; como resultado a família não entende o valor da produção.

*P9 - Às vezes até mesmo o pai não valoriza e fala “que trabalho mais esquisito”.*

*P10 - E a mãe jogou fora, a mãe amassou e jogou fora.*

O papel dos pais no desenvolvimento de relações sociais precisa ser destacado. A interação social entre as crianças não termina na porta da escola; o fortalecimento de vínculos entre crianças, professores, familiares precisa ser estimulado, e segundo Pacheco (33) este papel organizador pode ser atribuído à escola.

Ressaltando a necessidade do estreitamento de laços com a família, a fim de facilitar os processos de inclusão escolar, Pacheco (33:161) destaca que “o termo colaboração entre lar e escola refere-se à cooperação entre o pessoal da escola e os pais, objetivando melhorar a maturidade geral e o bem estar emocional dos alunos, assim como o entendimento mútuo de ambos os grupos”.

2. As deficiências – Mitos e senso comum, a natureza dos problemas:

O senso comum sobre as pessoas com deficiência permeia muitas falas nos grupos focais, tanto do ponto de vista de descrição dos diagnósticos quanto sobre questões históricas do tratamento de pessoas com deficiência.

Na ausência de conhecimento científico, os professores comentam sobre qual era a estimativa de vida no passado; falam de institucionalização e estigma, variação no prognóstico da aprendizagem, características de alguns diagnósticos, generalizações de comportamento, dentre outros.

*P13 - Eu até andei lendo, por que estavam todos escondidos? Como pode, estavam todos (referindo-se a pessoa com deficiência) em casa? Aí você vai numa palestra aqui, lê uma coisa ali, e alguém me disse um dia: “Essas crianças não chegavam à idade escolar, elas morriam”. Então a saúde deu um grande salto, porém nós na escola recebemos todos ao mesmo tempo, neste movimento. Para nós tem sido um grande susto!*

*P13 – Com o censo da inclusão, eu acredito que em 2013 nós teremos um número ainda muito maior de pessoas com deficiência.*

*P9 - Se você pega um Down, o Down tem um outro grau, tem vários graus de Down também, tem um Down que vai escrever, tem outro Down que nunca vai escrever.*

*P9 - Deve ser PC (paralisia cerebral) e aí no PC, eles podem extrapolar.*

As falas evidenciam o entendimento, mitos e senso comum sobre deficiência, como relatado por P9 sobre dois diagnósticos distintos – síndrome de Down e paralisia cerebral – apresentando uma proximidade destes dois tipos de deficiência no discurso do professor. Seriam estes diagnósticos mais comuns dentre os alunos atendidos pela rede de ensino? O contato com o aluno com deficiência gera questionamentos e interpretações que os professores procuram resolver com leituras, pesquisas e conversas com outros profissionais. Entretanto não há sistematização do conhecimento sobre educação especial e assim os dados revelam que as informações são rasas, pouco elaboradas.

*P12 - Eles têm uma coisa que eu tenho notado, até um professor na faculdade comentou, sobre a importância da imitação, eles querem imitar, então logo que eles chegam na escola, eles estão tão acostumados a ficar em casa sem fazer nada que, quando eles chegam na escola, eles também não querem fazer.*

O relato dos diagnósticos evidencia visões pré-concebidas sobre como estes tipos de deficiência se desenvolvem, ignorando contextos sociais e estímulos diversos que possibilitem outras formas de interação e desenvolvimento.

O professor P12 apresenta que os alunos estão acostumados a não fazer nada em casa. Diante de constatações deste tipo, que papel o professor pode ter como mediador? Ao invés de julgar o aluno como um “imitador”, caberia ao professor pensar sobre as implicações pedagógicas para a sua prática. O exercício da liberdade e autonomia, a possibilidade de vivenciar situações livres, interagindo com outras crianças faz com que a criança aprenda mais sobre suas capacidades e limitações, desenvolvendo senso de autonomia (23).

Antes da LDB/96 entrar em vigor, muitas das crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência frequentavam instituições especiais e a apropriação do discurso da inclusão foi se tornando crescente em espaços de educação, saúde e direitos humanos, assim como apresentado pelo professor P13 (citado acima), como sendo um susto este salto da inclusão no ambiente escolar. Isso me faz questionar se os professores que estão em sala de aula, direta e frequentemente, estão envolvidos nestes espaços de discussão sobre as novas diretrizes educacionais incorporadas em política públicas.

### 3. O Aluno e sua produção plástica

Percebe-se que quando os professores abordam questões de sua área de conhecimento, por exemplo práticas artísticas, conseguem aprofundar de forma interessante as suas reflexões, que desembocam em possíveis propostas pedagógicas.

*P8 – Então, como você pode falar para o seu aluno que o que ele está fazendo não está certo, se é o momento dele, a vivência dele, se é a criação dele que está sendo colocada ali em prática? Um dos artistas que foi colocado ontem, que eu achei muito interessante, foi o Arthur Bispo do Rosário. Acho que todos conhecem, ele não se considerava um artista, e hoje em dia ele é um artista tão reconhecido em relação à arte contemporânea – é uma arte quase inconsciente.*

Será que a arte que essas crianças produzem também não é uma arte inconsciente, semelhante à arte do Arthur Bispo do Rosário? Quando ele produz a sua atividade artística ali, que não é a mesma dos demais alunos da sala, será que não é uma arte inconsciente com outros propósitos iguais aos do Arthur?

A professora P8 busca compreender a produção do aluno, assim como valorizar a sua produção plástica, atribuindo sentido à construção e ao processo. Perceber a vulnerabilidade do seu aluno e respeitar a possibilidade de expressão do inconsciente revela a sensibilidade desta professora, o que possivelmente poderá reverberar nas suas propostas artísticas. Esta relação entre a produção

plástica do artista Bispo do Rosário e seu aluno com deficiência se dá a partir da repercussão das obras e estudos sobre arte e saúde, muito pesquisadas no mundo todo, como apresenta Reily na citação referida a abaixo:

Em termos de música e artes visuais, são raras as referências históricas sobre a prática dessas áreas curriculares para pessoas com deficiências intelectuais ou físicas. Diferentemente do que aconteceu com relação à produção plástica de pacientes psiquiátricos, que mobilizou tanto profissionais da saúde quanto artistas, gerando uma quantidade enorme de trabalhos científicos, obras de divulgação, bem como exposições e montagens em acervos do mundo todo, os trabalhos realizados por pessoas deficientes intelectuais institucionalizadas foram praticamente desconsiderados. (24:230)

Outros professores também fizeram relações entre obras de artistas e a expressão plástica de seus alunos. É difícil valorizar o trabalho da criança que mistura todas as cores, ou que está em uma etapa muito exploratória e sensorial de experimentação com cores e materiais. A partir do desenho figurativo ou de organização plástica no espaço, há referências na história da arte que dialogam com o trabalho do professor.

*P6 - A Jaqueline gosta de pintar com o dedo, ela mistura todas as cores e quer chegar numa cor só. E agora tem o Erick, ele já usa o pincel, e trabalha cada parte uma cor. Uma pintura abstrata, o tachismo. Eu falei que vou fazer uma exposição só de tachismo por causa desse menino! Eu acho interessante! Estou guardando todos esses trabalhos para exposição, eu não sei quando eles vão partir do abstrato para o figurativo, não sei se eles vão chegar e se é de repente um processo. Acho que eu vou precisar dar uma forçada para que eles comecem a partir deste abstrato para o figurativo, ver as cores no objeto e tentar seguir as cores. Tentar trazer do abstrato para o figurativo. Eu tenho trabalho na sala, de reproduções.*

O professor P6 apresenta a categorização da produção plástica de seu aluno como tachismo, buscando valorizar o que ele produz, assim como apresentar a qualidade estética do trabalho. Porém, vale ressaltar os propósitos de se promover uma exposição de pessoas com deficiência. Lucia Reily no texto

referido abaixo enfatiza a delicadeza de se produzir trabalhos de pessoas com deficiência como uma ação que deve ter seus objetivos bem definidos.

por causa da facilidade com que o público é capaz de gerar representações sociais fundadas no assistencialismo e no fascínio pelo exótico, perpetuadas por todo tipo de sistema de bens culturais, promover a exposição de obras plásticas de deficientes ou apresentações de música, dança ou teatro de grupos de deficientes, na atualidade, é sempre uma proposição extremamente delicada. O trabalho do grupo se sustenta, ou não, como arte, independentemente da deficiência? Esta é uma questão que merece ser levantada. O objetivo de promover apresentações de deficientes num evento, por exemplo, é assegurar um espaço que respeita a diversidade ou tem um fundo moralizante como uma mensagem de superação de limites, cujo principal objetivo é sensibilizar o público? (24:235)

#### 4. Dificuldades e possibilidades

P13- Incluir também significa excluir. Eu tenho uma aluna que come tudo, ela come a tinta, ela come a massinha, ela come o lápis, como ela come tudo, então você começa a possibilidade de materiais, por que ela não pode sair da sala de aula, nem para dar uma voltinha, ela tem que estar na sala de aula, é direito dela estar na sala de aula. Porém já não dá mais para trabalhar com massinha, nem com tinta, nem com brilho, nem com cola colorida, por que ela come mesmo! Até o giz da lousa tem que andar com ele no bolso, por que ela come! Ela colocar a mão no seu bolso, ela vai comer! O dia que ela falta os alunos dizem: - “Vamos usar tinta, Professora, a Laurinha faltou!”

É muito difícil lidar com a heterogeneidade do alunado, tanto para o professor da sala comum quanto para o professor de arte. Dorziat (48:55-56) explica que:

Essa nova formatação das escolas exige uma reflexão complexa que vai do geral para o específico e vice-versa. Em termos gerais, há a necessidade de uma ampla discussão sobre a escola pública brasileira, que, embora pareça ter suas portas abertas para receber todos, mantém as mesmas condições precárias (físicas e pedagógico-curriculares) oferecidas aos que já estavam supostamente incluídos. No específico, urge o entendimento do que significa ser diferente para o processo pedagógico.

As práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa (33); entendendo que o

processo de inclusão na escola não envolve apenas a relação aluno professor, mas como apresentado na citação do professor P13, os alunos atribuem os desafios da heterogeneidade ao aluno com deficiência. Quando os problemas apresentados pelo uso de certos materiais, neste caso citado como sendo a tinta, não são apenas de se ter um aluno com deficiência em sala, mas todo um sistema que impossibilita, como muitos alunos em sala, professor desamparado, salas inadequadas, entre outros desafios apresentados em discussões abaixo.

Reily (22) corrobora a diversidade de adaptações específicas para cada modalidade de deficiência, sendo este um fator de muitos desafios da prática docente.

A coleta de dados através do questionário possibilitou elencar todas as deficiências atendidas pelos professores, como pode ser observado na tabela (Tabela 2) a seguir, dados quanto às séries em que os professores atuam, quanto ao número de alunos com deficiência, tipo de deficiência, conforme a terminologia (nem sempre científica) que é familiar aos professores. Nota-se que os professores se defrontam com um número grande de alunos com deficiência, bem como modalidades muito abrangentes que exigem conhecimentos técnicos e preparo.

Observa-se na Tabela 2 como professores descrevem as modalidades de deficiência atendidas em sala de aula e ocorrem rotulações tanto imprecisas (exemplo: intelectual e coordenação motora), quanto específicas (exemplo: Moebius e X frágil).

Observa-se que a descrição detalhada das necessidades do aluno será importante para que o professor possa planejar o seu trabalho e buscar orientações e recursos. Nesse sentido, o conhecimento técnico sobre a deficiência e a interlocução com profissionais de saúde e de educação especial podem contribuir, desde que ele tenha registros cuidadosos sobre o seu trabalho e as necessidades do aluno.

**Tabela 2 – Distribuição por idade, curso, séries em que atua, número de alunos com deficiência, tipos de deficiência.**

	IDADE	GRADUAÇÃO	SÉRIES	ALUNOS COM DEF	QUAIS DEFICIÊNCIAS (descrição professor)
P1	57	ARTE	F1, F2, EJA	não informou	<i>não informou</i>
P2	42	PED – especialização DV	SAAI	20	<i>4 def. múltipla e 16 DV</i>
P3	43	AV	F1	5	<i>Moebius, síndrome down, intelectual</i>
P4	49	PED	SAAI	20	<i>Síndrome down, PC, hidrocefalia, DI</i>
P5	50	AV	EI, F2	não informou	<i>DI, síndrome de down e esquizofrenia</i>
P6	46	AV	F2, EJA	7	<i>DI</i>
P7	31	AV	F1, F2	3	<i>mas não me lembro ao certo</i>
P8	62	AV	Gestão	3	<i>x frágil e coordenação motora</i>
P9	41	AV	F2, EJA	40	<i>Todas</i>
P10	27	AV	F1, F2, EJA	20	<i>down, autismo, DI, D múltipla e DV</i>
P11	49	AV e especialização	F1, F2	11	<i>3 cadeirantes com DI, alunos com NEE, baixa visão</i>
P12	32	AV	F1, F2	9 ou 10	<i>DF, DI, DV, auditiva</i>
P13	49	AV	F1	11	<i>40 alunos</i>
P14	37	AC	F1, F2, EJA	em torno de 15	<i>não informou</i>
P15	32	AV	F1, F2	mais ou menos 20	<i>DV, DI, motoras, autismo, esquizofrenia</i>
P16	29	AV	F1, F2, EJA	não informou	<i>Aprox. um aluno por sala com alguma def., sendo elas intelectual e múltipla na maioria das vezes</i>
P17	44	AV e Matemática	F1, F2	8	<i>PC, DA, DI</i>
P18	31	PED -DM e. DF	SAAI	18	<i>deficiência física, intelectual e visual</i>
P19	48	AV	F2, EJA	4	<i>síndrome de down e 1 sem diagnóstico</i>
P20	53	PED - Esp. Ed.Inclusiva e DA	SAAI	20	<i>2 autistas, 1 síndrome de down, 2 múltipla def</i>
P21	46	PED - habilitação em OE/SE e DM. Esp DF	F1	2	<i>autismo, deficiência intelectual</i>
P22	38	PED	SAAI	23	<i>DI, autismo, síndrome de Rett, esquizo, DM</i>
P23	29	PED esp. em DV	SAAI	40	<i>20 com DI e 20 com DV</i>
P24	26	AV	F1	2	<i>D mul e DI</i>

## 5. Histórias de sucesso

Se no questionário os dados diagnósticos aparecem com características pouco detalhadas e às vezes imprecisas, no contexto dos grupos focais observa-se a necessidade dos professores em relatar “histórias de sucesso” de alunos que tinham muitas dificuldades e limitações e atualmente vem se desenvolvendo. É curioso que tais dados não apareçam no questionário, como pode ser observado na Tabela 2, e nem nas descrições do alunado.

Percebemos ao transcrever as falas, que as discussões perdiam o foco quando “histórias de superação” eram compartilhadas; facilmente o grupo se voltava para suas próprias histórias e trajetórias. Isso reafirma a necessidade de espaços onde professores e educadores possam falar sobre suas práticas, sobre suas estratégias para superação e autovalorização. Dada a riqueza deste material, percebemos que caberá um estudo posterior específico sobre estes conteúdos, pois este não era o foco do presente estudo.

*P14 - Tem uma aluna que eu acho que é deficiência mental, antes eu achava que era síndrome de down; no começo ela só riscava e fazia garatujas, então eu propus da gente fazer desenho cego e ela fez, do jeitinho dela, mas ela fez. Então assim no ano passado ela não tinha caderno, os cadernos dela eram todos rabiscados, o material dela era todo... Não tinha material era um ou dois lápis que ela tinha, aí esse ano ela já traz o caderno dela de casa, ela está no 3º ano.*

*P22 – Por exemplo, na escola tem muitos alunos que têm... que são de inclusão, mas tem outros alunos que a gente sabe que é inclusão mas não tem um laudo. Por exemplo, tem uma menina que ela está no 4º ano, ela não... ela fala, mas ela não fala com ninguém, ela tem capacidade de falar, ela fala em casa, mas ela nunca fala com ninguém. Por exemplo, ela falou uma vez comigo no ouvido, porque ela pegou uma confiança comigo, mas foi uma vez e este é o segundo ano que eu dou aula pra ela, e esse ano, como ela reprovou, é 4º ano e é final de ciclo, ela perdeu a amizade, o vínculo que ela tinha, ela regrediu, agora ela só anda dormindo.*

*P10 – Faz 6 meses que eu estou na rede, tem uma aluna, não sei o nome da deficiência dela, mas ela tem os dedos todos travados, tudo travado. Você dava um giz de cera para ela riscar, ela quebrava todo o giz. Em seis meses, eu e as outras professoras insistindo... vamos lá... pega o giz...hoje eu olho, e se eu distrair ela foge da sala e antes ela não se mexia, falando da questão da autonomia, agora ela levanta sozinha, ela vai na minha mesa, ela não consegue falar, ela não fala, ela dá sinais com a mão, mas ela já consegue levantar, ir até a mesa e pedir o caderno dela de desenho, ela já consegue riscar, em 6 meses, sem quebrar a ponta do lápis. Então assim, uma coisa que eu percebi além da autonomia, de socialização, ela está conquistando a coordenação motora fina. Para ela segurar um giz era complicado. Eu tinha que pegar um elástico, pôr no giz e pôr na mão dela, agora ela está conseguindo fechar a mão, por insistência dela também. Por que eu acho que eles também, por mais que as pessoas achem que eles têm o mundinho deles, mas eles não têm o mundo deles, se você insistir eles vão querer também. Ela fica feliz da vida; quando ela consegue segurar o giz ela levanta a mão e mostra.*

*P11 – Eu tenho o Wilson, eu conheço ele desde pequenininho, que também não parava na sala, ele carrega um negocinho que parece um bolinho de linha, que ele brinca com aquilo o tempo todo. Ele passava o tempo correndo ou brincando. Agora esse ano ele quer fazer o que os outros fazem, e ele gosta de estar em atividades que ele possa sentar em grupo.*

As histórias de sucesso aparecem em muitos relatos, quando professores se reúnem para contar os desafios, seja em salas de reunião, nos grupos focais para coletas de dados ou em diversos campos onde professores que partilham os desafios da inclusão se encontram, surgem estes “causos”, quase “milagrosos”, que ilustram o universo da docência.

Tais “causos”, “casos de sucesso”, “histórias de incentivo” dão luz aos desafios da profissão docente, trazem o brilho aos olhos daqueles que vivem a

realidade escolar no dia a dia. Não nos cabe julgar as histórias, mas sim refletir sobre esse modo de representar a narrativa docente, por meio dos encantos que elas proporcionam, no ideal deste professor acolhedor, que faz a diferença, que envolve o saber de diferentes maneiras.

## **Prática**

### 1. O papel da arte na escola

Muitos são os papéis da arte na escola apresentados pelos professores, atribuídos de acordo com suas vivências e repertórios, do que entendem de arte e do que esperam e possibilitam na prática desta disciplina. Sobre a arte aplicada e vivida na escola, alguns dos professores abordam uma arte ainda presa em padrões estéticos, que não transcende o clássico, com raízes ainda fincadas em uma educação artística pautada em uma pedagogia tradicional ou tecnicista. Outros professores percebem que é preciso ter uma postura crítica frente aos padrões estéticos rígidos, sendo impossível trabalhar com alunos com deficiência nesta perspectiva.

*P7 – A nossa sociedade ainda está muito acostumada com o belo, o romântico. O traço perfeito acabado, bem pintado, eu acho que está muito impregnado, eles não conseguiram se desvincular disso.*

O espaço da aula de arte constitui-se em um dos espaços onde crianças, adolescentes ou jovens podem explorar suas potencialidades criativas, perceptivas, imaginativas e fantasiosas (10). O professor P8 menciona a importância da ludicidade do trabalho de arte, a utilização do faz de conta e trazer a tona a ludicidade e a fantasia como componentes da construção de experiências e saberes. Certamente esta perspectiva vai ser mais eficaz também para alunos como Laurinha e Jaqueline, que se encontram em etapas bastante exploratórias no seu percurso artístico.

*P8 - A ótica do lúdico, permeando o fazer do educador, a gente esquece e é tão rigoroso, e esquece o lúdico, o fazer de conta, mas a forma do professor, especialmente o da arte, é valorizar aquilo dentro de uma apresentação bonita, um traço ou uma coisa qualquer no papel ou um tricô, se você conseguir colocar isso dentro de um contexto, eu de uma forma bonita, acho que valoriza.*

Ferraz e Fusari (10) ressaltam que, do ponto de vista metodológico, os professores, seguindo a pedagogia tradicional (que se mantém até os dias de hoje), encaminhavam os conteúdos através de atividades a serem fixadas pela repetição e tinham por finalidade exercitar o olho, a mão, a inteligência, a memorização, o gosto e a moral. Ou até mesmo os que defendem a arte na escola como meramente para liberar emoções.

Entretanto, se a arte não é tratada como um conhecimento, não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional. Por ambas, a escola deve se responsabilizar (12). O papel da arte na escola está totalmente relacionado como o professor e o aluno percebem o papel da arte fora da escola.

Ainda hoje, como antes, vemos trabalhos iguais, que não guardam qualquer individualidade, ou melhor dizendo, trabalhos que exercitam o contato com a linguagem plástica, mas não exercitam a expressão pessoal e única dos sujeitos que têm algo a dizer. (17:54)

No texto referido acima, Miriam Celeste Martins discute sobre 'que arte é esta?' que está na escola. Quais os conteúdos e estratégias que são utilizados para possibilitar o enriquecimento cultural, vivencial, crítico e expressivo do aluno / do grupo? Quais os objetivos da linguagem Arte na escola? Esta é uma questão que um professor de arte tem que saber responder com propriedade.

Entre os itens mencionados no questionário, sobre o papel da arte na escola, encontra-se a *arte e interdisciplinaridade*. Vale ressaltar que esta deve ser uma atitude de reciprocidade entre disciplinas, não a disciplina Arte como facilitadora do aprendizado de outras disciplinas. Trata-se de uma troca equivalente de conteúdos e propostas (49). Por falta de elaboração, não fica evidente como os projetos integrados ocorrem.

São necessários sólidos conhecimentos em arte para que o professor possa, de fato, possibilitar ações pedagógicas repletas de conteúdos e de experiências estéticas, seja integradas com outras disciplinas ou em sala de aula. Assim como na área de educação inclusiva é necessário a formação continuada, na área das artes, também. É preciso complementar os estudos universitários.

Outro aspecto pontuado pelos professores como um dos papéis da arte na escola é o contato com a arte contemporânea, abordando a atualidade nos conteúdos e fazeres artísticos.

Ferraz e Fusari (10:142) mencionam que “educadores empenhados em uma ação escolar de arte transformadora e de bases artísticas contemporâneas, procuram conduzir os educandos rumo ao fazer e o entender as diversas modalidades de arte e a história cultural das mesmas”.

## 2. O cotidiano escolar

O cotidiano escolar apresentado pelos professores participantes da pesquisa revela características do processo de inclusão dos alunos com deficiência na educação regular, características do ensino de arte na escola, assim como estratégias adotadas em sala da aula.

Como apresentado por P12, a seguir, umas das estratégias adotadas para que a inclusão ocorra em aula, devido ao número de alunos em sala (que varia entre 30-45 alunos) é trabalhar em grupo, possibilitando a convivência, a construção de saberes coletivamente, a potencialização de habilidades, ou individualmente. Como dizem Ferraz e Fusari (10:141) “a aprendizagem de conhecimentos na área de arte manifesta certa singularidade e depende de processos individuais e coletivos”. A prática coletiva se diferencia do enfoque terapêutico que muitas vezes é utilizado com pessoas com deficiência.

*P12 – Aí, de tanto eles verem as crianças fazendo, demora, não vai ser de um dia para outro, vai ter uma hora que eles vão falar: “eu quero um caderno de desenho também! Eu quero um lápis também! Eu quero fazer também!”.*

*P21 - Atividades desenvolvidas em pequenos grupos, duplas, trios e individuais; atividades usando o computador; releituras de artistas (Volpi, Tarsila do Amaral e etc.). [Resposta escrita à questão sobre quais as estratégias adotadas para que a inclusão ocorra em sala de aula].*

Uma das características da docência em arte é a pequena carga horária destinada a esta disciplina na grade curricular da escola, os professores têm uma aula por semana com cada série, portanto o processo de vínculo, conhecimento dos alunos e do grupo torna-se moroso, evidenciado por P14 que demonstra o processo de ir adaptando planejamentos e fazeres a partir da proximidade com os alunos – aspectos esses evidenciados também por Ferraz e Fusari (10) que ressaltam que as atividades em pequenos grupos também são fontes para planejamento e conhecimento das habilidades, potencialidades e limitações do alunos. Para isso, faz-se necessário registrar as atividades em pequenos relatos, gravados em áudio, anotações no caderno, para que todas as riquezas coletadas não se percam.

*P14 - Então eu trabalho assim, eu não diferencio, eu vou vendo, respondendo, conhecendo esses alunos aos poucos.*

Ensinar e aprender arte, em todas as suas linguagens, exige tempo e espaço diferenciados, especialmente quando os grupos são grandes e com alunos que necessitam de auxílios específicos; P5 comenta que “esquece” dos alunos com deficiência em sala de aula; este é mais um reflexo de um processo de inclusão em construção, assim afirmado por autores, como Lucia Reily (22), Martins (17), entre outros, realidade que reflete o despreparo dos professores e a falta de apoio específico.

*P5 - Na maioria das vezes eu esqueço deles. [Professor referindo-se aos alunos com deficiência].*

A professora P14 destaca a falta de materiais pedagógicos disponíveis para a aula de artes; menciona que o material utilizado em aula é o caderno, porém faz-se urgente um ensino de arte que transcenda o papel A4 e o lápis, mas em quais condições oferecidas? Tais materiais também são pouco recomendados para qualquer aluno, com ou sem deficiência. Nada nos adianta achar culpados para os problemas, mas sim formas de construir novos paradigmas para o ensino de arte, instrumentalizar docentes, disseminar bibliografias, fomentar espaços de trocas de experiências entre professores da sala de recursos e sala de arte, entre outros.

*P14 - Essa é uma coisa que a gente tem muita deficiência de materiais na escola. Eu trabalho muito com o que já é dado pelo município, com o caderno.*

### 3. Contexto da inclusão

O contexto da inclusão com base nos dados coletados evidencia muitos aspectos da docência, como planejamento, prática em sala de aula, avaliação, estratégias para integração do grupo e questionamentos sobre as novas diretrizes de educação propostos a partir da LDB/96.

Sobre os aspectos de planejamento, observam-se posições contrárias de professores que planejam para as necessidades individuais e específicas do aluno com deficiência, contrastando com aqueles que fazem um planejamento único ao qual o aluno com deficiência deve se adaptar. As citações de P12, P14 e P15, propõem atividades que todos possam executar, mencionam vagamente adaptações propostas, mas evidenciam a importância de um planejamento único para todos.

*P14 - Eu não faço diferenciação...*

*P15- Agora eu estou fazendo um planejamento único pra todo mundo. Principalmente nos alunos que tem dificuldades na sala. Tem um surdo na sala. Agora até os alunos participam mais das atividades. O planejamento, eu faço*

*pensando nos alunos que tem NE. Penso nos outros, mas faço pensando se esse planejamento é abrangente para todo mundo.*

*P12 - Eu já deixo planejado, eu não diferencio as atividades para os com necessidades especiais, eles vão demorar mais, então onde era para ele recortar 5 figuras, ele corta 1, mas aprende a recortar, eu não trato diferente nem dou moleza, então uma coisa que eu vejo muito nas escolas é ... “Ah! Ele tem necessidade especial, deixa ele... Dá um S para ele...”. Não, eu cobro, eu não deixo ele lá quietinho.*

Baptista, Caiado e Jesus (36) alertam para as tentativas de generalização na educação, respaldadas na educação como um direito para todos, porém que devem assegurar a participação e o exercício pleno da construção de aprendizados. Na diferenciação uma das coisas que os professores ressaltam é a avaliação: os critérios são individualizados para contemplar necessidades específicas (P9, P10); o processo é considerado acima dos resultados (P7). Ressaltam a participação e autonomia dos alunos com deficiência, independentemente da sua produção (P4, P9).

*P9 - Cada caso é um caso. A avaliação é individual. O progresso durante o processo. Por que você vai avaliar se ele aprendeu as cores... Isso pouco me importa naquele momento. Um sol azul, vermelho.*

*P7 – A gente avalia o processo como um todo, onde a gente quer chegar com aquele aluno (falando especificamente dos casos dos alunos com deficiência). A gente vai avaliar o processo, de acordo com o que a gente espera dele.*

*P10 - Autoestima deles! Processo! Coordenação motora fina... Eu avalio eles assim, esses tópicos e coordenação motora fina.*

*P9 - Quando você trabalha com uma necessidade só, como um exemplo, se você trabalha só com o DV, é uma coisa, eu tenho como avaliá-lo em vários momentos. Mas como a gente no mesmo grupo tem A, V, [professor referindo-se a deficiência auditiva e deficiência visual] cadeirante, Down, tudo no mesmo grupo... Quando você aplica uma atividade, essa atividade você não tem como avaliar em outro dia. Tem que avaliar no mesmo dia. Tem que ter começo, meio e fim. Alguns não lembram em outro dia, outros vão repetir o que você está falando. Então quando você consegue que ele levante uma folha, faça uma pergunta para você é que entra no lance da autonomia. É que tem que ser avaliado no nosso caso. Mas tudo isso vai de acordo com a necessidade.*

*P4 – Até por que, quando você dá aula para públicos diferentes, eu acho que eles esquecem, por que se é inclusão, como você vai dar aula diferenciada para ele, tem que fazer ele participar da aula, o aluno diferenciado. Tinha uma aluna minha, ela conseguia realizar poucas coisas, teve certa vez que eu peguei uma atividade e dei para ela e ela ficou olhando meio que indignada, como que dizendo “por que eu estou fazendo isso e os outros estão fazendo aquela outra atividade?”. Então assim, dentro da atividade que eu faço, eu tento fazer com que todos participem, se fazer algo diferenciado para aquele que tem necessidades especiais. Eu acho que se é inclusão, eles têm que participar da aula, daquele momento e não ter algo preparado para ele.*

O portfólio é um instrumento de avaliação utilizado por vários professores. A avaliação por nota é questionada como indicador de progresso, não somente no caso dos alunos com deficiência.

*P6 – Eu não dou nota. Nem para os meus alunos não portadores, não falo para eles, “seu desenho é nota 10 e o seu é nota 0”. É que nem eu falo para o meu EJA, cada um tem o seu traço, tem seu momento.*

*P6 – Todos os meus alunos tem portfólio, até os alunos que são portadores de deficiência e cada um deles tem uma pastinha. Então nós montamos uma pasta que é para trabalhar essa história da socialização e autoestima. Então tem processo, um mecanismo de avaliação e processo.*

A pluralidade de deficiências atendidas em sala reflete em atividades experimentais, como menciona P13 (a seguir) “eu meio que vou adaptando”, assim como a escassez de bibliografias específicas, a falta de preparo dos profissionais e a falta de integração da coordenação com professores, refere P12 (a seguir) no seu relato de um aluno com deficiência visual, que a mesma só tomou conhecimento depois de seis meses de aula.

*P13 – Eu tenho uma turma de 4º ano que é ‘pique’, então eu dou o que dou nas 4<sup>as</sup> séries, mas de uma maneira mais simplificada, então por exemplo, agora a gente está trabalhando formas geométricas, então geralmente nas minhas aulas eu sempre procuro dar esta parte teórica e depois ir para a poética e assim através da prática. Então para eles foi bem mais simples falar de formas geométricas, eu meio que vou adaptando.*

*P12- Na escola que eu estou, eu fiquei sabendo das necessidades dos alunos no 2º bimestre. Então até o 2º bimestre eu não sabia quem tinha deficiência visual, eu tenho um aluno que tem uma certa porcentagem de visão, de audição, e eu não sabia. E eu tratava ele igual, e ela não conseguia fazer e eu não sabia o porquê ele não conseguia fazer.*

É impossível fazer um planejamento que atenda a todas as necessidades dos alunos se não se tem orientação / supervisão da escola. Pacheco (33) reforça a importância de uma gestão integrada ao corpo docente, oferecendo esteio às dificuldades da docência no processo de inclusão.

*P16 - O maior desafio é o "como fazer?" / "como lidar".*

Questionamentos de como fazer ou como lidar são frequentes nos relatos coletados, assim Reily (22) reforça que não existem receitas prontas para a inclusão e sim são necessários investimentos na formação deste docente em sala de aula, garantindo um ensino de arte com qualidade, conteúdo e participação.

#### 4. As atividades

##### i. Atividades e materiais

Sobre as atividades desenvolvidas e os recursos pedagógicos, imaginamos de antemão que haveria agrupamentos relacionados a deficiências ou séries específicas, porém não se notaram diferenças entre agrupamentos para diferentes modalidades de deficiência ou diferenças significativas entre os materiais utilizados por professores de sala de recursos ou professores da disciplina de arte. Devido aos tipos de materiais e atividades mencionadas, percebemos uma possível infantilização do trabalho artístico com pessoas com deficiência, algo que é bastante recorrente na educação especial. Poucos professores destacam técnicas mais elaboradas, permanecendo em atividades pouco desafiadoras e de fácil execução.

Os materiais elencados pelos professores variam entre materiais pedagógicos oferecidos pela rede pública (como EVA, papel sulfite, papel crepom, cola, entre outros), materiais de reaproveitamento (sucata, folhas secas, entre outros), materiais de reflexão (livros de ensino de arte e arte educação) e materiais com atividades propostas (guias de atividades de arte e artesanato). Maura Penna (4) ressalta que existem problemas relativos à formação de profissionais, à orientação pedagógica, à pequena carga horária destinada à arte, à falta de ambiente físico e recursos materiais necessários, assim apresentado em relatos abaixo.

*P8 - De repente estar ali com diversos materiais que ele possa usar- carvão, gravura, tinta. Eles só têm tinta guache e às vezes não levam para a aula,*

*esquecem. A gente tem que recolher os trabalhos dos alunos, recolher e guardar no armário, por que de repente desaparece.*

*P13- Eu trabalhei com as crianças de 4ª série, eu tinha que trabalhar vertical, horizontal e inclinada, trabalhar o cubo, então eu trabalhei o interior de uma casa. Tem outra turma que eu tenho que dar o papel riscado, não dá pra eu riscar na lousa e acompanhar com eles, e tenho que dar a figura meio que evidente. Pega da Casas Bahia, então final de semana, muitas vezes a gente tá fazendo compra no mercado, pensando em outra coisa, ai você sai feito doida pegando material pras crianças.*

Materiais e estrutura física para desenvolver as aulas são itens de muitas queixas dos docentes, assim citado por P11 sobre um planejamento de uma atividade que seria desenvolvida com argila, porém por inviabilidade de sala e quantidade de alunos (30 alunos sendo que 2 têm necessidades específicas). O processo de ensinar e aprender arte demandam condições específicas de espaço e tempo, como apresentado por Ferraz e Fusari (10:156), porém que não condizem com a situação real da escola pública, diante dos dados coletados.

Nas escolas, o espaço de arte deve ser o espaço de criação e conhecimento cultural. É local que guarda os materiais e os trabalhos dos alunos. O local pode se oferecer aos estudos e apreensão de conteúdos com seu silêncio, ruídos, sons, luminosidade, cores, texturas, aromas, imagens ou ser apenas o refúgio da introspecção criadora.

*P11- Então eu coloquei no meu planejamento o uso de argila, por exemplo, mas fica inviável trabalhar com argila na sala de aula, 30 alunos e uma sala com 2 com necessidades especiais, mas eu posso substituir por massinha de modelar, né, então eu planejei com argila, mas na hora eu trabalho com massinha de modelar.*

Nos dados coletados, pouco se observa sobre atividades que envolvam corpo, danças ou música; ainda o ensino de arte aplicado à educação formal está muito centrado nas artes plásticas, como enfatiza Penna (4) sobre a condução da área das artes plásticas nas discussões, histórica e politicamente, sobre a

fundamentação do ensino de arte, fazendo com que a predominância seja destas linguagens que compõem o universo das artes plásticas.

*P9 - Dramatização (jogos dramáticos), pintura, modelagem, sons, as adaptações são necessárias, as técnicas desenvolvidas são variadas de acordo com as necessidades (argila, tinta, massinha, entre outros).*

Queixas são apresentadas sobre a ausência de materiais de reflexão para o professor, a fim de orientar e oferecer subsídios para uma prática mais embasada, como colocado por P15 (a seguir), atribuindo ao papel da disciplina de arte na grade curricular como uma matéria que propicie apenas o fazer e não a contextualização, evidenciando a importância de se abordar conteúdos de arte como linguagem, como discutido por Ferraz e Fusari (10).

*P15 – O que me preocupa também é o material: [a prefeitura] manda cola, lápis, tesoura, mas não se pensa no material didático. Material didático é português, é matemática... Como se não precisássemos contextualizar a nossa matéria. É só fazer, fazer, fazer, fazer!*

Alguns materiais ou atividades citados dão margem a possíveis adaptações, tais como: texturização, areia colorida, leitura tátil, lixas, desenhando com música, texturas de diferentes formas e espessuras, porém não é mencionado como estes materiais são utilizados pelos professores.

*P22 - Na SAAI trabalho com texturas de diferentes formas, tamanhos e espessuras; pintura a dedo, com pincel, através de desenhos livres e/ ou direcionados, observação de imagens e relatos de observação, construção de materiais sonoros.*

*P15 - História da arte (períodos, seus principais representantes), pintura, grafite, desenho artístico, livros de artes, acervo da escola, acervo pessoal, curso de artes*

*da Pinacoteca do Estado de São Paulo, argila, papelão, papéis diversos, etc., trabalhos com textura, leitura de imagens, criação de máscaras de grafite.*

*P10 – Leitura visual, desenhando música, leitura tátil, construção plástica, construção digital (uso de computador), texturas em geral, perspectiva, o corpo na arte, a forma na arte, linha e pontilhismo, formas geométricas, conhecendo o espaço escolar, massa de modelar, texturas, blocos construtivos, imagens, computador, sucata, tintas em geral, barbantes, cola, areia colorida, pôsteres, folders, livros ilustrados, CDs, DVDs, colagem, texturização, construção plástica, reprodução visual, modelagem, utilização de materiais inusitados (folhas, flores) [resposta escrita no questionário].*

*P17 - [resposta escrita no questionário] tridimensionalidade, releituras, propriedades da música, etc., computador, internet, livros didáticos, cadernos do aluno, etc., vídeos com imagens de artistas e obras. Instrumentos musicais e CDs de música.*

Dentre os materiais citados aparecem CDs, DVDs, internet e assim comentados por Ferraz e Fusari (10:67),

no âmbito artístico um processo de comunicação cultural tem se encarregado de efetivar essa difusão de imagens e sons por vários meios: rádio, CDs, cartazes, luminosos de rua, revistas, exposições, concertos, cinema, vídeos, DVDs, televisão, internet. E o faz com uma velocidade tal que nos desafiam – os educadores de hoje – a encontrar maneiras contemporâneas de intermediar esses inúmeros conhecimentos ou representações de mundo, presentes em nossas práticas sociais cotidianas.

*P13 – O material que vem é horrível, aquele lápis preto duro e o lápis de cor... O aluno passa apontando o lápis os 45 minutos da aula.*

Como oferecer refúgios para introspecção e criação com 45 minutos semanais e heterogeneidade de potencialidades e limitações? São necessárias readequações estruturais que garantam maior carga horária para o ensino de arte,

para que condições de espaço e tempo possam ser facilitadores para o ensino de arte.

## ii. Projetos / conteúdo

Sobre projetos e conteúdos trabalhados pelos professores, observa-se que a grande maioria dos dados referem-se às artes visuais, discutido acima tendo como base Penna (4) que aborda o predomínio das artes visuais no ensino de arte.

*P18 - Dependendo do projeto desenvolvido e do tema procuro trazer para os alunos alguns pintores para que os mesmos observem e possam realizar suas próprias produções. Também procuro trazer diversas maneiras do aluno se expressar (modelagem com massinha, desenhos, fotografia, argila).*

*P4 - O último [projeto] foi Alfredo Volpi, mas utilizo diversos autores (Van Gogh, Picasso, Portinari, etc.).*

*P10 – E a gente está trabalhando Portinari.*

O projeto de circo, apresentado por P5 (a seguir), não evidencia como é desenvolvido, mas supõe-se que envolva corpo e movimento e P8 (a seguir) cita que os conteúdos da educação infantil são voltados para o cuidar e educar, evidenciando que o fazer é construído sobre os pilares tempo e espaço, também discutidos na análise de dados acima. Arslan e Iavelberg (5:105) definem que “projetos de trabalho são uma forma de organização didática para ensinar conteúdos das áreas de conhecimento”.

*P5 – Música, literatura, geometria, Projeto "O Circo", Op Art.*

*P8 - Trabalhamos conteúdos voltados para o cuidar e educar, uma metodologia lúdica que forneça elementos para uma infância vivenciada, no fazer construído sob [sic] os pilares tempo e espaço.*

Como os projetos são desenvolvidos não fica evidente nos dados coletados, porém observa-se que são trabalhados conteúdos da história da arte, obras de arte e visitas culturais.

*P6 - O que é arte, Semana de Arte Moderna.*

*P11 – Ano passado eu levei eles na FAAP. Eu fiquei com o grupo do Antonio [aluno com deficiência], queria ver como ele ia; ele participou tanto, fez tantas perguntas para o monitor, e o monitor já sabia que ele tinha necessidades especiais. A participação dele foi impressionante!*

## 5. Adaptação de recursos

Sobre a adaptação de materiais, nota-se que o professor de arte tem dificuldades em buscar materiais de apoio específico, queixa-se pela quantidade de alunos em sala e ressalta as diversas modalidades de deficiência atendidas em cada classe. Busca adaptar atividades e materiais, possibilitando assim a participação de crianças com limitações ou necessidades específicas (dados mais evidentes nos grupos focais do que no questionário).

*P11– Eu acredito que o material para eles deva ser diferente sim, eu tenho um aluno por exemplo que não consegue segurar um lápis assim [mostrando o movimento de pinça], então ele precisa de um lápis de carpinteiro ou enrolado com EVA, e a gente tem que perceber isso.*

*P12 – O material tem que ser diferente, mas a atividade não, a atividade tem que ser igual para todo mundo, tem que ser adaptada, com certeza. [resposta escrita no questionário]*

*P23 - As adaptações curriculares para o aluno com deficiência visual permitem o acesso a texturas e organização de materiais diversos para a acessibilidade aos sentidos. [resposta escrita no questionário]*

Os caminhos de acesso ao conhecimento de crianças com deficiência e as demais devem seguir um processo de qualificação muito próximo. Mendes, Silva e Schambeck (43) ressaltam a observação de Vygotsky, que critica o fato de que a escola das crianças com deficiência seja um escola desqualificada; o foco, para ele, está nos meios e instrumentos diferenciados, na quantidade e qualidade das experiências proporcionadas às crianças.

Observa-se a escassez de materiais de reflexão em arte que abordem os aspectos da inclusão e conseqüentemente de referenciais de criação e adaptação de recursos, assim destacado em dados acima. A proposta de material pedagógico para ensinar arte a crianças com deficiência é bastante recente. São poucas as notícias de produção de materiais para esse setor no contexto dos eventos que entrecruzam ensino de arte e educação (43).

*P15 – Mas eu acho que em relação a planejamento, a dificuldade é encontrar material, material de apoio para trabalhar com essas crianças. O SAAI manda alguns materiais, mas nunca pensa no material de artes, nunca pensa! Você vê chegar o material e até fica empolgado, ai você vê lá: português, matemática, ciências... Para artes nada!*

Não ficam evidentes adaptações específicas para o ensino de arte realizadas pelos professores. Seriam tais adaptações apenas para viabilizar a estruturação física ou adaptações que explorem a compreensão em arte e viabilizem o fazer artístico? São necessárias pesquisas mais específicas para que

se possa refletir sobre tais adaptações. Silva (2009) afirma que o professor de arte se considera pouco preparado para a criação e adaptação de materiais pedagógicos específicos para o ensino de arte para pessoas com deficiência.

## 6. Relação entre alunos

Observa-se que existe uma diferenciação no tratamento dos alunos com deficiência e os alunos sem deficiência. P11 oferece um material diferente para o aluno com deficiência e os demais alunos protestam a diferenciação. A integração entre alunos, a fim de oferecer uma educação inclusiva efetiva, é função do docente, seja na realização de atividades cooperativas, integrativas ou espaços de brincadeiras e celebração. Pacheco (33) apresenta como a essência da educação inclusiva a integração de todos os alunos na vida social dentro e fora da escola.

*P11 - Ele quer ficar em grupo, fazer o que os outros fazem do jeito dele. Ele quer ser um igual, não ser diferente. O ano passado eu levei uma massinha de modelar para ele, e os outros protestaram que queriam também. E eu falei: “essa é pro Wilson!” e os demais alunos falaram “a gente também é criança!”, então quando ele tem alguma coisa os outros da sala também querem, mas ele está super integrado. E ele quer fazer igual aos outros!*

A aprendizagem cooperativa também aparece como uma estratégia para a inclusão, assim como apresentado por P15 que vende os olhos dos demais alunos propiciando reflexão sobre o aluno com deficiência visual integrado à sala de aula. Evidencia que o processo de inclusão não deve ser apenas uma ação do professor em relação às suas turmas, e sim que o professor deve promover a integração dos alunos, oferecendo possibilidades de integração. Na mesma forma, Pacheco (33) evidencia a cooperação como uma abordagem que mostrou-se efetiva para o desenvolvimento cognitivo para o social.

*P15 – Eu fazia muitas atividades para que todos pudessem sentir a diferença, como, por exemplo, eu tinha uma aluna cega, então todos faziam atividades*

*vendados, não só a aluna cega. Para eles poderem sentir e incluir. Porque, muitas vezes a inclusão no ensino não prevê isso, é o professor! Aí, jogam um aluno lá na sala e se o professor não tiver esse cuidado na preparação da turma para também incluir, não é só você que tem que incluir, é a turma também que tem que incluir.*

## **O professor e o sistema**

### **1. Concepções sobre a docência em arte**

As concepções da docência em arte apresentadas pelos professores participantes da pesquisa evidenciam uma visão pré-concebida de uma disciplina pouco valorizada e mais fácil de ser desenvolvida que outras que compõem a matriz escolar, assim evidenciado por P12 e P15. Penna (4:58-59) comenta sobre a desvalorização da disciplina no contexto escolar:

enfrenta-se, ainda, por parte dos diretores de escola, alunos e demais professores, a desvalorização da área de arte, uma vez que ou não se considera o papel que o ensino de arte pode e deve ter na democratização da cultura. Pois cabe à arte, por excelência, desenvolver no espaço escolar uma ação efetiva no sentido de ampliar o universo artístico-cultural do aluno. Se, de modo geral, a prática nas escolas está longe de cumprir este papel, os problemas que apresenta não são motivos suficientes para que se desista das potencialidades do ensino de arte para a inserção mais ampla, plena e participativa do aluno em seu meio. Problemas na educação existem, na verdade, em qualquer campo de conhecimento, e as dificuldades da área artística em parte estão relacionadas ao fato de que sua presença obrigatória na escola é relativamente recente, somente a partir da Lei 5692, de 1971.

*P12 – Eu já ouvi muito na escola: “nossa, é fácil dar a sua matéria! É só dar desenhinho!” Como se a nossa matéria não desenvolvesse conteúdos e não precisasse pensar! Muito pelo contrário! A matéria de artes envolve todas as outras matérias! Você pode trabalhar tudo. Pode trabalhar geografia, história, português, matemática, tudo você pode trabalhar.*

*P15 – E depois a gente percebe a exclusão da matéria, nós somos a exclusão na escola! Nós temos uma aula de arte na semana! Que cuidado que se tem com o nosso conteúdo?*

Por se tratar de uma disciplina razoavelmente nova na grade de ensino, e que vem passando por diversas readequações legislativas, os cursos de licenciatura ainda estão buscando formar profissionais que atendam às demandas da escola e que desenvolvam um ensino de arte de qualidade. Entretanto, como citado por alguns autores como Penna (4), Reily (22), Ferraz e Fusari (10) e Mendes et al. (43), os cursos de licenciatura não estão dando conta de garantir a qualidade de formação dos profissionais.

A situação dos cursos reflete, na verdade, os problemas da área – especialmente os problemas que cercam a questão pedagógica na arte. Neste campo não se pode discutir didática sem colocar em pauta não qual é a concepção de educação que está em jogo, mas também qual a concepção de arte. Esta concepção nem sempre é clara, mesmo nos trabalhos que propõem a apresentar fundamentação para o ensino de arte, criticando a sua falta nas práticas educativas correntes. Além disso, muitas vezes sem sequer reconhecer que esta é uma importante questão de fundo, que diz respeito ao pressupostos que sustentam nossa prática. Este quadro contribui – e muito – para a fragilidade da reflexão teórica na área. (4: 63)

O professor P19 comenta sobre seu despreparo ao deparar-se com a docência e as estratégias adotadas para o desempenho da prática docente.

A fragilidade da concepção de arte apresentada pelos professores de arte é relacionada com a qualidade dos cursos de graduação, assim comentado por Penna (4) e Reily (22).

Uma possibilidade da docência em arte, também apresentada nos dados, é de se desenvolver projetos interdisciplinares; a abordagem de outras matérias, como matemática, literatura, história, entre outras, faz-se presente no discurso dos professores. Na pluralidade da arte, interrelacionar-se com outros conhecimentos, ressalta-se o valor da inserção desta disciplina na grade de disciplinas escolares, assim como disse P13.

*P13 - Arte no contexto inclusivo, avalio como um caminho necessário para o desenvolvimento pedagógico.*

Embora a carga horária seja pequena, P14 avalia que a possibilidade de acompanhamento dos alunos ao longo da trajetória escolar é um fator positivo, pois o professor de arte entra em contato com diversas séries e assim acompanha o desenvolvimento individual dos alunos ao longo do seu percurso escolar.

*P14 - O legal da aula de Artes, do professor de Artes, é que ele tem poucas aulas, mas ele acompanha o aluno a vida escolar praticamente inteira. Então se você está há muitos anos em uma escola, vamos supor, você pega o aluno todo o ano, você vai ver ele se formar, vai ver todo o processo dele dentro da escola. É muito legal!*

Nota-se que um dos itens de concepção da docência, avaliado por P13 é a possibilidade de inclusão oferecida pela arte, como disciplina que possibilita a integração, valoriza a imaginação, o pensamento divergente, a expressão pessoal, a colaboração social, o pensamento intuitivo, assim comentado por Lucia Reily (32:13): “nessas matérias, a identificação do erro é mais fugidia; entretentes, na avaliação, é preciso considerar a produção de cada um à luz das possibilidades e capacidades que vem demonstrando”.

## 2. Repertórios e formação continuada

Como repertório e formação continuada, são apresentados dados de espaços de pesquisa, cursos, meios de pesquisa para prática e concepções de arte.

Conforme citado em discussões anteriormente, o papel que a arte cumpre na escola é referente ao repertório e noções de arte fora da escola, quais os aspectos desta arte proposta pelos professores e das vivências que o aluno constroi fora da escola. Assim como P23, professores buscam repertório em cursos e técnicas do artesanato.

*P23 - Sou apreciadora de artesanato. Por isso realizo cursos por conta própria.*

A Tabela 3 descreve as produções dos professores envolvidos na pesquisa e evidencia que 18 profissionais graduados em arte estão, de alguma forma, envolvidos com produção artística. Apenas um profissional graduado em pedagogia apresenta sua prática artística na área do artesanato. Dos 18 professores de arte que realizam produção artística, um apresenta como produção literária, três fazem artesanato e 11 realizam produções artísticas nas áreas de Artes Visuais e três na área de Teatro.

**Tabela 3 – Distribuição de produção em arte por curso**

<b>Produção</b>	<b>Arte</b>	<b>Pedagogia</b>
Artesanato	3	1
Pintura	4	
Escultura	3	
Desenho	2	
Grafite	1	
Arte contemporânea	2	
Teatro	3	
Literatura	1	
Acadêmica	1	

Observa-se que seis das nove linguagens citadas pelos professores, sobre sua produção artística, são da área das Artes Visuais, e Penna (4) comenta sobre o predomínio de professores de arte graduados em Artes Plásticas ou Artes Visuais, possivelmente centrando as práticas em ensino de arte na escola nestas áreas.

Para ensinar arte deve se ter conhecimento sobre materiais e técnicas, conhecer arte, investigar arte, produzir arte. A arte levada para a escola, através do professor ou corpo docente, é reflexo do que se consome de arte, o que se entende e vivencia de arte. Martins (17) evidencia que alguns professores de arte

são graduados apenas em Educação Artística ou Licenciatura em Arte, gerando um distanciamento entre quem ensina arte e quem produz arte.

*P8 - Ontem eu fui na palestra da Bienal, eu estou fazendo curso da Bienal deste ano, e ontem foi encontro. E uma das questões que foi levantada foi “o que é arte?”, “o que você considera arte”.*

*P6 – A escola tem 30 CDs que eu consegui, da TV Escola; tem um deles que fala o que realmente é arte, que o Favaretto fala. Eu acho. É um crítico de arte. Que ele fala da arte do horror, do Nelson Leirner, das baratas, o horror também é arte, não só o belo.*

Na Tabela 4 são apresentadas as indicações bibliográficas quanto ao embasamento teórico; percebem-se muitas diferenças entre as indicações e referências bibliográficas referidas por arte-educadores e por pedagogos. Quinze profissionais graduados em arte apresentam autores das áreas de ensino de arte, artes visuais e corpo e movimento, sendo que tais categorias são referidas por apenas três profissionais de pedagogia. Indicações das áreas de educação e psicologia e artistas são referidas sem muitas distinções pelas duas áreas.

Nota-se que os professores de arte mencionam referências clássicas tanto do âmbito internacional (John Dewey, Herbert Read e Ernst Gombrich) quanto do nacional (Fayga Ostrower, Ana Mae Barbosa, Mariazinha Fusari, Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque), enquanto os pedagogos se apoiam em autores que não atuam especificamente em arte, como Piaget, Vygotsky. Não foi possível observar nos registros (grupo focal e questionário) o quanto os professores, de fato, dominam os conteúdos teóricos mencionados.

Martins (17:57) define o papel da arte na escola, comentando sobre este ensino centrada na apresentação de obras de pintores clássicos, de diferentes períodos da história da arte.

O objetivo maior, então, não é simplesmente propiciar que os aprendizes conheçam apenas artistas como Monet, Picasso ou Volpi, mas que os alunos possam perceber e conhecer como o homem e a mulher, em tempos e lugares diferentes puderam falar de seus sonhos e de seus desejos, de sua cultura, de sua realidade e de suas esperanças e

desesperanças, de seu modo singular de pesquisar a materialidade por intermédio da linguagem Arte.

Ocorre algo curioso na interpretação do questionário (vide anexo B): a pergunta sobre autores que embasam a prática em ensino de arte foi respondida por 11 profissionais, de ambas as áreas, como sendo artistas renomados (Romero Britto, Van Gogh, Picasso, etc.), ou expoentes de terapias alternativas (Valcapelli da cromoterapia e Xamanismo), ao invés de teóricos da área.

**Tabela 4 – Indicação de referências bibliográficas por área de formação**

<b>Categoria</b>	<b>Referências</b>	<b>Arte</b>		<b>Referências</b>	<b>Pedagogia</b>
Ensino de Arte	- Ana Mae Barbosa; - Fayga Ostrower; - Herbert Read; - John Dewey; - Maria F. R. Fusari; - Mirian Celeste; - Picosque.	8		- Ivete Raffa	1
Artes Visuais	- Ana Tatit; - Gombrich.	4			—
Música		—		- Teca Britto	1
Corpo e Movimento	- Antônio Januzelli; - Antônio Nóbrega; - Augusto Boal; - Viola Spolin.	3		- Antônio Nóbrega	1
Bonecos	- Ana Maria Amaral	1			
Educação/psicologia	- Gardner; - Piaget; - Rubem Alves; - Vigotski.	3		- Piaget; - Vigotski.	2
Artistas	- Beatriz Milhazes - Manet - Monet - Picasso; - Portinari - Romero Britto - Tarsila Amaral, - Van Gogh - Volpi	4	3 (+ de 35)	- Miró; - Picasso; - Portinari; - Van Gogh; - Volpi.	2
Outros	- cultura indígena; - Fillipo; - Valcapelli; - Xamanismo.	1		-Valcapelli; - Xamanismo.	1
Não encontrou		1 (+ de 35)			—
Não informou		3	2 (+ de 35)		2

É interessante notar a ausência de bibliografias sobre deficiência, inclusão e especificamente arte e deficiência, também demonstrado no relato de P9 sobre a escassez de referências específicas de pesquisa.

*P9 - Não encontro material específico, procuro teses de mestrado para entender e experienciar.*

Nota-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais não se apresentam como referenciais de apoio ao público participante da pesquisa, sendo citados por apenas por um professor de arte (Tabela 5) e por P24. Já livros, revistas e jornais são citados como recursos muito utilizados para planejamento e pesquisa. Sites e recursos audiovisuais também são mencionados como subsídio docente, em ambas as áreas, entretanto evidencia-se falta de especificidade na seleção de sites relevantes.

**Tabela 5 – Indicações de recursos e espaços para planejamento e fortalecimento de professores de arte e pedagogos**

<b>Itens</b>	<b>Arte</b>	<b>Pedagogia</b>
PCN	1	
Livros, revistas e jornais	16	2
Imagens	3	2
Música	1	
Recursos audiovisuais (vídeos, CDs, DVDs)	9	2
Sites	14	3
Troca de experiência	10	3
Cursos SME	4	1
Cursos Extra	2	3
Museus / Exposições	5	1

Cinema	1	
Espetáculos	3	
Experimentações pedagógicas e artísticas	2	
Outros	4	
Não informou		3

*P24 - Orientações curriculares.*

No processo do professor de buscar um discurso “politicamente correto” (durante o grupo focal e preenchendo os questionários), aparecem contradições que são às vezes evidenciadas com opiniões contrárias no grupo. Há um esforço de definir as características que ‘compõem’ o aluno com deficiência, evidenciando que o fator do comportamento é importante.

3. Espaços para fortalecer a prática

Os espaços para fortalecimento da prática são diversos: cursos em museus e espaços culturais, internet, cursos em instituições específicas nas áreas da deficiência e inclusão, trocas de experiência entre profissionais e família.

Como discutido em categorias anteriores, a arte apresentada na escola é a arte consumida pelos professores, a concepção de arte que se tem fora do espaço escolar. Poucos professores (P8, P17 e P6) falam sobre os espaços culturais onde buscam ampliar seu repertório cultural. Mendes *et al.* (43) ressaltam a importância da formação cultural adequada do professor de arte, que requer dele capacidade para a formação estética dos estudantes nas escolas.

*P8 - Ontem eu fui à palestra da Bienal –eu estou fazendo curso da Bienal deste ano. E uma das questões que foi levantada foi “o que é arte?”, “o que você considera arte?”.*

*P17 – [resposta escrita no questionário sobre espaços para fortalecimento da prática] Museus, concertos, musicais, pesquisa e cursos de aperfeiçoamento.*

*P6 - [resposta escrita no questionário sobre espaços para fortalecimento da prática] Ida ao museu de arte, pesquisa na internet, ida ao teatro.*

Sobre a relação arte e educação inclusiva, os professores mencionam que buscam apoio específico, que o apoio à prática docente ainda é solitário e necessita esforços para uma prática consciente e mais embasada.

*P15 - Na Pinacoteca que eu encontrei um pouco mais. Na internet, na APAE, vou procurando socorro. No projeto social eu tinha um suporte, eu achava que não tinha quando eu estava lá. Mas quando cheguei na escola eu vi que na escola que não tem de verdade. Você está sozinho, né.*

*P10 - Procuo fazer cursos na área, pesquisa em livros e na internet, gosto de visitar instituições que trabalham com inclusão e deficiência.*

*P11 - Eu participei a um tempo atrás de um seminário de arte e educação inclusiva no Sesc Pompéia, que serviu para que eu conhecesse os trabalhos em inclusão de outros países, suportes governamentais, etc.;*

O diálogo entre docentes também é evidenciado como um fortalecedor para a prática, assim citado por P14 e P12. A importância da troca de saberes e fazeres entre profissionais, assim como a criação de redes de apoio na unidade escolar é discutido por Nóvoa (2), que enfatiza a relevância destas ações para ações mais integradas e parceiras.

*P14 – Cursos extracurriculares, aulas de circo e atividades esportivas, curso de formação em pedagogia, leituras, diálogos com colegas e professores SAAI.*

*P12 – Acesso a laudos e discussão sobre os casos com coordenadores.*

A escassez de discussões das áreas de arte e inclusão é apresentada em diversas categorias e o relato de P5 evidencia uma expectativa no curso proposto pela pesquisadora, contrapartida oferecida ao CEFAI para a participação dos professores na pesquisa.

*P5 – Yoga, minha família e o amor. Depois os livros, cinema, exposições, as ruas e agora o nosso curso.*

Um dos itens do questionário (anexo B) buscava investigar a iniciativa dos professores em aprimorar-se na especificidade dos saberes artísticos: “Quais espaços atualmente você busca para fortalecimento da sua prática em sala de aula?” Imaginava-se que viriam respostas como grupos de estudos, espaços de ateliê, cursos de formação continuada, participação em eventos científicos, associações, participação em eventos culturais, etc., mas os professores não indicaram participação em cursos e congressos.

Como espaços para ampliação de repertório e fortalecimento de prática, os profissionais da área de arte, diferentemente dos pedagogos, apresentam ter incorporado às suas vivências práticas culturais, tais como: cinema, espetáculos, museus e exposições.

#### 4. Avaliação da realidade, dos desafios, das necessidades

A avaliação sobre a realidade escolar e seus desafios e necessidades é apresentada de maneiras diversas. Os docentes comentam de forma crítica sobre a qualidade da inclusão proposta pelas escolas, discutindo sobre a importância da formação continuada dos profissionais que estão em sala de aula, da falta de estrutura física e de materiais para que o processo de inclusão aconteça, dados sobre LDB/96.

Como discutido por diversos autores acima, o processo de inclusão nas escolas é recente e não há fórmulas prontas que garantam ações educativas inclusivas, de fato. A formação dos profissionais é fundamental e objetiva assegurar o conhecimento, bem como a criação de redes de apoio e referência.

*P13 – Falta para todo mundo informação, formação, vivência.*

Professores apresentam em relatos a seguir que o processo inclusivo é dinâmico, que “vai acontecendo” e que o aprendizado é adquirido pela experiência. A falta de formação continuada e espaços que garantam diálogo e supervisão são evidentes nos relatos dos professores.

*P15 – Por que muitas vezes a inclusão no ensino não prevê isso, é o professor! Aí jogam um aluno lá na sala e se o professor não tiver esse cuidado na preparação da turma para também incluir, não é só você que tem que incluir, é a turma também que tem que incluir.*

*P15 – Também falta vontade de querer incluir! A gente não conhece, mas a gente vai tentando!*

*P2 – Agora que estão chegando os alunos de inclusão na escola, há pouco tempo. Quando eu entrei há 10 anos atrás, já se falava de inclusão, até em termos de reunião e em pólos, mas muitos eram contra, os professores eram contra, hoje a gente aceita muito mais.*

*P13 – A gente aceita por conta de uma imposição também, né. Por que não foi possível ficar distante disto! Tem sido comum a todas as escolas, se você se remover vai encontrar lá também, então... [balançando a cabeça com um não...]*

*P7 - É tudo muito novo, está todo mundo experienciando.*

Os professores avaliam criticamente sua prática em sala, apresentando a falta de conhecimento como fragilidade para os processos de inclusão na aula de arte. A formação específica na área de arte e educação inclusiva é discutida por

Reily (22;18), que alerta sobre a escassez de bibliografia e a discussão superficial de tais conteúdo nos cursos de licenciatura em arte.

*P4 – Creio ser necessário mais suporte ao professor também de arte, pois este professor tem acesso há muitos alunos em muito pouco tempo.*

*P18 – [resposta escrita em questionário] Em geral observo que os professores não fazem (não sabem) realizar as adequações curriculares e adaptação de materiais, principalmente para os alunos com deficiência física que não possuem coordenação motora.*

*P14 – Difícil de ser trabalhada por diversos motivos: poucas aulas de artes por semana, ambiente inadequado para aula de artes, número alto de alunos por sala ou classe. E a inclusão pode ser entendida de diversas maneiras, inclusive a inclusão social.*

*P24 – Acho muito importante, não dá para pensar em deixar o aluno de inclusão de lado. É preciso buscar conhecer a deficiência e como esse aluno se comporta. Essa proximidade com ele levará o professor a fazer as melhores escolhas para atingir o aluno.*

A arte na escola, assim afirmado por Ferraz e Fusari (10), possibilita a integração do grupo, a ampliação da capacidade imaginativa, abre espaço para discussão do subjetivo, expressão da individualidade, comentado por P15, P21, P2, P20 e P23, como uma disciplina que auxilia nos processos de inclusão na sala de aula.

*P15 – Avaliando este tempo que, apesar de curto, tem sido produtivo, acho que é muito mais possível incluir na disciplina de artes do que nas outras disciplinas. Durante a aula de artes é possível trabalhar questões que em outras disciplinas*

*não é possível. Vejo a arte como uma forma de ajudar esses alunos a descobrir suas habilidades que nem sempre são valorizadas.*

*P21 – Como um desafio, pois a inclusão ainda tem um longo caminho a trilhar, tudo é muito novo, apesar do tema ser antigo; porém considero que as artes podem contribuir positivamente na prática pedagógica e no atendimento dos alunos com deficiência.*

*P2 - Acredito que a Arte trabalha a alma, expressão, corpo, movimento, o eu, imprescindível para o deficiente.*

*P20 – Todo professor deveria ter uma formação em artes, seu trabalho seria muito melhor.*

*P23 – A inclusão no contexto da aula de arte acontece na medida em que são valorizadas as ações dos alunos, suas possibilidades e interesses individuais e coletivos atrelados a uma proposta de trabalho inclusiva. Proporcionando desafios e projetos que conduzam à reflexão da prática docente e inserção dos alunos, por meio de leques de possibilidades e recursos.*

## 5. O sistema

Depois da LDB/96 diferentes diretrizes de promover educação na escola foram sendo adaptados. E desde então muitas reestruturações foram sendo realizadas, como implantação das salas de apoio à inclusão, sala de recursos, materiais adaptados, professores especializados, inserção do aluno com deficiência na sala regular.

*P13 – O aparato da rede municipal é outro, a escola municipal oferece transporte para os dois horários, o do turno e do contra-turno, então se eu tenho alguma criança com alguma deficiência, alguma dificuldade ou alguma necessidade diferente, eu vou procurar a rede municipal que me oferece todo esse aparato.*

Reestruturações na rede pública de ensino fazem-se necessárias, a fim de oferecer um ensino de arte de qualidade. Considerar que a inclusão é apenas uma luta embasada em políticas públicas que garanta o acesso ao aluno com deficiência na sala regular é ignorar a importância de políticas que garantam o acesso, a permanência do aluno na escola e a apropriação de conteúdos, conforme apresentado por Caiado (50). Dificuldades e desafios estão postos diante da diversidade de alunos em sala e do pouco tempo destinado à arte na grade curricular.

*P10 - Eles só tem 2 horas com especialista e 4 com professores*

A criação de um espaço para o desenvolvimento da disciplina Arte também é relevante para um ensino de qualidade, que ofereça ao aluno uma outra atmosfera para criação e aprendizado, assim apresentado por Ferraz e Fusari (10). Mas quais as condições dentro da rede pública de ensino para que este espaço se consolide dentro da unidade escolar?

*P15 – E o espaço da aula? A gente mandou uma carta pra DRE pedindo uma sala que está desocupada para ser sala de artes, mas é por nossa conta. A gente pediu doação de material, de armário, para ser a sala de arte. Tem aquela sala enorme vazia! Mas você pedindo para a DRE vira sala de artes, muda a estrutura da escola! Passa pelo conselho... Realmente não tem como trabalhar em sala normal com alguns materiais: argila, tinta...*

O diálogo entre profissionais que atuam com os mesmo alunos é um fator essencial para que o aluno com necessidades específicas consiga ser estimulado em sua totalidade, que as necessidades e potencialidades possam ser cuidadas, e para que isso aconteça, são necessários espaços de troca e construção de estratégias pedagógicas.

*P19 – [resposta escrita em questionário] Precisamos todos de formação e para isto precisamos de dispensa de ponto quando há aula.*

*P23 – [resposta escrita em questionário] Tenho oportunidade de conversar com o prof. de artes nas formação em reuniões pedagógicas.*

*P24 - [resposta escrita em questionário] O PEA<sup>2</sup> tem sido um espaço de troca com os colegas sobre os alunos de inclusão.*

*P19 - [resposta escrita em questionário] As oportunidades me eram fartas quando fazia parte do grupo JEIF<sup>3</sup>. Quando tenho alguma dúvida busco saná-la com quem tem conhecimento na escola.*

O investimento em readequações do ensino da arte na escola é urgente, condições que garantam a qualidade de ensino de arte e a permanência do aluno com deficiência nas salas regulares de ensino. Os professores avaliam criticamente diferentes aspectos da educação inclusiva no contexto da aula de arte, e apresentam dados de que a Arte vivenciada e proposta na escola ainda têm aspectos rudimentares no que diz respeito às adaptações, exploração de materiais e linguagens. Tal situação se deve à falta de estrutura oferecida pela rede pública de ensino, que já teve muitos avanços, como as salas de SAAI, especialistas nas unidades escolares; mas muito ainda tem que ser conquistado.

---

<sup>2</sup>Projetos Especiais de Ação - PEAs são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no Projeto Pedagógico, destinados à formação dos profissionais de educação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

<sup>3</sup>Jornada Especial Integral de Formação

## **PALAVRAS DE CONCLUSÃO**

Vivemos hoje um momento de muitas transições na área de educação, proposto pela LDB/96, que apresenta aspectos da inclusão escolar. O presente estudo objetivou investigar como se constroem práticas pedagógicas significativas em arte a partir desta inserção dos alunos com deficiência nas salas regulares.

Diante do formato de coleta de dados proposto ao Centro de Formação e Apoio à Inclusão (CEFAI), de uma diretoria regional de educação de uma cidade de grande porte do estado de São Paulo, podemos perceber que os grupos focais e consequentemente o ciclo de palestras oferecido aos professores gerou a criação de uma rede de apoio e diálogo entre professores de arte que vivenciam os desafios da inclusão escolar. Não tínhamos como objetivo a formação de um grupo de estudos permanente, porém diante do estímulo e necessidade, alguns professores vem estreitando laços a fim de fortalecer sua prática em sala de aula.

Vimos na pesquisa que a troca entre docentes ainda é uma prática muito centrada nas jornadas de estudo propostas pela rede pública ou até mesmo nas reuniões pedagógicas. Esses espaços acabam sendo utilizadas para outras discussões ou para atendimento de funções burocráticas, como preenchimento de fichários, listas de presença e não para estudo e planejamento de estratégias para inclusão.

Novo formato da educação é proposto em 1996, assegurado por políticas públicas que enfatizam a importância do acesso da pessoa com deficiência na educação regular. Mas quais condições asseguram a permanência deste aluno na escola e a qualidade do ensino? Esta pesquisa inter-relaciona o ensino de arte e a educação inclusiva, porém algumas questões extrapolam a área da arte e envolvem um contexto educacional muito mais amplo que diretamente reflète na qualidade do ensino de arte: formação continuada do professor que atua com uma diversidade de alunos; espaço de troca de experiências entre professores, estrutura física e pedagógica necessárias para acolher alunos com necessidades específicas, entre outras.

Quais as condições que asseguram a permanência do aluno com deficiência na escola e a qualidade do ensino? Não cabe a nós elencar culpados, mas sim ressaltar que algumas mudanças são urgentes para que os processos da inclusão escolar ocorram e que alunos, com deficiência, ou não, não sejam submetidos a práticas sem embasamento. Observamos que o estímulo à troca de informações entre os professores participantes da pesquisa gerou inúmeras discussões, desdobramentos de práticas pedagógicas e ampliação de referências nas área de arte e educação inclusiva.

A necessidade de investimento em programas de capacitação de professores, gestores e profissionais atuantes na relação arte e educação e inclusão é evidente. Melhorias que os professores citaram para assegurar a participação dos alunos com deficiência foram: um planejamento e avaliação mais respeitoso do tempo e das possibilidades dos alunos; práticas mais desafiadoras que não infantilizem o potencial do aluno; maior participação e informação sobre a natureza dos diagnósticos; supervisão e acompanhamento do seu trabalho. Muitas das queixas e necessidades apresentadas pelos professores em relação aos alunos com deficiência também podem direcionar-se aos alunos sem deficiência. No plano geral, a demanda versa sobre a falta de ateliê, grande número de alunos na sala, tempo de aula, desvalorização da arte na escola, etc.

Os professores avaliam a qualidade do ensino de arte em contextos inclusivos de maneira muito consciente, elencando demandas para que a prática pedagógica em arte seja capaz de atender suas funções plurais de troca de aprendizagem, autoexpressão, expressão coletiva, catalisador de emoções, desenvolvimento global e reabilitação.

Perante as queixas sobre a estrutura da sala de arte, ou ausência de espaço adequado para a prática em arte, superficialidade dos conteúdos do ensino de arte abordado, falta de cursos de formação continuada, nos questionamos: que arte é essa que está na escola? Observamos que a prática pedagógica em arte apresentada pelos professores é de atividades pouco desafiadoras, ainda muito centradas nas artes plásticas, por meio de reproduções e releituras de obras de artistas como: Monet, Picasso, Van Gogh, Portinari. E

pouco se nota atividades que envolvam dança teatro ou música, evidenciando a pouca estrutura física e falta de conhecimento específico dos professores para que tais atividades também sejam propostas. Essas atividades não contribuem para a educação do aluno com deficiência, nem tão pouco para os alunos sem necessidades específicas.

Esta pesquisa envolveu pedagogos, que também desenvolvem atividades artísticas nas salas de apoio à inclusão e em alguns casos atuam em parceria com os professores de arte, afirmando que o uso da arte mostrou-se eficiente em projetos interdisciplinares e não propriamente como uma disciplina disposta de conteúdos específicos, mas como prática artística para outros conteúdos ou disciplinas.

Para professores de arte, a arte afirma-se como uma disciplina que requer maiores cuidados institucionais, possui fragilidades quanto a recursos disponibilizados pela escola, escassez de materiais de apoio e reflexão e cursos oferecidos pela rede pública de ensino. Ressentem-se que a arte é componente de menor peso na grade curricular e alguns buscam capacitação fora do espaço escolar, a fim de fortalecer sua prática em sala de aula.

A qualidade da formação do professor de arte é também uma questão bem evidente; os cursos de licenciatura em arte não estão conseguindo garantir o preparo deste profissional que chega à sala de aula e depara-se com a heterogeneidade do alunado, com limitações e habilidades específicas. A inserção de conteúdos específicos sobre práticas pedagógicas em arte e educação inclusiva faz-se urgente nas grades curriculares dos cursos de licenciatura em arte. Dos conteúdos elencados pelos professores, nota-se que alguns tiveram contato introdutório com LIBRAS, e outros estudaram políticas públicas em educação inclusiva, entretanto o conhecimento em educação especial ainda é superficial. São necessárias pesquisas mais profundas nesta área para compreender com mais propriedade os aspectos da inclusão na formação de professores de arte na atualidade.

*E agora tem o Erick, ele já usa o pincel, e trabalha cada parte uma cor. Uma pintura abstrata, o tachismo. Eu falei que vou fazer uma exposição só de tachismo por causa desse menino! (P8)*

Notamos que a prática em arte em contextos inclusivos também gera encantamento para os professores, assim evidenciado em citação acima. Os professores aprendem com as experiências adquiridas e passam a buscar outros referenciais capazes de inter-relacionar as produções de seus alunos, linguagens artísticas que possam estimulá-los e períodos da história da arte que possa ser um referencial para a criação de um processo artístico.

Mesmo sem subsídios formais, os professores aprendem na prática cotidiana com seus alunos, entretanto o embasamento para aprofundar esta prática é essencial e cabe à Secretaria Municipal de Educação encontrar formas de alavancar processos de produção de conhecimento baseados em práticas bem sucedidas. As universidades, como espaços de formação de conhecimento, têm papel fundamental para a disseminação de pesquisas; assim podem contribuir com co-responsabilidade, oferecendo conteúdos de qualidade para a formação inicial e em serviço de profissionais da educação. Finalizo com as palavras de uma professora:

*Falta para todo mundo informação, formação, vivência! (P13)*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) Eisner E. **Educating artistic vision**. England: Macmillan, 1972.
- (2) Nóvoa A (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1995.
- (3) Barbosa AM. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. Estud. avaliativos. vol.3 no.7. São Paulo, 1989. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010340141989000300010&script=sci\\_artext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010340141989000300010&script=sci_artext)>. Acesso em 9 de Jan. 2013.
- (4) Penna M. **Ensino de Arte: momento de transição**. Campinas: Revista Pro-Posições, vol.10, n.3 [30], 1999, p. 57-66.
- (5) Arslan LM, Iavelberg, R. **Ensino da Arte**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.
- (6) Brasil. Leis, Decretos, etc. **Lei nº 9394 diretrizes e bases da educação nacional**: promulgada em 20/12/1996. Brasília: Editora do Brasil, 1996. 40p.
- (7) Carneiro MA. **O Acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns**: Possibilidades e limitações. Brasília: Instituto Interdisciplinar de Brasília, 2007.
- (8) Laplane A. **Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra**. Educ. Soc., vol. 27, n. 96 - Especial, p. 689-715, Campinas, 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a04v2796.pdf>>. Acesso em 9 de Jan. 2013.
- (9) Ferreira A. **Arte, Escola e Inclusão**: atividades artísticas para trabalhar com diferentes grupos. Petrópolis: Ed. Vozes, 2010.
- (10) Ferraz MHCT, Fusari, MFR. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 2009.
- (11) Dinelly F. **Ensino de arte no Brasil**: uma análise dos conteúdos do Ensino Fundamental. Disponível em <<http://www.arcos.org.br/artigos/ensino-de-arte-no-brasil-uma-analise-dos-conteudos-do-ensino-fundamental/>>. Acesso em 9 de Jan. 2013

- (12) Barbosa AM. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2011.
- (13) Coutinho RG. **A formação do professor de arte**. In: Barbosa AM. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2011.
- (14) Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC; SEF, 1997. 1v. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em 9 de Jan. 2013.
- (15) Barbosa AM. **Arte-educação: leitura de subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.
- (16) Ribeiro CB. **A epistemologia do ensino da arte frente aos parâmetros curriculares nacionais: confluências e oposições conceituais**. Olhar de professor, 9(1):159-182, Ponta Grossa, 2006. Disponível em <<http://www.eventos.uepg.br/ojs2/index.php/olhardeprofessor/article/viewArticle/1459>>. Acesso em 9 de Jan. 2013.
- (17) Martins MC. **Conceitos e terminologia-aquecendo uma transformação: atitude e valor no ensino da arte**. In: Barbosa AM. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2011.
- (18) Reily L. **Ensino de Artes na Escola no contexto da inclusão**. Cad. Cedes, vol. 30, n.80, p. 84-103, jan – abr, Campinas, 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n80/v30n80a07.pdf>>. Acesso em 9 de Jan. 2013.
- (19) Brasil. Portal do Ministério de Educação – **Programa Nacional do Livro Didático**. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391&option=com_content&view=article)>. Acesso em 06/01/2013
- (20) Diniz IKS, Darido SC. **Livro didático: uma ferramenta possível de trabalho com a dança na Educação Física Escolar**. Rio Claro: Motriz, v.18 n.1, p.176-185, jan./mar. 2012.
- (21) Pizza, DG. **Pasta arte br : estudo crítico na visão de professores de arte**. 2012. 123f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- (22) Reily L. **Escola Inclusiva: linguagem e mediação**. Campinas: Papyrus, 2006.

(23) Arten AO. (Org). **Arte e Inclusão Educacional**. São Paulo: Didática Paulista, 2007.

(24) Reily L. **História, arte, educação: reflexões para a prática de arte na educação especial**. In: Baptista CR, Caiado, KRM, JESUS DM. Educação Especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. p.221-237.

(25) Mazzotti AJA. **Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares**. In: Zago N (Org.). Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

(26) De Vitta FCF, Silva KPL, Moraes MCAF. **Conceito sobre a educação da criança deficiente, de acordo com professores de educação infantil da cidade de Bauru**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Jan.-Abr. 2004, v.10, n.1, p.43-58. Disponível em <[http://www.abpee.net/homepageabpee04\\_06/artigos\\_em\\_pdf/revista10numero1pdf/4vittaetal.pdf](http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista10numero1pdf/4vittaetal.pdf)>. Acesso em 9 de Jan. 2013.

(27) Silva MCF. **A formação de professores de arte: diversidade e complexidade pedagógica**. Florianópolis: Insular, 2009.

(28) Godoy MFR. **Educação artística para deficientes auditivos: uma leitura a partir da visão de professores**. Tese doutorado em Psicologia pela USP – São Paulo, 1998.

(29) Pitombo PFDT. **Prática artística para todos: as artes plásticas no cenário da inclusão social no estado de São Paulo**. Tese de mestrado em Artes pela Unicamp, 2007.

(30) Baptista NMG, Bertoletti P. Educação Inclusiva e Arte. Rev.Tuiuti: Ciência e Cultura, n. 28, FCHLA 04, p. 127-135, Curitiba, mar. 2002.

(31) Moraes MC. **Mediação pedagógica, inserção escolar de alunos com deficiência mental e arte: um olhar sobre o projeto Espaço Criativo**.2007. 142f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

(32) Reily L. **Prefácio**. In: Mendes GML, Silva MCRF, Schambeck RF. Objetos pedagógicos: uma experiência inclusiva em oficinas de artes. São Paulo: Junqueira e Marin, 2012.

(33) Pacheco J. *et al.* **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

- (34) Vygotsky LS. **Fundamentos de defectologia**. In: Obras escogidas. Madri: Visor, 1997, v.5
- (35) Jesus DM. et al. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- (36) Baptista CR, Caiado, KRM, JESUS DM. Educação Especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- (37) Anache AA. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre os processo de aprendizagem da pessoa com deficiência mental. Baptista CR, Caiado, KRM, JESUS DM. Educação Especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.p.47-58.
- (38) Mantoan MTE. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.
- (39) Tojal APF. **Políticas públicas culturais de inclusão de públicos especiais em museus**. Tese de doutorado em Ciência da Informação pela USP, 2007.
- (40) Kobayashi DEAS. **Educação Inclusiva: possibilidades e desafios para uma escola pública estadual de Campinas**. Tese de mestrado em Saúde Interdisciplinaridade e Reabilitação pela Unicamp, Campinas.
- (41) Bueno JGS, Mendes GML, Santos RA. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. São Paulo: Junqueira e Marin, 2008.
- (42) Cerqueira JB, Ferreira BEM. Adaptações de recursos pedagógicos para deficiência visual. Site: Instituto Benjamin Constant. Disponível em <http://www.ibr.gov.br/?itemid=102>, acesso em fevereiro de 2012.
- (43) Mendes GML, Silva MCRF, Schambeck RF. **Objetos pedagógicos: uma experiência inclusiva em oficinas de artes**. São Paulo: Junqueira e Marin, 2012.
- (44) Gil M. Educação inclusiva: o que o professor tem haver com isso? São Paulo: Ashoka, 2005.
- (45) Dias CA. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. Rev. Informação e sociedade: estudos. João Pessoa, 2000, v.10, n.2. p.7-22
- (46) Morgan, DL. **Focus groups as qualitative research**. Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications, 1997.

(47) Gatti BA. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005.

(48) Dorziat A. A inclusão escolar de surdos: um olhar sobre o currículo. In: Jesus DM. et al. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** Porto Alegre: Mediação, 2009.p.54-61.

(49) Barbosa A. Interdisciplinaridade. In: In: Barbosa AM. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte.** São Paulo: Cortez, 2011.

(50) Caiado KRM. Esboço de um breve diálogo: contribuições de Pierre Bourdieu nas pesquisas em educação especial. In: Baptista CR, Caiado, KRM, Jesus DM. **Educação Especial: diálogo e pluralidade.** Porto Alegre: Mediação, 2008. p.117-124.

(51) Andreoli EA. **Leitura de imagens por pessoas deficientes mentais: estudo de caso.**2004. 190f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

(52) Bittencourt C. **Livros didáticos entre textos e imagens.** In Bittencourt, C. (org). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2001.

(53) Buoro AB. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola.** São Paulo: Cortez, 2001.

(54) Eisner E. **Estrutura e mágica no ensino de Arte.** In: BARBOSA, A.M. **Arte-Educação: Leitura no subsolo.** São Paulo, Cortez, 1997, p.82

(55) Francisquetti AA (Org). **Arte-Reabilitação.** São Paulo: Memnon, 2009.

(56) Kohatsu LH. **Do lado de for a da escola especial: histórias vividas no bairro e contadas por ex-alunos por meio de vídeo.** Tese de doutorado em Psicologia pela USP, 2005.

(57) Maruyama AP, Sampaio, PRS, Rehder JRL. **Percepção dos professores da rede regular de ensino sobre os problemas visuais e a inclusão de alunos com baixa visão.** Rev. Bras Oftalmol. 2009; 68 (2): 73-5.

(58) Read H. **Educação pela arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

(59) Reily L. **Pesquisas brasileiras sobre arte e deficiência: um campo de conhecimento em formação.** In: Mendes GML.(org) e Fonseca da Silva MCR. (org). Educação: Arte e Inclusão. Florianópolis: Ed. Udesc, 2009.

(60) Schambeck et. al. **Um estudo das adaptações curriculares para inclusão: relato de projeto de pesquisa com professores de arte.** In: VII Encontro do Grupo de Pesquisa. “Educação, Arte e Inclusão”, 2011. Florianópolis: Anais do VII Encontro do Grupo de Pesquisa “Educação, Arte e Inclusão”, 2011, p. 90-104.

(61) Teixeira BFC. **Geometria perceptiva, arte e informática na educação de surdos nas séries iniciais.**Dissertação de mestrado em Educação em ciências e matemáticas pela UFPA.

(62) Turato ER. **Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa.** Rev. de Saúde Pública, n. 39, v. 3, p. 507 – 514. 2005.

**ANEXO A**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**  
**PROFISSIONAIS QUE ATUAM NO ENSINO DE ARTE**

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG: \_\_\_\_\_, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário (a) da pesquisa: “*Olhar de quem atua: perspectivas do ensino das artes em escolas regulares com proposta inclusiva*”, sob a responsabilidade da pesquisadora Mariana Custodio Farcetta e orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Lucia Helena Reily.

Esta pesquisa tem como objetivo investigar como profissionais que atuam com ensino de arte percebem o ensino das artes em escolas regulares com proposta inclusiva na cidade de São Paulo. Nosso interesse estará centrado na observação dos recursos utilizados pelos profissionais e na construção coletiva de novas possibilidades para o ensino de arte em contextos inclusivos.

Dessa forma, a sua participação consiste em contribuição para a identificação de perspectivas para o ensino de arte em contextos inclusivos no Brasil.

As filmagens e gravações referentes às atividades serão armazenadas no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel Porto” – CEPRE/FCM/Unicamp. Será garantido o sigilo sobre a identidade dos participantes, bem como o direito de interromper sua participação neste estudo, sem prejuízo nas atividades realizadas na instituição.

Vale esclarecer que a pesquisa não terá nenhum ônus e também nenhum benefício financeiro aos sujeitos.

Todos os participantes da pesquisa terão cópias deste termo assinado, como previsto na Resolução CNS/MS 196/96. Poderão ser solicitados, em qualquer momento, esclarecimentos sobre a pesquisa e para isso, os pesquisadores poderão ser contatados pelo telefone (19) 3521-8815. O Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp pelo telefone: (19) 3521-8936, poderá ser consultado em caso de denúncia. Fui esclarecido sobre o estudo, e concordo em autorizar a minha participação na pesquisa.

Campinas, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora  
Mariana CustodioFarcetta

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Orientadora  
Lucia Helena Reily

## **ANEXO B**

### Questionário

#### **Identificação**

Nome:

Idade:

Nível de escolaridade:

Séries em que atua:

Quantos alunos com deficiência atende e quais deficiências:

Serão realizadas perguntas abertas sobre os temas abaixo descritos, deixando com que o participante fale livremente. A pesquisadora irá interferir apenas quando for necessário algum esclarecimento.

- Quais conteúdos foram abordados para o ensino da Arte?
- Quais recursos pedagógicos ou materiais didáticos serviram de apoio para a pesquisa e preparação das aulas?
- Que autores têm subsidiado o seu trabalho em Arte?
- Quais estratégias foram adotadas para que todos os alunos das turmas participassem?
- Quais técnicas foram utilizadas para proporcionar o fazer artístico?
- Quais os maiores desafios do ensino das Arte em contextos inclusivos?
- Na sua formação em Licenciatura foi abordada a relação entre Arte-Educação e Educação Inclusiva?
- Quais espaços atualmente você busca para o fortalecimento da sua prática em sala de aula?
- Você tem oportunidade de conversar com o professor de Educação Especial? Você tem uma produção própria como artista?
- Como você avalia a questão da inclusão no contexto da aula de arte?

**ANEXO C****- Tabela de identificação dos professores, idade e escolaridade -**

<b>PROFESSOR</b>	<b>IDADE</b>	<b>NÍVEL DE ESCOLARIDADE</b>
<b>P1</b>	57	Licenciatura em Artes Visuais
<b>P2</b>	42	Pedagogia com especialização deficiência visual
<b>P3</b>	43	Licenciatura em Artes Visuais
<b>P4</b>	49	Pedagogia
<b>P5</b>	50	Licenciatura em Artes Visuais
<b>P6</b>	46	Licenciatura em Artes Visuais
<b>P7</b>	31	Licenciatura em Artes Visuais
<b>P8</b>	62	Licenciatura em Artes Visuais
<b>P9</b>	41	Licenciatura em Artes Visuais
<b>P10</b>	27	Licenciatura em Artes Visuais
<b>P11</b>	49	Licenciatura em Artes Visuais com especialização [não especificada pelo professor]
<b>P12</b>	32	Licenciatura em Artes Visuais
<b>P13</b>	49	Licenciatura em Artes Visuais
<b>P14</b>	37	Licenciatura em Artes Cênicas
<b>P15</b>	32	Licenciatura em Artes Visuais
<b>P16</b>	29	Licenciatura em Artes Visuais
<b>P17</b>	44	Licenciatura em Artes Visuais e Matemática
<b>P18</b>	31	Pedagogia - habilitação em OE/SE e deficiência intelectual e deficiência física
<b>P19</b>	48	Licenciatura em Artes Visuais
<b>P20</b>	53	Pedagogia e especialização em Educação Inclusiva e Deficiência Auditiva
<b>P21</b>	46	Pedagogia com habilitação em OE/SE e Deficiência Intelectual e deficiência física
<b>P22</b>	38	Pedagogia
<b>P23</b>	29	Pedagogia - Didática e gestão pedagógica e especialização em Deficiência Visual e docência do ensino superior
<b>P24</b>	26	Licenciatura em Artes Visuais