

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

EDIONEIDE RODRIGUES DA CUNHA

**O ENSINO DA ARTE NAS SÉRIES INICIAIS DO FUNDAMENTAL 1:**

Sentidos e significados para estudantes com deficiência, professoras, coordenadoras e gestoras da rede escolar municipal da cidade de Araguaína - Tocantins

ARAGUAÍNA

2020

EDIONEIDE RODRIGUES DA CUNHA

**O ENSINO DA ARTE NAS SÉRIES INICIAIS DO FUNDAMENTAL 1:**

Sentidos e significados para estudantes com deficiência, professoras, coordenadoras e gestoras da rede escolar municipal da cidade de Araguaína - Tocantins

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Divino de Jesus da Silva Rodrigues

ARAGUAÍNA

2020

C972e Cunha, Edioneide Rodrigues da  
O ensino da arte nas séries iniciais do Fundamental  
1 : sentidos e significados para estudantes com deficiência,  
professoras, coordenadoras e gestoras da rede escolar  
municipal da cidade de Araguaina - Tocantins / Edioneide  
Rodrigues da Cunha.-- 2020.  
158 f.

Texto em português com resumo em inglês.

Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade  
Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores  
e Humanidades, Goiânia, 2020

Inclui referências, f. 126-139

1. Ensino fundamental. 2. Arte - Estudo e ensino.  
3. Estudantes deficientes. 4. Tática política. 5.  
Socialização. 6. Escolas públicas - Araguaina (TO).  
I.Rodrigues, Divino de Jesus da Silva. II.Pontifícia  
Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação  
em Educação - 2020. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 373.3(043)



**PUC  
GOIÁS**



**O ENSINO DA ARTE NAS SÉRIES INICIAIS DO FUNDAMENTAL 1: SENTIDOS E SIGNIFICADOS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA, PROFESSORAS, COORDENADORAS E GESTORAS DA REDE ESCOLAR MUNICIPAL DA CIDADE DE ARAGUAÍNA – TOCANTINS**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 30 de setembro de 2020.

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof. Dr. Divino de Jesus da Silva Rodrigues / PUC Goiás**

**Prof. Dr. Anderson de Brito Rodrigues / UFG**

**Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante / PUC Goiás**

**Profa. Dra. Estelamaris Brant Scarel / PUC Goiás**

**Profa. Dra. Maria Aurora Neta / UEG**

*Às pessoas com deficiência que se superam a cada instante da vida e à arte que transforma os obstáculos em possibilidades.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me concedido força para resistir a tamanho comprometimento e desafio na realização deste mestrado.

À minha filha, que me acompanhou em todos os passos que dei rumo à conclusão deste mestrado e por ter suportado o sofrimento em longas viagens semanais de Araguaína a Goiânia.

À minha família, minha mãe Zu, irmãos: Flávio, Roberth, Júnior, Everaldo e André e irmãs: Andressa, Katiúrcia, Patrícia, Kátia, Carleide, Angélica e Katiene, sobrinhos/as, tios/as e cunhados/as pelo apoio e torcida, me desejando sempre o melhor.

Aos meus amigos e colegas do trabalho (APAE de Araguaína) pela força e compreensão nos meus momentos de pouca produtividade causados pelo cansaço das longas viagens para assistir as aulas do mestrado.

Ao professor Dr. Divino de Jesus da Silva Rodrigues, orientador desta pesquisa, pela postura ética, pela responsabilidade e rigor científico com que conduziu este trabalho e pelo acolhimento e sabedoria ao pontuar suas observações, fator este que contribuiu enormemente na minha vida pessoal e intelectual.

Às professoras e professores Beatriz Aparecida Zanatta, Cláudia Valente Cavalcante, Duelci Aparecido de Freitas Vaz, Estelamaris Brant Scarel, Maria Esperança Fernandes Carneiro, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida e Iria Brzezinski pelo acesso ao conhecimento por meio de suas contribuições, pelo acolhimento, pela compreensão e pelo carinho para comigo e minha filha.

À professora Cláudia Valente Cavalcante e ao professor Anderson de Brito Rodrigues, por participarem da banca de qualificação e defesa. Obrigada pelas suas contribuições!

Aos meus colegas do Programa de Pós-Graduação, pelos conhecimentos compartilhados, pela interação nas aulas e trabalhos em grupos. Todos esses novos conhecimentos adquiridos com a colaboração de vocês ampliaram os meus horizontes intelectuais, me tornando uma pessoa melhor.

Agradeço especialmente a Diane Ângela Cunha Custódio, Maria Edimaci Texeira Barbosa Leite e Geanne Cardoso da Silva, colegas de curso e amigas do coração, pelo apoio e colaboração que me destes em todos os momentos difíceis desta caminhada.

Às Escolas Municipais de Araguaína – Tocantins, por participarem da pesquisa, especialmente, gestoras/es, coordenadoras/es, professoras/es e estudantes.

Às mães, pais e responsáveis das/os alunas/os envolvidos, pela confiança e disponibilidade, compartilhando um pouco de suas vidas para contribuir com a pesquisa.

À Instituição Coparticipante - Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Araguaína na pessoa do Secretário José da Guia Pereira da Silva. Obrigada pelo apoio!

À Raimundo José Brandão Feitosa, meu companheiro e pai de minha filha Diwillia Cunha Feitosa, que faleceu dia 21 de junho de 2020 vítima da covid 19, pelos 26 anos de vida compartilhada com amor, alegria, amizade e muito companheirismo. Que suas vibrações espíritas continue nos dando forças para seguir.

## RESUMO

Esta investigação é uma pesquisa empírica, de caráter qualitativo, vinculada à Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Cultura, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), e objetiva, com base no método do materialismo histórico dialético de Marx (2013), apreender os sentidos e significados do ensino da arte na perspectiva dos/as estudantes com deficiência, professoras, coordenadoras e gestoras da rede escolar municipal na cidade de Araguaína (TO). O aporte do método foi premissa e produto, ferramenta e apoio na análise da linguagem dos/as participantes da pesquisa. A coleta de informações ocorreu por meio da entrevista semiestruturada, realizada com gestoras, coordenadoras, professoras e estudantes com deficiência. A sistematização e análise alicerçaram-se nos procedimentos metodológicos do núcleo de Significação de Aguiar, Soares e Machado (2015). A base teórica para as discussões ancorou-se nos pressupostos teóricos da Educação que versam sobre o ensino de arte, como Fischer (2002), Osinsk (2002), Duarte Jr. (2005), Santos (2006), como ainda, Leis e Decretos, entre outros documentos legais que normatizam as políticas públicas voltadas para a área da educação e do ensino da arte para a pessoa com deficiência. Assim, o primeiro capítulo, expõe as produções científicas das instituições do Ensino Superior no Brasil, sobre o ensino da arte para estudantes com deficiência, na educação de turmas dos anos iniciais do fundamental 1, com o objetivo de sintetizar os estudos e as informações disponíveis sobre este tema específico, desvelando o estado da arte. O segundo, trata do percurso histórico do ensino da arte entrelaçado com as políticas públicas para pessoas com deficiências, por meio de um levantamento do percurso da arte e sua relação com o ser humano, a sociedade e a educação ao longo da história, desde os Jesuítas, destacando Helena Antipoff, chegando à arte vista como “utilitarista”, passando pela “livre expressão” e movimento “arte-educação” e fazendo um resgate das políticas públicas destinadas à garantia dos direitos da pessoa com deficiência. O terceiro ocupa-se do ensino da arte para as pessoas com deficiências, traz a discussão de conceitos sobre a arte e de suas linguagens (artes visuais, dança, música e teatro) e como se estabelecem as relações das linguagens artísticas no ensino e na aprendizagem das pessoas com deficiências. O quarto capítulo, apresenta os relatos sobre os sentidos e significados do ensino da arte, para os/as estudantes, professoras, gestoras e coordenadoras que participaram da pesquisa. Neste caso, os/as estudantes com deficiência: intelectual, visual, motora e autismo. As mães, no caso, auxiliaram os/as estudantes com deficiência intelectual. Os resultados revelaram que o ensino da arte no conjunto de suas principais linguagens (artes visuais, música, teatro e dança) possibilitam a inclusão do sujeito, principalmente, do estudante com deficiência, tanto na escola, quanto na sociedade, assim, a arte favorece o ensino e a aprendizagem, estimula os/as estudantes a expressarem seus sentimentos na produção artística e contribuem para a interação social, para o desenvolvimento integral, sendo potencializadora na socialização e inclusão dos/as estudantes com deficiências. Apesar da existência de dispositivos legais que apontam a resolutividade destas condições, necessitam ser colocados em prática para, de fato, garantir direitos fundamentais para as pessoas com deficiência em relação a sua inclusão na escola, para que os/as estudantes com deficiência não se sintam inferiorizados/as e excluídos/as. Esta produção quer colaborar com arcabouço teórico dos estudos existentes sobre o ensino da arte para estudantes com deficiência, contribuindo com o avanço dos estudos nesta área.

**Palavras-chave:** Ensino, Arte, Pessoa com Deficiência, Políticas Públicas, Socialização.

## ABSTRACT

This work is an empirical, qualitative research, linked to the Education, Society and Culture Research Line of the Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) Graduate Program in Education (PPGE), and based on the method of dialectical and historical materialism proposed by Marx (2013), aims to compile the senses and meanings of art teaching on the perspective of students with disabilities, teachers, school coordinators and municipal schools administrators from the city of Araguaína (TO). The proposed method contributed as premise and product, tool and support in the analysis of the language of the research participants. The data assortment took place through a semi-structured interview, conducted with principals, coordinators, teachers, and students with disabilities. The data processing and analysis were based on the signification nucleus methodological procedures, suggested by Aguiar, Soares and Machado (2015). The theoretical basis for the discussions was anchored in the theoretical assumptions of Education that deal with art teaching, such as Fischer (2002), Osinsk (2002), Duarte Jr. (2005), Santos (2006), as well as Laws and Decrees, among other legal documents that regulate public policies aimed at the area of education and art education for people with disabilities. Thus, the first chapter discloses the Brazilian universities scientific works on art teaching to first year students with disabilities, looking forward to synthetizing the available information on this specific theme, unveiling the state of the art. The second chapter deals with the historical path of art teaching, relating it to public policies for people with disabilities, through a survey of the path of the art and its relationship with human beings, society and education throughout history. Since the Jesuits, drawing attention to Helena Antipoff, until reaching the art seen as “utilitarian”, passing through “freedom of expression” and the “art-education” movement. Afterwards, it recalls public policies aimed at guaranteeing the rights of people with disabilities. The third chapter studies the teaching of art and artistic languages for people with disabilities, as it also brings up the discussion of concepts about art and its languages (visual arts, dance, music and theater), and how the relations between artistic languages are formed in the teaching and learning process for people with disabilities. The fourth chapter presents the reports on the meanings of teaching art to students with disabilities, to managers and coordinators, teachers, mothers and students with disabilities: intellectual, visual, motor and autism. The mothers, in this case, helped students with intellectual disabilities. The results revealed that the teaching of art and its’ main speeches (visual arts, music, theater and dance) allowed the inclusion of the subject, mainly of the students of disabilities, both in school and on society, favoring the study and learning, stimulating the students to express their feeling on artistic production and contributing to social interactions, to full development, strengthening the socialization and inclusion of students with disabilities. Despite the existence of legal provisions that indicate the resolution of these conditions, which need to be put into practice in order to guarantee fundamental rights for people with disabilities in relation to their inclusion in school, so that students with disabilities do not feel inferior and excluded. This work intends to expand the theoretical framework of existing studies on the teaching of art to students with disabilities, contributing to the advancement of studies in this area.

**Keywords:** Teaching, Art, People with Disabilities, Public Policies, Socialization.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AEE - Atendimento Educacional Especializado  
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Especiais  
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
BPC - Benefício de Prestação Continuada  
CAEE – Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CAPS – Centro de Atenção Psicossocial  
CAPES-OBEDUC – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -  
Observatório da Educação  
CEB - Câmara de Educação Básica  
CEFPE - Centro de Estudos de Formação de Profissionais da Educação  
CETEP- Centro de Tecnologia e Pesquisa Educacionais CMAI - Centro Municipal de  
Apoio à Inclusão  
CIL – Centro de Interpretação de Libras  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica  
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial  
CNUMAD - Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento  
CORDE - Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência  
CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência  
CRAS – Centro de Referência de Assistência Social  
DV – Deficiência Visual  
EAV – Ensino de Artes Visuais  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
EDUCON – Sociedade de Educação Continuada  
EMGRO – Escola Municipal de Fundamental General Rodrigo Otávio  
ERI – Educação Regular Inclusiva  
FAEB - Federação de Arte-Educadores do Brasil  
FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais  
FHA – Fundação Helena Antipoff

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBC – Instituto Benjamin Constant

IMREA/HC/USP – Instituto de Medicina Física e Reabilitação -

INEP - Instituto de Ensino e Pesquisa

INES – Instituto Nacional de Educação dos Surdos

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MEC/SECADI/FNDE – Ministério da Educação – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

MP – Medida Provisória

MG – Minas Gerais

NEE - Necessidades Educacionais Especiais

OCDArtes - Orientações Curriculares de Artes

ONU - Organizações das Nações Unidas

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNs/Arte - Parâmetros Curriculares Nacionais da Arte

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB - Produto Interno Bruto

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGE/PUC Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás

PPP - Proposta Política Pedagógica

PUC Goiás - Pontifícia Universidade Católica de Goiás

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

Secretaria Estadual de Educação

SEESP - Secretaria de Educação Especial do Ensino Especial

SME - Secretaria Municipal de Educação

SEMECT - Secretaria de Educação; a Coordenadora de Apoio à Inclusão

STF - Supremo Tribunal Federal

UCG - Universidade Católica de Goiás

UFMS - Universidade Federal de Santa Maria

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

RO - Rondônia

RS - Rio Grande do Sul

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

TO - Tocantins

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	<b>15</b>
Método do Estudo	21
Procedimentos Metodológicos	22
Participantes da Pesquisa	22
Pesquisa Empírica	24
Coleta	24
Sistematização	24
Análise	25
Organização da Dissertação	25
<b>Capítulo 1 - O Ensino de Artes nas produções científicas brasileira</b>	<b>27</b>
<b>Capítulo 2 - O Percurso Histórico do Ensino da Arte e de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiências</b>	<b>41</b>
<b>Capítulo 3 – Arte, Ensino da Arte, Linguagens Artísticas e a Pessoa com Deficiência</b>	<b>62</b>
3.1. A Arte e o Ensino da Arte para a Pessoa com Deficiência	62
3.2. As Linguagens Artísticas e a Pessoa com Deficiência	68
<b>Capítulo 4 - Os Sentidos e Significados do Ensino da Arte</b>	<b>81</b>
4.1. Os Sentidos e Significados do Ensino da Arte para Estudantes	81
4.1.1. Escrever, pintar, dançar, colar, gosto de tudo	81
4.1.2. Tem atividades que são excluídos/as	83
4.1.3. Gostam da escola, mas alguns, gostam mais do AEE e da APAE	86
4.1.4. Às vezes bem tratado, às vezes mal tratado	88
4.1.5. Bom relacionamento com os/as professores/as, mas tem questões	90
4.1.6. Tem que ter melhoria, dá uma arrumada	91
4.2. Os sentidos e significados do Ensino da Arte para Professoras	93
4.2.1. O papel da arte é importante	94
4.2.2. Contribui para a socialização, inclusão e vivência estética	96
4.2.3. A gente adapta de acordo com a necessidade	98
4.2.4. Como referência é referência	100
4.2.5. Todo mundo consegue aprender	101
4.2.6. Ainda não. Ainda está faltando muito	103
4.3. Os Sentidos e Significados do Ensino da Arte para Gestoras e Coordenadoras	106
4.3.1. O ensino da arte é fundamental	106
4.3.2. É algo que realmente tem ajudado	109
4.3.3. Diretrizes vêm de encontro às necessidades do educando	112
4.3.4. A arte deve ser priorizada no currículo educacional	114

4.3.5. Um papel muito importante	116
4.3.6. Infelizmente, ainda não totalmente	119
<b>Considerações Finais</b>	<b>123</b>
<b>Referências</b>	<b>126</b>
<b>Apêndices</b>	<b>139</b>
Apêndice A - Dissertações	139
Apêndice B - Teses	145
Apêndice C - Roteiro da Entrevista Semiestruturada: Gestoras, Coordenação Pedagógica	148
Apêndice D - Roteiro Da Entrevista Semiestruturada: Professoras	149
Apêndice E - Roteiro da Entrevista Semiestruturada: Estudantes	150
Apêndice F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Mães e Pais	151
Apêndice G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): Professoras e Coordenação Pedagógica	154
Apêndice H - Termo De Assentimento	157
<b>Anexos</b>	<b>158</b>
Anexo A - Declaração De Instituição Coparticipante	158

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata dos sentidos e significados do ensino de arte nas séries iniciais do Fundamental 1 para estudantes com deficiência, professoras, coordenadoras e gestoras da rede escolar municipal da cidade de Araguaína (TO). A investigação de mestrado está inserida na linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Cultura, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Ressalta-se que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, sob o Parecer n. 3.367.491, CAEE: 13970619.1.0000.0037. Atendendo as determinações da Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012a).

As motivações para realizar esta pesquisa foram de duas ordens: de um lado, partiu do meu processo formativo voltado para o processo de inclusão da pessoa com deficiência; de outro, dos questionamentos levantados acerca do que estabelece a Carta Magna de 1988, que a educação é um direitos de todos/as, como ainda, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que trata especificamente da obrigatoriedade do ensino da arte na educação básica e a Resolução nº 2 de 14 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), em que define as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (BRASIL, 1988; 1996; 2001a).

Em relação ao processo de minha formação, o interesse pelo ensino da arte surgiu a partir do ingresso na Universidade Federal de Rondônia, cidade de Guajará-Mirim (RO), no curso de Pedagogia em 2003. Especificamente, nas aulas práticas da disciplina Teoria e Práticas em Arte Educacional, as atividades realizadas na disciplina proporcionou-me contato com as múltiplas linguagens da arte (música, dança, artes visuais, e teatro), como também algumas produções voltadas à área, entre as quais se destacam: Fischer (2002), Osinsk (2002), Duarte Jr. (2005), Santos (2006), entre outras, como ainda, leis e decretos, entre outros documentos legais que normatizam as políticas públicas voltadas para a área da educação da pessoa com deficiência.

Outra experiência que reafirmou a importância da arte no processo educativo da pessoa com deficiência foi a observação *in locus* que realizei em uma escola, por meio de atividades práticas relacionadas a artes visuais e movimento, tendo como recorte o tema: cuidar e educar. Deste modo, compreendi que o espaço/tempo em que a criança vive exige seu esforço particular e a mediação dos adultos como forma de proporcionar ambientes que

potencializem a curiosidade e criatividade da criança. Desta maneira, foi possível compreender o potencial da criatividade por meio da arte e sua contribuição para o processo educativo, bem como sua relação com o processo de aprendizagem, comunicação e expressão para todo o público infantil com maior relevância, as crianças com deficiências. O conjunto das ações realizadas ao longo do curso de Pedagogia foram fundamentais para meu processo de conscientização e defesa de uma educação inclusiva que valorize o ser humano em sua plenitude.

Na perspectiva de ampliação dos conhecimentos sobre o ensino e aprendizagem acerca dos estudantes com deficiências e práticas inclusivas, fiz no ano de 2008 a pós-graduação *Lato Sensu* em nível de Especialização: Educação Inclusiva: práticas inclusivas na escola, defendida com a monografia: “A Socialização de Alunos com Necessidades Educativas Especiais Através da Arte-Educação”, no qual ampliou-se o interesse em trabalhar na Educação com estudantes com deficiências.

No ano de 2009, após ser aprovada no concurso da Secretaria Municipal de Educação de Araguaína (TO), trabalhei na função de auxiliar de estudantes com deficiência em algumas escolas municipais de Araguaína (TO). Em 2016, fui cedida para a Associação de Pais e Amigos dos Especiais (APAE) de Araguaína (TO), que é subordinada à Secretaria Estadual de Educação do Tocantins. Deste modo, sigo trabalhando na educação inclusiva até o momento.

A outra motivação para realizar esta pesquisa partiu dos questionamentos sobre os dispositivos legais referente às garantias do direito à Educação a todos/as. Nessa direção, a Constituição Federal de 1988, no artigo 206, incisos I e II determina que o ensino brasileiro será alicerçado pelos princípios: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988). E no artigo 208, inciso III, afirma que: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...). III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Ainda sobre as garantias de direito ao acesso à educação para todos/as, a Resolução nº 2 de 14 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), no artigo 2º, normatiza que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001a).

No artigo 3º, parágrafo único, descreve a definição de educação especial e estabelece as normativas de operacionalidade deste ensino, assim descritos:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (BRASIL, 2001a).

Especificamente sobre o ensino da arte, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, no artigo 26, parágrafo 2º, determina: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). É importante ressaltar que este parágrafo 2º foi alterado pela Lei nº 13.415 de 2017, passando a ter a seguinte normatização: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 1996; 2017a).

Estes dispositivos legais determinam que a educação é um direito de todos/as, desta maneira, a educação especial, será um suporte pedagógico aos/as estudantes com deficiência garantindo recursos humanos, materiais e financeiros no processo de sua inclusão no sistema educacional, promovendo o desenvolvimento das potencialidades do/a estudante com deficiência, como ainda, o desenvolvimento cultural, por meio das expressões específicas de cada região brasileira, por meio da obrigatoriedade do ensino de artes.

Ora, na prática constata-se que o acesso e a permanência no sistema educacional brasileiro são obstáculos para muitas crianças e jovens, pobres, negros e com deficiência. Como afirma o relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação de 2020, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP):

A dívida histórica da educação nacional com o acesso escolar está marcada pelo grande contingente de jovens, fora da faixa etária de matrícula obrigatória, de 18 a 29 anos, que não possuem a educação básica completa, ou seja, pelo menos 12 anos de escolaridade. As desigualdades de acesso, que historicamente alijaram do direito à educação as populações do campo, das regiões menos desenvolvidas, de cor negra e dos grupos de renda mais baixa (p.14).

Este relatório do INEP aponta que o acesso dos/as crianças e jovens entre 04 a 17 anos que requerem atendimento especializado, entre os quais, incluem-se os/as estudantes com deficiência, estão entre os que mais enfrentam os desafios para serem incluídos nas redes escolares (BRASIL, 2020).

Nesse sentido, este cenário desvela que o acesso e permanência no sistema educacional, em suas diversas modalidades, normatizadas por leis, necessitam de fato serem assumidas como uma política pública de Estado, e não políticas de governo, nas esferas dos poderes públicos municipais, estaduais e federal, com investimento, tanto em recursos humanos e infraestrutura quanto didáticos/pedagógicos, para se concretizar uma educação de qualidade com acesso e o direito de permanência a todos/as.

Dessa forma, frente a este contexto de acesso e permanência do sistema educacional brasileiro, levantam-se alguns questionamentos: E os/as estudantes com deficiência que conseguiram o acesso ao sistema educacional, principalmente nas séries iniciais do fundamental 1, será que de fato, o ensino de artes é uma disciplina que por meio das linguagens artísticas, potencializa a inclusão, socialização, contribuindo para a permanência dos/as estudantes com deficiência na escola? O que estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 sobre o ensino de artes materializa-se na prática pedagógica escolar? As escolas têm profissionais de arte-educação e infraestrutura para o desenvolvimento do ensino de artes? Como os/as estudantes com deficiência, professores/as, gestores/as, coordenadores/as veem o ensino de artes em suas escolas? Assim, esses questionamentos aderem ao contexto de minha formação que nortearam a problematização desta pesquisa: Quais os sentidos e significados do ensino da arte nas séries iniciais do Fundamental 1, para estudantes com deficiência, professores/as, coordenadores/as e gestores/as de escolas municipais na cidade de Araguaína (TO)?

Desta maneira, a pesquisa teve como objetivo geral: apreender os sentidos e significados do ensino da arte na perspectiva dos/as estudantes com deficiência, professoras, coordenadoras e gestoras da rede escolar municipal na cidade de Araguaína (TO). E os seguintes objetivos específicos: apresentar o estado da arte sobre o ensino da arte nas produções científicas brasileira; levantar a trajetória do ensino da arte no sistema educacional do Brasil e das políticas públicas de educação voltadas à pessoa com deficiência; compreender como se desenvolve o ensino da arte para as pessoas com deficiência; refletir sobre os sentidos e significados do ensino da arte para os agentes da pesquisa.

Sobre os conceitos de sentidos e significados, esta investigação parte dos pressupostos teóricos da perspectiva Sócio-Histórica de Vigotski (2009a)<sup>1</sup>. No qual, de acordo com Vygotski (2009a, p. 486): “A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana” E ao apreender a palavra como unidade da consciência humana, faz-se necessário analisá-la como uma unidade ao qual se entrelaçam o pensamento e linguagem. Nesse sentido, segundo Vigotski (2009a, p.398), o significado da palavra é um elemento “indecomponível de ambos os processos e não um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento”, sendo que, para o autor, a linguagem

[...] não é um simples reflexo especular da estrutura do pensamento, razão por que não pode esperar que o pensamento seja uma veste pronta. A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica (VIGOTSKI, 2009a, p.412).

Dessa maneira, para Vigotski (2009a): “o pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra” (p.412), e já na relação aos sentidos, “é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência” (2009a, p.466). Assim, o sentido “é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada” (2009a, p. 466) e o significado “é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata” (p. 466). Sendo assim, os sentidos de uma palavra muda facilmente conforme os contextos dos discursos. Já os significados: “é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos” (466). Como afirma o teórico russo (2009a) “o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido” (p.465). Logo, ainda para o Vigotski (2009a), o “sentido real da palavra é inconstante” (p.465), sendo um fenômeno complexo, que muda constantemente. Portanto, o sentido real da palavra está relacionado às experiências e vivências dos sujeitos.

Frente a estes pressupostos sobre os sentidos e significados, compreende-se que as falas dos/as estudantes com deficiência, professoras, coordenadoras e gestoras, expressam as suas vivências e experiências, inseridos nos contextos culturais, políticos, sociais e econômicos, sendo suporte para apreender os sentidos e significados acerca do Ensino da Arte nas Séries Iniciais do Fundamental 1.

---

<sup>1</sup> O nome deste autor é citado de diferentes maneiras. A forma usual utilizada nesta dissertação foi Vigotski, exceto em relação às referências consultadas, no qual, foi mantida a grafia.

Em relação à conceituação de arte, Vigotski (1999), argumenta que a arte é um produto da sociedade que potencializa e medeia as relações sociais, uma vez que:

(...). A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade. (...) De igual maneira a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser (p.315).

Portanto, a arte é compreendida como um produto social que propicia vivências que impactam nossos sentimentos, percepções, emoções, criatividade, conscientização, tomada de decisões e sensibilidades, que possibilita a pessoa com deficiência ampliar sua potencialidade como cidadã/ão plena/o de direitos na sociedade. Da mesma maneira, segundo Vigotski (2001), “A arte transfigura a realidade não só nas construções da fantasia, mas também na elaboração real dos objetos e situações. A casa e o vestuário, a conversa e a leitura, e a maneira de andar, tudo isso pode servir igualmente como o mais nobre material para a elaboração estética” (p. 352).

Entretanto, tem-se ciência que a arte pode não ser um produto transformador, como aponta Barbosa (2017), em um cenário no qual,

Todos os aspectos da vida social são atingidos pelas relações alienadas e alienantes vividas sob a égide do capital; não é diferente em relação à arte. O professor que irá trabalhar com as linguagens artísticas deve ter clareza a esse respeito, tomando como critério para a seleção dos conteúdos curriculares não a arte banal, ligeira, veiculada pela mídia - pelo menos não só. (...) mas sempre com o compromisso de ir além delas, ampliando-as para voltar posteriormente a elas, com um olhar mais crítico e reflexivo (p.739).

Em relação ao conceito de pessoa com deficiência, esta investigação alicerçou-se na conceituação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (BRASIL, 2015), que de acordo com o artigo 2º:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Este dispositivo legal busca a inclusão social e o exercício da plena cidadania das pessoas com deficiência, historicamente excluídas e marginalizadas na sociedade, sendo, entre os vários direitos, o que inclui o acesso à educação, como determina o capítulo IV, Art. 27 do direito à educação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e

habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Contudo, partindo de uma perspectiva crítica, concorda-se com o que afirmam Gaudenzi e Ortega (2016), que:

Apesar das conquistas sociais e dos avanços no que diz respeito aos direitos que estão sendo assegurados aos deficientes nos parece importante manter e aprimorar as críticas sobre os enfoques médico e social da deficiência. Segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a avaliação da deficiência deve ser médica e social; enquanto a primeira enfatiza as funções e estruturas do corpo para caracterizar a deficiência, a segunda pondera sobre os fatores ambientais e pessoais envolvidos. Ambas, diz o Estatuto, devem levar em consideração a limitação do desempenho das atividades segundo suas especificidades (p.362).

Frente ao que alertam Gaudenzi e Ortega (2016), tem-se ciência que, apesar desta lei brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, muitos desafios ainda se impõem à pessoa com deficiência, principalmente, desconstruir a deficiência como anormalidade.

## MÉTODO DO ESTUDO

O método materialismo histórico dialético foi o aporte desta pesquisa, que de acordo com Frigotto (2012): “O materialismo dialético, constitui-se, portanto, uma espécie de mediador no processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais” (p.77). Nessa direção, para Vigotski (1995), o método “se converte em uma das tarefas de maior importância na investigação. O método, nesse caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação” (p. 47). A razão da escolha do método dialético justifica-se por ser uma

[...] ação material, objetiva, transformadora que corresponde aos interesses sociais e que, considerada do ponto histórico-social, não é só produção de uma realidade material, mas, sim uma criação e desenvolvimento incessante da realidade humana (VÁSQUEZ, 2011, p.244).

E, nesta direção, completa Frigotto (2012): “a dialética situa-se, então no plano de realidade, no plano histórico, sob forma da trama contraditórias, conflitantes de leis de construção, desenvolvimento e transformações dos fatos” (p.75).

Desta maneira, este método viabilizou uma investigação crítica/reflexiva em busca das mediações constitutivas do ensino da arte, o método alicerçou a pesquisa sendo suporte na investigação crítica do fenômeno em estudo, buscando, por fim, sua apreensão para além da aparência (MARX, 1985). Como afirma Vigotski (2004, p.150), “se as coisas fossem diretamente o que parecem, não seria necessária nenhuma pesquisa científica”.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em relação aos procedimentos metodológicos, de acordo com Minayo (2015), é um “caminho de pensamento e prática exercida na abordagem da realidade” (p.16). Dessa maneira, concepções sociais, econômicas, políticas, culturais, visões da sociedade e de sujeito são intrínsecas aos passos de uma investigação, tanto nas escolhas dos alicerces teóricos, técnicas e instrumentais utilizados quanto na análise dos dados recolhidos.

Nesse sentido, esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa empírica, fundamentada na perspectiva qualitativa que, de acordo com Minayo (2015):

Responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (p. 244).

Seguem os passos metodológicos do processo constitutivo desta investigação, no qual apresenta-se primeiramente o processo de busca dos/as participantes da pesquisa, em seguida, apresentam-se estes participantes e detalham-se os procedimentos realizados pela pesquisa empírica.

## PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi orientada pelos seguintes critérios de inclusão/exclusão. Critérios de inclusão: gestores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, professores/as do ensino da arte que atuam nas escolas municipais da cidade de Araguaína (TO); estudantes com deficiência na faixa etária de 06 a 10 anos; consentir de participar da pesquisa, por meio da assinatura do Termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); os estudantes terem consentimento dos pais; por meio da assinatura do TCLE e o/a estudante consentir de participar da pesquisa por meio da assinatura do Termo de Assentimento.

O Critério de Exclusão utilizado foi: os/as estudantes que não estejam regularmente matriculados na escola; estudante não ter frequência regular na escola; gestores/as, coordenadores/as pedagógicos/as e professores/as que estiverem de férias ou de licença.

- a) Mediante estes critérios iniciaram-se as buscas na rede escolar municipal para participação na pesquisa e, nesta busca, muitos foram os percalços, uma vez que, quando era explicada do que se tratava a pesquisa, que foi autorizada pela

Secretaria Municipal de Educação da cidade, sendo coparticipante, a negativa era imediata, tanto dos/as profissionais da educação, quanto de mães/pais e ou responsáveis pelo estudante com deficiência. Notava-se que a possibilidade de serem entrevistadas/os causava preocupação e insegurança nos sujeitos que foram contactados/as, eles relutavam para não serem entrevistados/as.

- b) Foi necessária muita insistência para agendar horários na Secretaria para falar com os/as gestores/as. Muitos/as se recusaram, outros concordaram e depois desistiram. Neste contexto, foi preciso muito diálogo com os/as gestores/as para estabelecer vínculos com os/as profissionais nas escolas, mães/pais e ou responsáveis pelo estudante, como também com o/a estudante com deficiência. Houve várias explicações sobre o trabalho, deixava uma cópia da pesquisa, devidamente impressa e encadernada, colocava-me à disposição para esclarecimentos de dúvidas.
- c) Este foi o processo vivenciado na busca por participantes na pesquisa, no qual, ao término, decidiram participar desta investigação os/as seguintes participantes<sup>2</sup>: Estudantes: Cristina, Danilo, Fábio, Ian, Kauan, Lúcio, Mara, Marcos, Pedro, Ramon. É importante ressaltar que os diagnósticos das deficiências destes estudantes são: intelectual, visual, física e autismo, que, no caso, a entrevista com alguns deles só foi possível com o auxílio das mães, devido ao grau de comprometimento da deficiência do/a estudante. Estas mães serão apresentadas com os nomes: Joana, Vitória e Ester.
- d) As/os outras/os participantes foram: Professoras: Ana, Maria; Coordenadoras: Helena e Madalena; Gestoras: Kleyse e Carla. É importante ressaltar que todas as profissionais são formadas nas áreas das ciências humanas e sociais.

## PESQUISA EMPÍRICA

A pesquisa empírica foi realizada por meio da entrevista semiestruturada, no qual foram sistematizados e analisados por meio dos núcleos de significações (AGUIAR; SOARES e MACHADO, 2015). Segue o detalhamento desses passos metodológicos que nortearam a pesquisa empírica.

---

<sup>2</sup> Os nomes dos/as participantes são fictícios, são apresentados/as com o mínimo de informações para não serem identificados/as por critérios éticos pertinentes à pesquisa, descritos no TCLE (BRASIL, 2012a).

## **Coleta**

As entrevistas semiestruturadas foram organizadas com perguntas específicas para: i: gestoras e coordenadoras (Apêndice C); ii: professoras (Apêndice D); iii: estudantes com deficiências (Apêndice E). Antes de começar a coleta das informações por meio das entrevistas semiestruturadas que foi lido, esclarecido e entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para as/os mães/pais dos/as estudantes com deficiências (Apêndice F), para as gestoras, coordenadoras pedagógicas e professoras de arte (Apêndice G e H). Também foi lido, esclarecido e entregue o Termo de Assentimento para os/as estudantes com deficiência (Apêndice I). As entrevistas foram realizadas nas escolas, em local autorizado pelos/as gestores/as, e nas casas em local autorizado pelas/os mães/pais, no qual, foram garantidos a privacidade e o sigilo das informações coletadas (BRASIL, 2012a).

É importante ressaltar que esta coleta de informações ocorreu conforme agendamento e disponibilidade dos/as participantes da pesquisa, de maneira que não prejudicou o desempenho das atividades escolares ou e as rotinas das casas, no segundo semestre do ano de 2019. Ressalta-se, ainda, que esta coleta de informações foi autorizada pelo Secretário Municipal de Educação da cidade de Araguaína (TO), (Anexo A), com ciência e anuência dos/as gestores das escolas.

## **Sistematização**

Para a sistematização dos dados coletados, foi utilizado o procedimento de análise qualitativo denominado de “núcleos de significação” (AGUIAR e OZELLA, 2013; AGUIAR; SOARES e MACHADO, 2015), como instrumento para a apreensão de que contribuições do ensino da arte propiciam nos processos de ensino/aprendizagem, inclusão e socialização dos/as estudantes com deficiência.

Este procedimento de organização e análise do material levantado constituiu-se pelas transcrições das entrevistas, logo, foi utilizado o procedimento de análise denominado de núcleos de significação como instrumento para a apreensão do fenômeno investigado. Assim, estes núcleos de significação estruturam-se da seguinte maneira: Pré-indicadores, que consiste “na identificação de palavras que já revelam indícios da forma de pensar,

sentir e agir do sujeito, que, como ser mediado pela história, se apropria das características de sua cultura e as converte em funções psicológicas” (AGUIAR; SOARES e MACHADO, 2015, p. 61-62); Indicadores: organizados pela aglutinação dos pré-indicadores, identificados por sua similaridade, complementaridade ou contraposição (AGUIAR e OZELLA, 2013); e Núcleos de significação: resultado das releituras dos pré-indicadores e indicadores que no seu conjunto apontaram as falas dos participantes sobre o fenômeno pesquisado.

### **Análise**

A análise dos núcleos foi realizada por meio dos núcleos de significação, que de acordo com Aguiar, Soares e Machado (2015):

*Os núcleos de significação não se reduzem ao caminho inverso da análise, procurando “juntar” as palavras que foram antes “quebradas”, esmiuçadas, no intuito de apreender sua estrutura semântica, isto é, o contexto em que foram enunciadas, a fim de apreender seus significados. Isso ocorre porque o movimento de síntese não é formado pela soma das partes, mas pela articulação dessas partes, no caso, as palavras (pensamento e fala), entendidas como elementos históricos e contraditórios que constituem “esse” caminho inverso, isto é, palavras que, uma vez produzidas pelo sujeito, são mediadas por sentidos e significados sobre a realidade na qual atua (p.71).*

Por conseguinte, a análise crítica dos núcleos de significação permitiu apreender a essência das falas dos/as participantes, acerca da disciplina do Ensino de Arte.

### **ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO**

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos: o primeiro, denominado de “o ensino de artes nas produções científicas brasileira”. Este capítulo expõe as produções científicas das instituições do Ensino Superior no Brasil, sobre o ensino da arte para estudantes com deficiência, na educação de turmas dos anos iniciais do fundamental 1, com o objetivo de sintetizar os estudos e as informações disponíveis sobre este tema específico, desvelando o estado da arte.

O segundo, intitulado de “o percurso histórico do ensino da arte e de políticas públicas para pessoas com deficiências”, apresenta a trajetória histórica do ensino da arte no Brasil, entrelaçada com as políticas públicas para pessoas com deficiência, por meio de um levantamento do percurso da arte e sua relação com o ser humano, a sociedade e a

educação ao longo da história. Discute também a Trajetória das Políticas Públicas para pessoas com deficiência e faz um levantamento histórico destas políticas voltadas à pessoa com deficiência.

O terceiro, tendo como título “arte, ensino da arte, linguagens artísticas e a pessoa com deficiência”, trata do ensino da arte para as pessoas com deficiências, traz a discussão de conceitos sobre a arte e de suas linguagens (artes visuais, dança, música e teatro) e como se estabelecem as relações das linguagens artísticas no ensino e na aprendizagem das pessoas com deficiências.

O quarto capítulo, denominado de “os sentidos e significados do ensino da arte”, apresenta as falas sobre as significações do ensino da arte, para os estudantes, professoras, gestoras e coordenadoras que participaram da pesquisa.

## **CAPÍTULO 1 - O ENSINO DE ARTES NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRA**

Este capítulo apresenta as produções científicas das instituições do Ensino Superior no Brasil, sobre o ensino da arte para estudantes com deficiência, na educação de turmas dos anos iniciais do fundamental 1, com o objetivo de apresentar os estudos e as informações disponíveis sobre este tema específico.

A pesquisa foi realizada no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Organizada pelos seguintes critérios de inclusão: i) dissertações e teses que tinham como objeto de estudo: o ensino da arte voltada a estudantes com deficiência nas séries iniciais do fundamental 1; ii) refinamento dos filtros: ano: 2014 a 2019, Grande Área de Conhecimento: Ciências Humanas; Área Conhecimento: Educação; Área Avaliação: Educação; Área Concentração: Educação; Programa: Educação; iii) Palavras-chave: Ensino de Artes, Estudante com deficiência, Deficiência e Artes. É importante salientar que na pesquisa das palavras-chave, estas foram descritas entre aspas (“ ”), para delimitar a ocorrência exata destas palavras. E os critérios de exclusão foram: i) dissertações e teses no qual o objeto de investigação tratava-se especificamente do ensino da arte.

Sendo assim, essa busca ocorreu em duas etapas, sendo que na primeira etapa houve a leitura dos títulos localizados das palavras-chave, quando não atendiam os critérios estabelecidos de inclusão, eram retiradas. Entretanto, quando o título não estava explícito do que tratava, fez-se a leitura do resumo.

Em síntese, nesta primeira etapa de busca foram localizadas as seguintes produções<sup>3</sup>: 505 dissertações e 222 teses, publicadas entre os anos de 2014 a 2019. Deste modo, vale ressaltar que este resultado é o total do somatório feito e organizado na tabela 01, exposta abaixo. Segue a sistematização do processo de buscas<sup>4</sup>.

**Tabela 01** - Buscas: dissertações e teses, ano e palavras-chave.

Ano	Palavras-Chave							
	Ensino de Artes		Estudante com Deficiência		Deficiência		Artes	
	M	D	M	D	M	D	M	D
<b>2014</b>	11	02	06	01	56	19	37	11
<b>2015</b>	17	05	06	02	60	24	30	20
<b>2016</b>	17	05	07	02	76	26	35	18
<b>2017</b>	20	07	11	03	70	33	38	25
<b>2018</b>	05	01	02	-	16	08	-	-
<b>2019</b>	03	02	01	-	16	08	-	-
<b>Total</b>	<b>73</b>	<b>22</b>	<b>33</b>	<b>08</b>	<b>294</b>	<b>118</b>	<b>105</b>	<b>74</b>

Fonte: CAPES, 2020.

Na segunda etapa, fez-se a leitura dos resumos das produções localizadas para estabelecer se tinha vínculo com o objeto de investigação desta pesquisa. Após esta tarefa, foram selecionadas 07 dissertações e 04 teses, selecionadas por meio dos critérios de inclusão/exclusão. Segue a sistematização das produções.

**Tabela 02** - Produções selecionadas, por palavras-chaves.

Ano	Palavras-Chave							
	Ensino de Artes		Estudante com Deficiência		Deficiência		Artes	
	M	D	M	D	M	D	M	D
2014	-	-	-	-	-	-	-	-
2015	01	02	-	-	01	01	-	-
2016	01	-	-	-	-	-	-	-
2017	02	-	-	-	01	-	-	-
2018	-	01	-	-	-	-	-	-
2019	-	-	-	-	01	-	-	-
<b>Total</b>	<b>04</b>	<b>03</b>	-	-	<b>03</b>	<b>01</b>	-	-

Fonte: CAPES, 2020.

Esta tabela 02 apresenta as produções que foram selecionadas na última etapa do filtro da

<sup>3</sup> Nas tabelas 01 e 02, as produções de mestrado e doutorado foram descritas, respectivamente pelas letras M e D.

<sup>4</sup> Nas tabelas, quando não foi localizada nenhuma dissertação e tese, colocou-se um hífen (-).

(CAPES) pelas palavras chaves: “Ensino da arte”, foram selecionadas um total de 4 dissertações e 3 teses nos anos de 2014 a 2019; as palavras “Estudantes com deficiência”, não foram encontradas produções dentro da temática proposta; a palavra “Deficiência”.

A seguir, as apresentações das dissertações:

O autor Oliveira Neto (2015), com a produção: “Desenho e Deficiência Visual: Uma Experiência no Ensino de Artes Visuais na Perspectiva da Educação Inclusiva” tratou do ensino de Arte em interface com as deficiências, sobretudo no que se refere à Educação Especial que ainda apresenta certa escassez no tocante a socialização de estudos que discutam esse ensino na perspectiva da educação inclusiva. Além disso, apresenta também uma análise resultante do campo do ensino de Artes Visuais no contexto da inclusão escolar, com ênfase no ensino do desenho considerando a deficiência visual, com o objetivo de construir uma proposta de intervenção pedagógica em Artes Visuais, mediante a participação de estudantes com deficiência com e sem deficiência.

A autora Aguenta (2015), com o trabalho: “O Ensino de Arte Visual para Alunos Cegos na Escola Comum: retratando trajetórias e experiências”, investigou o ensino de artes visuais para o estudante cego em contexto escolar. Tratando o movimento de inclusão iniciado na década de 1990 no Brasil, que defende o acesso de estudantes com deficiência no ensino comum e demanda a compreensão dos desafios implicados na dinâmica social de sua inclusão bem como as práticas pedagógicas no interior da escola.

A autora Bueno (2016), com a pesquisa: “O Sentido da Arte na Inclusão Escolar de Alunos Com Deficiências”, pesquisou o envolvimento da compreensão do sentido do ensino de Artes na inclusão escolar de estudantes com deficiência por meio da arte e da cultura popular. O objetivo principal do trabalho foi compreender o sentido do ensino de Artes na inclusão escolar de estudantes com deficiência. Concluindo que as linguagens artísticas colaboram com a inclusão da criança e do jovem no ensino regular.

A autora Bagolan (2017), com a produção “O Ensino de Teatro e a Inclusão Escolar: O Jogo Improvisacional nos anos Iniciais do Ensino Fundamental”, investigou a prática pedagógica em teatro centrada no jogo improvisacional nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em um contexto escolar, considerando a participação de estudantes com e sem necessidades educacionais especiais. O itinerário da pesquisa contou com dez oficinas teatrais. A investigação ocorreu em uma escola da rede pública do município de Natal/RN, em uma turma de 5º ano, formada por 18 estudantes na faixa etária de 10 a 14 anos, sendo 02 alunas com necessidades educacionais especiais. Utilizou-se observação; diário de campo; entrevistas individuais (com as professoras) e coletivas, em moldes de rodas de

conversa (com os estudantes). Os resultados foram que os estudantes, a seu modo, no contexto escolar, conseguiram se exercitar e interagir, possibilitando o encontro consigo mesmo, com o outro e com a própria arte teatral.

A autora Carvalho (2017), com o trabalho “Educação, Arte e Inclusão: Áudio-descrição como Recurso Artístico e Pedagógico Para a Inclusão das Pessoas com Deficiências”, investigou a partir de uma perspectiva interdisciplinar a Educação e a Arte, sobre a importância da comunicação e das tecnologias para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência. A pesquisa aponta que os professores da sala de aula comum desconhecem os recursos de comunicação e tecnologia, alguns já ouviram falar, mas não sabem com certeza como são utilizados. Deste modo, ficou evidente o distanciamento entre professores da sala de aula comum e os professores de atendimento educacional especializado.

Já a autora Oliveira (2017), com o trabalho: “Dança na Escola: uma experiência sob a perspectiva da arte na inclusão e desenvolvimento de alunos surdos”, pesquisou a dança como prática educativa para estudantes surdos, numa escola pública bilíngue, situada em um município do interior do estado do Rio de Janeiro. A investigação aponta as possibilidades da dança com surdos e sua expansão como atividade nas escolas, contribuindo para o desenvolvimento dos estudantes surdos e, conseqüentemente, o reconhecimento da importância da Arte na Educação Inclusiva.

A autora Silva (2019), com a pesquisa “O desenho, o corpo e a deficiência visual: diálogos entre o ensino de artes visuais e a inclusão escolar”, investigou o ensino de Artes Visuais como estratégias didáticas para compreensão do desenho como ato corporal, considerando a apropriação desse conhecimento pelos estudantes com e sem deficiência visual no âmbito da sala de aula regular sob a ótica da arte contemporânea. Com o objetivo de analisar, a partir da realização de oficinas pedagógicas, a experiência construída, relacionando corpo, deficiência visual e arte contemporânea. Os resultados desse estudo no campo pedagógico do ensino de artes visuais problematizou, por meio do ensino de desenho abstrato, potencializar a poética na experimentação do corpo e na relação deste com outros corpos e a expressividade. A experiência de criação conduziu cada estudante a se expressar na construção do próprio repertório, aprendendo a desafiar seus limites.

A seguir, as apresentações das teses:

A autora Gross (2015), com a produção: “Arte e Inclusão: o ensino da arte na inclusão de alunos com deficiência visual no Colégio Pedro II”, investigou a inclusão de estudantes com deficiência visual no *campus* São Cristóvão III do Colégio Pedro II,

tratando especificamente, o acesso aos conteúdos e práticas do ensino da arte nas aulas de Artes Visuais. Os resultados demonstraram terem conhecimento acerca da arte e valorizam o fazer artístico, sendo a inclusão como um processo dinâmico, com embates e negociações para ser concretizado.

A autora Viana (2015), com a pesquisa: “Dança, autismo e espaços de encontro”, tratou de que maneira um trabalho artístico pode romper a dicotomia entre indivíduos ditos "doentes e saudáveis", "normais e anormais". A pesquisa parte do princípio de que a dança é uma arte que pode e deve se abrir para corpos múltiplos, singulares, para pessoas extraordinárias, traçar os parâmetros gerais de uma abordagem metodológica da dança com pessoas ditas autistas, destinada principalmente aos profissionais que atuam ou desejam atuar nesta área.

A autora Andreoli (2015), com o estudo: “Práticas Educativas nas Oficinas de Artes Visuais para Adultos com Deficiência: Trajetórias e Alternativas”, tratou das práticas pedagógicas desenvolvidas em oficinas de artes visuais junto ao Programa de Arte e Inclusão, vinculado à central de extensão do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo e desenvolvido em parceria com o Instituto de Medicina Física e Reabilitação – IMREA/HC/USP. O Programa consistiu em atividades de arte-educação e cultura com oficinas de artes visuais. Neste estudo, buscaram-se alternativas para o trabalho de artes com adultos com deficiências para que pudessem aprender a expressar-se com autonomia e imaginação.

A autora Rossetto (2018), com a pesquisa: “Arte como Trabalho Criador: produção de significados na educação de pessoas com deficiência intelectual”, tratou como ponto de partida a educação de pessoas com deficiência intelectual na produção dos sentidos necessários à posse dos códigos da arte, como meio de promover essa práxis educativa. Alicerça-se metodologicamente em um delineamento bibliográfico, ancora-se no Materialismo Histórico Dialético, Teoria Histórico-Cultural e Teoria Histórico-Crítica. Os resultados apontam a necessidade de rever aspectos do ensino considerando a categoria trabalho como fundamental para o entendimento do ser social, o paradoxo trabalho criador e trabalho alienado e a arte como uma das formas de apropriação da realidade e constante produção do mundo humano, que evidencia diversas formas de apreender a arte.

Diante destas pesquisas localizadas realizou-se uma discussão analítica que foi organizada partir dos seguintes tópicos: Produções por programas, regiões e ano; Procedimento de pesquisa; Quanto às Abordagens; Quanto aos objetivos da pesquisa;

Método utilizado nas pesquisas; Instrumentos de coleta de dados; Temáticas que tratam as produções. Segue a apresentação dos tópicos.

**Tabela 03 - Produções por programas, regiões e ano**

Programas	Regiões	Ano/Mestrado e Doutorado											
		2014		2015		2016		2017		2018		2019	
		M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Nordeste			01									
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	Centro Oeste			01									
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro	Sudeste					01							
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas	Sudeste							01					
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba	Sudeste							01					
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba	Sudeste							01					
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Nordeste											01	
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados	Centro Oeste				01								
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Taubaté	Sudeste				01								
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá	Sul				01								
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Nordeste										01		

Fonte: Autora, 2020.

Ao analisar a tabela 03, nota-se que na região Sudeste os trabalhos são 45,45% das produções localizadas, sendo: Gross (2015); Viana (2015); Andreoli (2015); Bueno (2016);

Oliveira (2017). A região Nordeste, com 27,27%, com as pesquisas: Oliveira Neto (2015); Bagolan (2017); Silva (2019). A região Centro-Oeste com 18,18%, com as produções: Aguenta (2015); Carvalho (2017). E o Sul com 9,09% de produções: Rosseto (2018). Desse modo, constata-se que as dissertações e teses nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil estão concentradas nas instituições Públicas e na região Sudeste.

**Tabela 04 - Procedimento de pesquisa**

Tema	Quantitativo		Porcentagem	
	M	D	M	D
<b>Pesquisa Documental</b>	02	-	28,57%	-
<b>Pesquisa Bibliográfica</b>	-	01	-	25%
<b>Pesquisa Empírica</b>	05	02	71,43 %	50%
<b>Estudo de Caso</b>	-	01	-	25%
<b>Total</b>	<b>07</b>	<b>04</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fonte: Autora, 2020.

Esta tabela 04 apresenta os procedimentos de pesquisa nas produções escolhidas no estado de arte e seus conceitos, que foram: pesquisa documental, pesquisa bibliográfica, pesquisa empírica e estudo de caso.

Nesse sentido, as pesquisas documentais, de acordo com o pesquisador Fonseca (2002): “recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão” (p. 32). As pesquisas localizadas nesta perspectiva foram duas dissertações, sendo a primeira, Carvalho (2015), que tratou da temática “educação, arte e inclusão”, utilizando-se como recurso artístico e pedagógico, a audiodescrição para relacionar educação, arte e deficiência na ação pedagógica para propiciar a inclusão das pessoas com deficiência. A segunda, Bueno (2016), que fez uma análise documental das políticas públicas relacionadas a temática sobre o sentido da arte na inclusão escolar de estudantes com deficiências na perspectiva inclusiva.

A pesquisa bibliográfica é o início de todo estudo científico, realizada, segundo Fonseca (2002): “a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites” (p.32). Assim, compreende-se que a pesquisa bibliográfica é uma revisão de literatura que envolve leitura, interpretação, análise do material selecionado para compor o *corpus* investigativo. Nesta linha, localizou-se a tese de Rossetto (2018), que apresentou

uma temática sobre arte na produção de significados na educação de pessoas com deficiência, desencadeando o processo de objetivação/subjetivação de pessoas com deficiência intelectual.

As pesquisas empíricas são pesquisas de campo que buscam investigar um objeto de estudo por meio de coleta de dados, observações de fatos ocorridos, apoiadas nas experiências vividas. Na pesquisa empírica, conforme Severino (2007), “a busca de dados é feita no ambiente próprio do objeto, nas condições naturais deste, e pela observação do pesquisador que faz o levantamento, seja descritivo ou analítico” (p.123). Nesta modalidade, foi localizado 5 dissertações e 2 teses. As dissertações foram: Aguenta (2015), que tratou do ensino de arte visual para estudantes cegos na escola comum: retratando trajetórias e experiências para evidenciar como se dão as práticas do ensino de arte para o estudante cego na escola comum por meio de depoimentos com pessoas cegas que vivenciaram essa realidade na perspectiva inclusiva; Oliveira (2017) que dissertou sobre a dança na escola sob a perspectiva da arte na inclusão e desenvolvimento de estudantes; Neto (2015), que investigou as artes visuais, tendo como referência o desenho e seu processo de construção, mediante a participação de estudantes com e sem deficiência com experiências na perspectiva da educação inclusiva; Bagolan (2017), que tratou da temática sobre o ensino de teatro e a inclusão escolar, por meio dos jogos improvisacionais, possibilitando a construção de práticas coletivas; e finalmente, Silva (2019), que realizou um estudo com temática sobre o desenho, o corpo e a deficiência na perspectiva da inclusão escolar, assim, foram realizadas oficinas pedagógicas para analisar experiências construídas, relacionando corpo, deficiência visual e arte, possibilitando pelos estudantes a percepção de um espaço inclusivo e de experiência estesiológica.

As teses encontradas foram: Andreoli (2015), que se debruçou sobre as práticas educativas nas oficinas de artes visuais para adultos com deficiência, que consistia em atividades de arte-educação e cultura, dentre as quais ocorreram oficinas de artes visuais. Foram analisadas as práticas artísticas/pedagógicas de quatro professoras junto a estudantes com deficiência, durante atividades de artes visuais. A outra produção refere-se ao trabalho de Viana (2015), que investigou a dança, autismo e espaços de encontro, realizada a partir de relatos de vivências com os participantes, seus familiares e profissionais da dança, da educação e da saúde mental.

A pesquisa estudo de caso, segundo Fonseca (2002): “pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social” (p.33). Ainda de acordo com Fonseca

(2002), este procedimento de pesquisa “visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico” (p.33), sendo um estudo que investiga um fenômeno em seu contexto real em uma coleta de dados. Esta pesquisa é uma investigação empírica e permite o estudo de qualquer unidade social. Nesta modalidade, localizou-se a tese de Gross (2015), que investigou a temática sobre arte e inclusão de estudantes com deficiência visual, alicerçando-se nas análises de Walter Benjamin sobre os dispositivos historicamente concebidos sobre arte.

**Tabela 05 - Quanto às Abordagens**

Abordagens	Quantitativo		Porcentagem	
	M	D	M	D
<b>Qualitativa</b>	06	04	85,71%	100%
<b>Qualitativa/quantitativa</b>	01	-	14,28%	-
<b>Total</b>	<b>07</b>	<b>04</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fonte: Autora, 2020.

A tabela 05 desvela que a abordagem qualitativa é prevalente nas produções localizadas, sendo caracterizada por ser uma investigação de cunho exploratório e seu foco é no sujeito e no objeto, busca compreendê-los em suas especificidades, suas particularidades e em suas experiências. De acordo com Esteban (2010),

[...] é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (p. 127).

Assim, esta abordagem de investigação trata as informações dos sujeitos para analisar seus significados e sua relação com o objeto de investigação. As pesquisas vinculadas a esta abordagem foram as dissertações de Oliveira Neto (2015), Aguenta (2015), Bueno (2016), Bagolan (2017), Oliveira (2017), Silva (2019), e ainda as teses de Andreoli (2015), Viana (2015), Gross (2015) e Rossetto (2018).

A pesquisa qualitativa/quantitativa é uma modalidade de investigação que utiliza tanto os métodos quantitativos quanto os métodos qualitativos para realizar a análise da investigação do objeto pesquisado. Neste sentido, as dimensões quantitativas e qualitativas para Gamboa (2013) “estabelece uma relação dinâmica com um objeto que se constrói com o instrumento teórico-metodológico presente no momento da relação” (p. 104), ou seja, elas “modificam-se, complementam-se e transformam-se uma na outra e vice-versa, quando

aplicadas a um mesmo fenômeno” (p. 105). Nesse sentido, para este mesmo autor, essas dimensões “não se opõem, mas se inter-relacionam como duas fases do real num movimento cumulativo e transformador, de tal maneira que não podemos concebê-las uma sem a outra, nem uma separada da outra” (p. 105). Foi encontrada nesta modalidade a dissertação de Carvalho (2017).

**Tabela 06** - Quanto aos objetivos da pesquisa

Objetivos	Quantitativo		Porcentagem	
	M	D	M	D
<b>Descritiva</b>	01	01	14,28 %	25%
<b>Exploratória</b>	05	02	71,42 %	50%
<b>Explicativa</b>	-	02	-	50%
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>05</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fonte: Autora, 2020.

Quanto aos objetivos das produções, a tabela 06 aponta três modalidades: pesquisa descritiva, pesquisa exploratória e pesquisa explicativa. Segue a apresentação destas modalidades e as produções localizadas.

As pesquisas descritivas, de acordo com Gil (2002), são determinadas principalmente pela “descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (p. 42). É a pesquisa utilizada na investigação para descrever situações do objeto de estudo, analisando detalhadamente fatos e fenômenos. Gil (2002) estabelece que essa modalidade de pesquisa “têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental etc” (p. 42). Foram localizadas a dissertação de Bueno (2016) e a tese de Gross (2015).

A pesquisa exploratória, segundo Gil (2002) pode “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (p. 41). Geralmente, a pesquisa exploratória envolve levantamento bibliográfico e entrevistas. Foram localizadas as dissertações de Oliveira Neto (2015); Agüena (2015); Bagolan (2017); Oliveira (2017); Silva (2019) e as teses de Andreoli (2015) e Viana (2015).

As pesquisas explicativas, para Gil (2002), “é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. Por isso mesmo,

é o tipo mais complexo e delicado, já que o risco de cometer erros aumenta consideravelmente” (p. 42). Deste modo, segundo Gil (2002), a pesquisa explicativa se preocupa em identificar os fatores que determinam os fenômenos, mas nas ciências sociais, “a aplicação deste método reveste-se de muitas dificuldades, razão pela qual se recorre também a outros métodos, sobretudo ao observacional” (p. 43). Foi localizada a dissertação de Carvalho (2017) e a tese de Rossetto (2018).

**Tabela 07 - Método utilizado nas pesquisas**

<b>Método</b>	<b>Produções</b>	
	<b>M</b>	<b>D</b>
<b>Materialismo Histórico Dialético</b>	08	03
<b>Total:</b>	<b>08</b>	<b>03</b>

Fonte: Autora, 2020.

Observa-se na tabela 07 que as produções localizadas estão alicerçadas no método do materialismo histórico dialético. Este método, segundo Martins e Lavoura (2018), é a análise da “necessidade de compreender e de explicar os objetos e fenômenos investigados, tais quais eles verdadeiramente são na prática” (p. 03), a reflexão sobre os fenômenos da vida social e da sua história “que permite explicitar o que ela é verdadeiramente, constituindo-se histórica e socialmente por meio da própria atividade prática realizada pelo conjunto dos homens” (p. 03).

De acordo com Triviños (1987):

Talvez uma das idéias mais originais do materialismo dialético seja a de haver ressaltado, na teoria do conhecimento, a importância da prática social como critério de verdade. E ao focar historicamente o conhecimento, em seu processo dialético, colocou em relevo a interconexão do relativo e do absoluto. Desta maneira, as verdades científicas, em geral, significam graus de conhecimento, limitados pela história, mas, [...] este relativismo não significa reconhecer a incapacidade de o ser humano chegar a possuir a verdade (p. 51).

Dessa maneira, uma produção que tenha como suporte o método materialista histórico-dialético, implica que a sua utilização parte do entrelaçamento dialético entre a universalidade, particularidade e singularidade do fenômeno investigado. Visto que, segundo Marx (1982), “as verdades científicas serão sempre paradoxais se julgadas pela experiência de todos os dias, a qual somente capta a aparência enganadora das coisas” (p.158). Nessa direção, ainda de acordo com Marx (1985), uma pesquisa: “seria supérflua se a forma de manifestação (a aparência) e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (p.271).

**Tabela 08 - Instrumentos de coleta de dados**

<b>Instrumentais</b>	<b>Quantitativo</b>		<b>Porcentagem</b>	
	<b>M</b>	<b>D</b>	<b>M</b>	<b>D</b>
<b>Entrevista semiestruturada</b>	05	02	71,42%	50%
<b>Grupo Focais</b>	01	01	12,5%	25%
<b>Não identificado</b>	01	01	12,5%	25%
<b>Total</b>	<b>07</b>	<b>04</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fonte: Autora, 2020

Nota-se pelos dados da tabela 09 a prevalência da entrevista semiestruturada nas produções localizadas. Que é um instrumento de coleta baseado em um roteiro flexível de perguntas que irão nortear a relação pesquisadora/pesquisado no processo de investigação. A entrevista semiestruturada possibilita o ajuste das perguntas que não precisa seguir ordem nas questões. Neste ponto, Manzini (2004) acentua que “O roteiro serviria, então, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante” (p. 02). Deste modo, o/a pesquisador/a pode fazer outras perguntas para ter do entrevistado mais informações pertinentes à temática. Neste ponto, essa modalidade de entrevista tem a vantagem de flexibilidade, de direcionamento das perguntas para adequar a entrevista ao espaço do entrevistado, sem assim, perder a essência e o foco principal da pesquisa. Assim, segundo Manzini (2004), a entrevista semiestruturada “está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista” (p. 02). Foram localizadas 05 Dissertações e 02 Teses que utilizaram este instrumento de coleta de dados. Quanto às dissertações foram encontrados os trabalhos de Oliveira Neto (2015), Agüena (2015), Oliveira (2017), Bagolan (2017), Silva (2019). Quanto às teses foram encontrados os trabalhos de Viana (2015) e Andreoli (2015).

Para Gatti (2005), a pesquisa com grupos focais pode “permitir compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes [...]” (p. 11). Deste modo, Grupo Focal é uma técnica de coleta de dados que reúne um grupo de participantes para analisar e debater fatos ocorridos pertinentes a uma determinada temática ou objeto de estudo. Foram localizadas duas pesquisas que utilizaram este instrumento de coleta de dados: a dissertação de Oliveira (2017) e a tese de Gross (2015).

Não foram identificados os instrumentos de coleta de dados utilizados na produção da dissertação de Bueno (2016) e na tese de Rossetto (2018).

**Tabela 09** - Temáticas que tratam as produções

Tema	Quantitativo		Autor/Autora
	M	D	
Desenho e deficiência visual	01		Dissertação de Oliveira Neto (2015)
Artes visuais para estudantes cegos	01		Dissertação de Aguenta (2015)
Arte e inclusão	01	01	Dissertação de Bueno (2016), Tese de Gross (2015)
Teatro e inclusão escolar	01		Dissertação de Bagolan (2017)
Educação, arte e inclusão	01		Dissertação de Carvalho (2017)
Dança na inclusão de estudantes surdos	01		Dissertação de Oliveira (2017)
Artes visuais e inclusão	01	01	Dissertação de Carvalho (2017), Tese de Andreoli (2015)
Dança e autismo		01	Tese de Viana (2015)
Arte e deficiência intelectual		01	Tese de Rossetto (2018)

Fonte: Autora, 2020.

É possível observar que as temáticas tratam sobre o ensino da arte em suas principais linguagens (artes visuais, dança e teatro), deficiência (intelectual, sensorial e autismo) e inclusão. Deste modo, as produções apontam para a importância da arte no processo educativo do estudante com deficiência. Percebe-se, conforme as temáticas citadas acima que, o ensino de arte promove o processo de inclusão das pessoas com deficiência, é um meio de potencializar as relações de interação e inclusão destes sujeitos com o ambiente escolar e com o meio social.

Conforme o levantamento realizado no portal da (CAPES) entre os anos de 2014 a 2019, as produções resultantes do refinamento sobre o ensino da arte para pessoas com deficiências revelam que as linguagens da arte na educação especial permitem uma reflexão sobre o ensino da arte em interface com as deficiências nos últimos 05 anos. Assim, nessa dinâmica social, o movimento de inclusão defende o acesso do estudante com deficiência no ensino comum. Nesse sentido, sabe-se das dificuldades de adaptar a escola comum para atender de forma adequada para estes estudantes. Assim, a arte surge como importante mecanismo de mediação que propicia práticas pedagógicas que buscam romper os desafios do ensino convencional e excludente, e contribuir para o desenvolvimento formativo do estudante com deficiência no contexto inclusivo.

As pesquisas que foram analisadas, em seu conjunto revelaram a importância do ensino da arte na formação humana, no ensino e aprendizagem, no desenvolvimento integral do estudante e, principalmente, na inclusão das pessoas com deficiência. Conforme a observação nos apontamentos dos autores e autoras das produções.

A pesquisa de Oliveira Neto (2015), revelou que a construção de uma abordagem de ensino de desenho no contexto da classe comum, a partir de oficinas pedagógicas, possibilitam interações artísticas e estéticas na perspectiva da inclusão escolar. Aguenta (2015) apontou que ainda é preciso pensar em uma nova didática no ensino de arte que, somada aos avanços tecnológicos, atendam às necessidades que nos deparamos hoje para que realmente a promessa de uma escola para todos possa existir de fato e que o conhecimento por ela veiculado esteja à disposição em igualdade e em pertencimento social a todos os sujeitos. Bueno (2016) evidenciou que as linguagens artísticas se tornam aptas para colaborar na inclusão da criança e do jovem no ensino regular.

A produção de Bagolan (2017) revelou que a linguagem teatral, por meio dos jogos improvisacionais, promove o envolvimento dos estudantes, com e sem necessidades educacionais especiais, de forma espontânea, com liberdade de agir, criar, improvisar, imaginar. Carvalho (2017) demonstrou que existe um distanciamento entre professores da sala de aula comum e os professores de atendimento educacional especializado em relação aos recursos da audiodescrição para estudantes com deficiência. Oliveira (2017) apontou que a dança como atividade na escola contribui para o desenvolvimento dos estudantes surdos e conseqüentemente o reconhecimento da importância da arte na educação inclusiva.

O estudo de Silva (2019) revelou que no campo pedagógico, o ensino de artes visuais potencializa a poética na experimentação do corpo e na relação deste com outros corpos e a expressividade. A experiência de criação conduziu cada estudante a se expressar na construção do próprio repertório, aprendendo a desafiar seus limites. Gross (2015) desvelou que os participantes demonstraram conhecimento sobre arte e valorizaram o fazer artístico. Foram relatadas experiências inclusivas e excludentes, caracterizando a inclusão como um processo dinâmico, palco de embates e negociações entre os sujeitos envolvidos.

A pesquisa de Viana (2015) apontou que a experiência artística partindo da dança pode ampliar espaços e novas formas de relacionamento com o autista a partir de uma metodologia adaptada pelo profissional de arte que se adequa aos sujeitos os quais irá trabalhar.

As análises do estudo de Andreoli (2015) permitiram estabelecer relações entre a prática educativa, a ação do docente, entre a motivação e o interesse dos estudantes com

deficiência em busca da criação e da imaginação. Rossetto (2018) demonstrou que a educação como apropriação do conhecimento produzido socialmente constitui uma escola inclusiva.

O conjunto das produções localizadas aponta a necessidade de novos estudos sobre as temáticas “arte” e “deficiência” para futuras colaborações na educação como também na inclusão de pessoas com deficiência. As pesquisas, ainda evidenciaram os desafios enfrentados tanto para estudantes com e sem deficiência quanto para os profissionais da educação sobre o processo de inclusão nas escolas, pela necessidade de melhoria na formação do professor, como nos subsídios de apoio para o trabalho no campo educacional no ensino da arte e na inclusão.

Desta maneira, esta pesquisa quer ampliar as discussões sobre o ensino contribuindo com a reflexão sobre a utilização do ensino da arte como suporte de potencialização do ensino e aprendizagem dos/as estudantes com deficiência.

## **CAPÍTULO 2 - O PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO DA ARTE E DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS**

Este capítulo apresenta a trajetória histórica do ensino da arte no Brasil, entrelaçada com as políticas públicas para pessoas com deficiências, destinadas à garantia dos direitos da pessoa com deficiência.

A trajetória do ensino de arte no Brasil está entrelaçada à história educacional do país, que tem seu marco com a criação das escolas para ler e escrever na colônia, com a chegada, no século VI, dos padres Jesuítas da Ordem Companhia de Jesus. A criação destas escolas está inserida no contexto da organização social existente na colônia e ao conteúdo cultural que trouxeram os Jesuítas, desta maneira, segundo Ribeiro (1998): “A organização escolar – Colônia está, como não poderia deixar de ser, estreitamente vinculada à política colonizadora dos portugueses” (p. 24). Assim, segundo Piletti (2010), “Os jesuítas responsabilizaram-se pela educação dos filhos dos senhores de engenho, dos colonos, dos índios e dos escravos” (p.34). Contudo, de acordo com Ribeiro (1998), o processo educacional dos jesuítas no “plano legal (catequizar e instruir os índios) e no plano real se distanciam. Os instruídos serão descendentes dos colonizadores. Os indígenas serão apenas catequizados” (p. 29).

Sobre o sistema de ensino dos padres da Companhia de Jesus, é importante ressaltar que este sistema educacional jesuítico era normatizado pelo documento *Ratio Studiorum*, que segundo Saviani (2011), sua concepção pedagógica,

caracteriza-se por uma visão essencialista do homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. A educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural. ( p. 58).

É importante destaca que o ensino jesuítico, alicerçado no *Ratio Studiorum*, além da escola de ler e escrever, tinha três opções de cursos:

o curso secundário, que correspondia ao curso secundário, e dois cursos superiores, o curso de teologia e o curso de filosofia. Os cursos eram constituídos por disciplinas, também denominadas de classes, que caracterizavam-se por graus de progressos que correspondiam ao período de um ano. Assim, sua proposta curricular dividia-se em duas partes distintas: os “estudos inferiores”, conhecidos por ensino secundário; e os “estudos superiores” (SHIGUNOV NETO e MACIEL, 2008, p180/181).

Em relação ao ensino da arte, segundo Ribeiro (1998), a educação dos jesuítas era voltada para as artes literárias, como também, “em caráter opcional, o ensino de canto orfeônico e de música instrumental” (p.22).

Diante deste contexto da estrutura do ensino no período da colônia, é preciso ressaltar que o acesso à educação está diretamente relacionado à posição social da pessoa na sociedade, que para Romanelli (1995): “consistia na predominância de uma minoria (...) sobre uma massa de agregados e escravos” (p.33). Assim, a educação jesuítica estava voltada e organizada para:

os brancos, portugueses, filhos da elite, (...) uma educação formal, longa e diversificada, preparatória para o poder e/ou para a vida eclesiástica (...) Outros portugueses, pertencentes aos segmentos restritos das classes populares, tinham acesso apenas aos rudimentos escolares: isto é, ler, escrever e contar; (...) para os índios e mestiços, a educação era ministrada nas missões, nos engenhos e nas igrejas. A estes ensinava-se, precariamente, o catecismo preparatório para o batismo, para a vida cristã, além de ofícios e tarefas servis que, naquele tempo, por serem consideradas desonrosas, não podiam ser executadas pelos brancos; (...) os colonizadores desenvolveram, também, pedagogias para tratar da educação/ evangelização dos escravos (CASIMIRO, 2007, p.87).

Ressaltamos que entre essa minoria, o acesso à escola não era permitido às mulheres e aos filhos primogênitos, uma vez que estes filhos estavam sendo preparados para assumirem os negócios da família (ROMANELLI, 1995). Assim, de acordo com Romanelli (1995): “A obra de catequese, que, em princípio, constituía o objetivo principal da presença da Companhia de Jesus no Brasil, acabou gradativamente cedendo lugar, em importância, à educação da elite” (p.35). Este contexto desvela que o ensino está voltado exclusivamente à

classe dominante da época, que aliás, sempre foi privilegiada ao longo da história da educação brasileira.

Com a expulsão da Companhia de Jesus, houve também a supressão das escolas jesuíticas pela reforma pombalina de 1759. Segundo Shigunov Neto e Maciel (2008), este fato ocorreu por questões políticas e ideológicas, uma vez que

a Companhia de Jesus tornara-se um empecilho aos interesses do Estado Moderno, além do que era detentora de grande poder econômico, cobiçado pela Coroa portuguesa; e educacional – as transformações sociais advindas do movimento Iluminista e dos princípios liberais requeriam a formação de um novo homem, o homem burguês, o comerciante, e não mais o homem cristão (p.183).

Nesse sentido, o processo formativo da educação brasileira deveria comungar com a perspectiva iluminista e com os preceitos liberais, desta maneira, segundo Romanelli (1995): “desmantelou-se toda uma estrutura Administrativa de ensino. A uniformidade da ação pedagógica (...) transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas” (p.36). Assim, de acordo com Romanelli (1995): “Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação” (p.36). Contudo, afirma Romanelli (1995):

embora parcelado e fragmentário e rebaixado de nível, o ensino mais variado nos seus aspectos orientou-se para os mesmos objetivos, religiosos e literários, e se realizou com os mesmos métodos pedagógicos com apelo à autoridade e à disciplina estrita, concretizados por varas de marmelo e nas palmatórias de sucupira, tendendo a abafar a originalidade, a iniciativa e a força criadora individual, para pôr em seu lugar a submissão, o respeito à autoridade e a escravidão aos modelos antigos (p.36/37).

Nessa mesma direção, ainda sobre esse modelo de ensino, Piletti (2010) esclarece que: “criar a escola útil aos fins do Estado e, nesse sentido, ao invés de preconizarem uma política de difusão intensa e extensa do trabalho escolar, pretenderam os homens de Pombal organizar a escola que, antes de servir aos interesses da fé, servisse aos imperativos da Coroa” (p. 36). Essa estrutura educacional pombalina foi marcada, segundo Mendonça (2013), pela “promulgação do Alvará Régio de 28 de junho de 1759, que cria as aulas régias de Gramática Latina, Retórica e Grego, e da lei de 6 de novembro de 1772, que cria as aulas régias de leitura, escrita e cálculo, além da cadeira de Filosofia” (p.178). Assim, para Arriada e Tambara (2016), as aulas régias demarcaram, “de forma indelével todo o sistema educacional vigente na colônia: expressões como *aulas* permaneceram no contexto nacional tempos depois do processo de independência, evidenciando sua longa permanência nas estruturas mentais do Brasil” (p.294, grifo dos autores).

Com a chegada da família real ao Brasil em 1808, a preocupação com a educação brasileira passar a ser o ensino superior, como afirma Piletti (2010): “ao invés de procurar montar um sistema nacional de ensino, integrado em todos os seus graus e modalidades, as autoridades preocuparam-se mais em criar algumas escolas superiores” (p.41). Desta maneira, de acordo com Piletti (2010), a corte busca: “regulamentar as vias de acesso a seus cursos, especialmente através do curso secundário e dos exames de ingresso aos estudos de nível superior” (p. 41).

Nessa direção, aponta Romanelli (1995):

Importância assumida pela educação de letrados durante toda a monarquia estava diretamente ligada à necessidade de o país ter de preencher o quadro geral da administração e da política. A escola, representada sobretudo pelas novas faculdades de Direito, criadas na década de 1820 – uma em Paulo e outra no Recife, ambas em 1827 – passou a desempenhar o papel de fornecedora do pessoal qualificado para essas funções. Apesar da existência de cursos de Medicina, Engenharia e Artes, que as antecederam, as faculdades de Direito lograram uma supremacia na formação dos quadros superiores do Império (p.39).

Já a educação para a população pobre, segundo Romanelli (1995): “estava abandonada” (p.41). Apesar que a constituição de 1824, no artigo 179, parágrafo XXXII, determina que: “A Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos” (BRASIL, 1824). No entanto, segundo Romanelli (1995), no contexto de uma sociedade escravista, o acesso a esta educação primária estava restrito à “a aristocracia rural e os estratos médios” (p.41). Assim, nestas escolas, segundo Romanelli (1995): “cultura transmitida pela escola “guardava, pois, o timbre aristocrático”. E o guardava em função das “exatas necessidades da sociedade escravista” (p.41).

Neste contexto, com relação ao ensino de artes, ressalta-se a criação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, pelo decreto de 12 de agosto de 1816, com o objetivo de propiciar uma: “comodidade e civilização dos povos”, abrangendo áreas como agricultura, mineralogia, indústria e comércio (BRASIL, 1890). O nome desta escola foi alterado posteriormente pelo decreto de 23 de novembro de 1820, para Academia de Artes. E no ano de 1826 passa a ser denominada de Academia Imperial de Belas Artes, “célula mater do nosso ensino de arte” (BARBOSA, 1999, p.16).

De acordo com Barbosa (1999), a Escola Real é organizada por uma missão francesa de tendência neoclássica, que tinha o intuito de “organizar o ensino das Belas-Artes no Brasil e uma pinacoteca” (p.17). Contudo, o acesso à Escola Real era restrito à elite, como afirma Barbosa (1999): “A permanência dos velhos métodos e de uma linguagem sofisticada continuou mantendo o povo afastado, tornando a inclusão da

formação do artífice junto ao artista uma espécie de concessão da elite à classe obreira” (p.30).

Neste contexto, é importante ressaltar, ao que afirma Proença (2011), que: “no final do século, os pintores nacionais começaram a seguir novas direções, principalmente os artistas que vão à Europa e entram em contato com os movimentos Impressionistas e Pontilista” (p.218). Com isso, se amplia a apropriação de novas tendências de Belas-Artes no país e a consolidação do ensino de artes na academia, como afirmam Mosaner e Stori (2007), que após “estabelecido o curso superior de artes, através da Academia, é que há a preocupação de implantá-lo no ensino primário e secundário” (p.147).

Contudo, para Romanelli (1995), este ensino de artes no ensino primário e secundário, é marcado “por um processo inverso de excessiva simplificação curricular, envolveu também os cursos noturnos criados posteriormente na Academia para formação do artesão (1860), e que simplificando excessivamente e se reduziram a um mero treinamento profissional (p.30).

Em relação às políticas públicas destinadas à pessoa com deficiência, no período imperial foram criadas as instituições: Império dos Meninos Cegos em 1854, por meio do Decreto Imperial nº 1428, de 12 de setembro de 1854, pelo Imperador D. Pedro II (1840-1889), atualmente é nomeado por Instituto Benjamin Constant (IBC), centro de referência, para questões da deficiência visual e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), que desenvolve conhecimentos científicos e tecnológicos para as pessoas surdas (BRASIL, 2008).

No contexto do fim da escravidão, em 1888, e queda da Monarquia, em 1889, a educação brasileira, no período republicano, passa por reformulações com a constituição da República de 1891, marcada por ideias liberais americanas e o positivismo francês, no qual é instituído no país o sistema federativo de governo, que descentralizou o ensino. No entanto, afirma Romanelli (1995), a contradição está presente nesta descentralização, uma vez que:

pelo seu artigo 35, itens 3.º e 4.º, ela reservou à União o direito de “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” e “prover a instrução secundária no distrito Federal”, o que, conseqüentemente, delegava aos Estados competência para prover e legislar sobre educação primária. A prática, porém, acabou gerando o seguinte sistema: à União cabia criar e controlar a instrução superior em toda a Nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal, e aos Estados cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que, na época, compreendia principalmente escolas normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes (p.41).

Desse modo, em relação ao ensino de artes, inserido no contexto da reforma Benjamin Constant, por meio do decreto n. 98, de 8 de novembro de 1890, o ensino de artes torna-se obrigatório no ensino primário e secundário (BRASIL, 1890). Em consequência disso, esta reforma educacional alicerça-se em uma concepção pedagógica liberal, sendo que, entre os maiores defensores desta concepção, destaca-se Ruy Barbosa, que defendia uma política liberal “para a função prática de enriquecer economicamente o país. Esse enriquecimento só seria possível através do desenvolvimento industrial, e a educação técnica e artesanal do povo era por ele considerada uma das condições básicas para este desenvolvimento” (BARBOSA, 2012, p.44).

O posicionamento de Ruy Barbosa sobre o ensino de artes, já se apresenta no parecer emitido no projeto de lei da reforma do ensino secundário e superior em 1882:

A educação artística do povo tem avultado em importância, neste quartel de século, já porque a indiferença com que a descuraram, ou a imperfeição com que se fazia, deixaram sem cultivo preciosas faculdades humanas, enquanto o melhoramento da educação geral despertava a consciência dessa lacuna; já porque a fecundidade dos descobrimentos modernos no terreno da ciência, graças aos quais se tem adiantado em ventura e prosperidade a espécie humana, vai chamando a atenção para a possibilidade de derivarmos benefícios correspondentes do desenvolvimento paralelo da arte (BRASIL, 1882, p.39).

Assim, de acordo com Romanelli (1995), o entrelaçamento da educação e a cultura irá ter um “impulso em determinadas regiões do sudeste do Brasil, sobretudo em São Paulo, e o restante dos estados seguindo, “sem transformações profundas, as linhas do seu desenvolvimento tradicional, predeterminadas na vida colonial e no regime do Império” (p.43).

No século XX, segundo Santos (2006), o ensino de arte se consolida como parte do currículo escolar, com as disciplinas de desenho, trabalhos manuais e canto, que faziam parte da prática escolar desta área. Segundo a PCN/Arte, ocorrem expressivas mudanças referentes ao ensino da arte, assim:

As escolas brasileiras viveram outras experiências no âmbito do ensino e aprendizagem de arte, fortemente sustentadas pela estética modernista e com base na tendência escolanovista. O ensino de Arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo. As práticas pedagógicas, que eram diretivas, com ênfase na repetição de modelos e no professor, são redimensionadas, deslocando-se a ênfase para os processos de desenvolvimento do aluno e sua criação (BRASIL, 1997, p.23).

Assim, de acordo com Ferraz e Fusari (2009), alicerçados nos pressupostos escolanovistas, o ensino da arte preocupa-se com “o método, com o aluno, seus interesses, sua espontaneidade e o processo do trabalho caracterizam uma pedagogia essencialmente

experimental e psicológica”. (p.47). Entre os teóricos, com ideias da psicologia e no desenvolvimento expressividade dos estudantes, o ensino da arte alicerça-se prioritariamente nas teorias de John Dewey, Viktor Lowenfeld, Herbert Read (FERRAZ e FUSARI, 2009).

Entre as décadas de 1930 e 1940, segundo Saviani (1986), o ensino da arte continua deslocado da questão pedagógica, alicerça-se em questões biológicas e psicológicas, saindo:

do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental, baseada, principalmente, nas contribuições da biologia e da psicologia (p.12-13).

Nestas décadas de 30 e 40, no percurso das políticas públicas voltadas para a arte e da educação especial destaca-se Helena Antipoff. Psicóloga e educadora russa, Antipoff fixou-se no Brasil a partir de 1929, sua formação de psicóloga teve impacto dos estudos elaborados pelo médico e psicólogo suíço Édouard Claparède (1873-1940); quando finalizou seu estágio no laboratório Binet-Simon, em Paris, foi convidada como estudante para o Instituto de Ciências da Educação (Institut Jean-Jacques Rousseau) que iniciaria as atividades em Genebra em (1912), sob a supervisão de Claparède, contato este que foi determinante para sua psicologia e principalmente para sua visão de educadora. Sua passagem como pesquisadora pelo Instituto Rousseau, entre 1912 e 1914, foi importante para a compreensão dos processos psicológicos da inteligência (CAMPOS, 2010).

Em 1929, Helena Antipoff, veio para o Brasil a convite do governo de Minas Gerais e foi recebida, pelo psicólogo Lourenço Filho, ligado ao movimento Escola Nova no Brasil, por Leon Walther e pela psicóloga Noemi Silveira Rudolfer, para em Minas Gerais, dirigir o laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte que se destinava à formação de professoras normalistas para o ensino primário, em um contexto de reformas educacionais no Estado. Seu trabalho inicial se pautou na realização de testes psicológicos de QI (Quociente de Inteligência) em estudantes com padrão de desenvolvimento considerado abaixo do proposto para suas matrículas nos grupos escolares no estado. Diante dos resultados dos testes, Helena Antipoff observou que deveria levar em conta outros fatores, além dos biológicos, como o ambiente social, a cultura, aptidões individuais e emoções dos estudantes para avaliá-los.

Segundo Campos (2010), a exclusão dos estudantes com deficiência do sistema educacional foi determinante para a criação, em 1934, da Sociedade Pestalozzi, com o objetivo de acolher crianças “excepcionais” (termo criado por Helena Antipoff para diminuir os termos pejorativos utilizados na época para se referirem às pessoas com alguma deficiência) e em situação de abandono e de exclusão. Assim, também promover formações para preparação de profissionais capacitados a atender este público, criando as primeiras classes especiais para o atendimento das pessoas com deficiências.

Em 1939, de acordo com Campos (2010), Antipoff, adquire terreno rural em Belo Horizonte - MG, e construiu o complexo educacional da Fazenda do Rosário com o nome de Escola Rural D. Silvério. Em 1944, por questões políticas do estado, é afastada da Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais, sendo convidada pelo médico Gustavo Lessa para trabalhar no Ministério da Saúde, no Centro de Orientação Juvenil (COJ), no Rio de Janeiro. Neste período, juntamente com colaboradores da área de saúde, educação e religiosos, institui a Sociedade Pestalozzi no Rio de Janeiro, com o intuito de garantir assistência para aqueles que eram considerados com algum tipo de “desajustamento”, “excepcionais” e excluídos da educação e da sociedade. Estes que eram crianças, adolescentes e pessoas com deficiências com distúrbios orgânicos, hereditários, de questões psicológicas, educativas e principalmente sociais, os chamados “anormais”, conceitos este, que ela não considerou, pois entendia que este julgamento fora socialmente produzido pela ineficiência do sistema escolar e das políticas sociais da época. Sobretudo, Antipoff via as condições impostas pelo sistema escolar, muito além das possibilidades de as crianças comuns assimilarem, para ela, todos os sujeitos tinham condições de aprendizagem, desde que atendidos em condições favoráveis à educação e por profissionais especializados.

Helena Antipoff se baseava nos princípios da Escola Nova e sua proposta educativa era de que o estudante deveria ser o centro da educação, mas também que este, deveria ser assistido em igualdade de condições e com as mesmas oportunidades para a aprendizagem. Sob essa égide procurou parcerias que compartilhassem dos mesmos ideais políticos e pedagógicos para fortalecer na educação de um modo mais abrangente as relações entre a arte, a educação e o sujeito.

No período que Helena Antipoff esteve no Rio de Janeiro, conviveu em ambientes sociais ligados às manifestações artísticas e conheceu o artista plástico e arte-educador Augusto Rodrigues que compartilhavam dos mesmos ideais sobre a educação pela arte como proposta libertadora, que resultou em uma longa parceria, pois ambos tinham as mesmas pretensões quanto aos processos educacionais. Augusto Rodrigues participou de

movimentos renovadores da educação brasileira, fundou a Escolinha de Arte do Brasil em 1948, com a participação de Antipoff e de outros colaboradores com objetivos voltados a livre expressão. (FUNDAÇÃO HELENA ANTIPOFF, 2020).

Comprometida com a educação das pessoas com deficiências, Antipoff se uniu ao artista Augusto Rodrigues, com a educadora Zoé Chagas Freitas e outros arte-educadores vinculados à Escolinha de Arte do Brasil e à Sociedade Pestalozzi, para a formação e treinamento de talentos artísticos voltados aos trabalhos pedagógicos realizados na Fazenda do Rosário. Este processo de formação envolveu vários artistas-educadores nacionais e estrangeiros, dentre os quais se destacam: Augusto Rodrigues, Elza de Moura, Olga Obry, Terezinha Eboli, Jeanne Milde, Margareth Spence, Jether Peixoto, Jean Bercy, Yolanda Rabello, Edília Garcia, que colaboraram para que a arte pudesse alcançar a comunidade local, trazendo melhores condições de vida e fazendo o ensino de arte se ampliar cada vez mais, por meio da formação de profissionais para atuarem no ensino dos estudantes da Sociedade Pestalozzi e da Fazenda do Rosário (CAMPOS, 2010).

Deste modo, a Fazenda do Rosário baseava-se na experimentação, uma escola laboratório, que tiveram destaques os trabalhos manuais e de recreação, tornando-se celeiro de muitas atividades artísticas na proposta da educação inclusiva por meio da arte, com um intenso movimento de oficinas de trabalhos manuais, com uso da matéria-prima extraída da região, como: cerâmica, bambu, fibras naturais, carpintaria, marcenaria, produção têxtil em teares manuais, pelo trabalho com os animais, com as plantas, com as atividades domésticas, com o teatro, jogos e brincadeiras, a literatura, oficinas de cerâmica, desenho, entre outras atividades envolvendo as linguagens artísticas, assim como o teatro que foi muito apreciado por Helena Antipoff, principalmente o teatro de bonecos, os fantoches e máscaras que propiciavam atividades recreativas e pedagógicas nas escolas. Neste sentido, o ensino de arte na Fazenda do Rosário era desenvolvido tanto na perspectiva de formação humana, quanto na profissional, para os adultos e para crianças do complexo educacional que estavam inseridos (CAMPOS, 2010).

Portanto, o trabalho de Helena Antipoff como psicóloga e educadora se caracterizava pelos valores humanistas e democráticos e pela preocupação em utilizar a ciência como guia da ação e na valorização da espontaneidade e da criatividade do estudante com deficiência, para que pudesse acontecer a aprendizagem e a constituição do conhecimento de forma que impactasse mudanças nas condições de vida desses sujeitos. Neste sentido, Antipoff atribuiu grande valor à arte na educação propondo muitas iniciativas e oportunidades para a inclusão dos sujeitos com deficiência, democratizando e

ampliando o ensino regular para uma formação artística produtiva e inclusiva. Assim, consolidando o ensino de arte, especialmente na educação especial (CAMPOS, 2010).

Neste contexto, de lutas em defesa da pessoa com deficiência, é criado em 1945, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que desvela o momento histórico voltado ao fenômeno “deficiência”, as famílias desses sujeitos, inconformadas com o descaso do Estado clamam por políticas públicas que garantissem no mínimo as necessidades básicas de sobrevivência às pessoas com deficiência.

Na década de 1950, de acordo com Santos (2006), o ensino da arte é marcado por disciplinas:

de desenho e trabalhos manuais e canto faziam parte dos programas escolares. Estas disciplinas valorizavam os dons artísticos os hábitos de organização e precisão, mostrando uma visão utilitarista e imediatista da arte. Desconhecia-se, nesta época, o poder da imagem e da percepção estética como fonte de desconhecimento (p.11).

Assim, para Santos (2006), o desconhecimento do ensino da arte como possibilidade de reflexão nesse período limitava o ensino e aprendizagem da arte a uma visão utilitarista e aos dons, dando mais importância às habilidades manuais do que da percepção estética.

Na década de 1960, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser orientado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos excepcionais à educação (BRASIL, 1961). Assim, segundo Ferraz e Fusari (2009, p. 50), “a arte deixa de ser compreendida como um campo preferencial de saberes sistematizado e, como as demais, tornam-se uma prática para aprimorar a personalidade e hábitos adolescentes” (p.50). Desta maneira, o ensino da arte alicerça-se na livre expressão, buscando valorizar a fluência criativa. Nessa direção, Fusari e Ferraz (2010) apontam que a: “influência ainda da Psicologia, chegar às aulas de Arte os exercícios de sensibilidade destinados a desbloquear o aluno e soltar sua fluência criativa” (p. 37). Contudo, de acordo com Santos (2006), o ensino da arte alicerçado nessa perspectiva foi mal interpretado pelos/as educadores/as, provocando um reducionismo na proposta pedagógica do ensino da arte, sendo banalizada a capacidade de expressão artística em simplificações como “deixa fazer qualquer coisa”, sem a intervenção do professor.

Nessa década, houve por parte de arte-educadores/as, questionamentos acerca do ensino da arte na escola, no sentido do uso livre expressão como fonte de saber. A preocupação destes/as arte-educadores/as centrava-se em mudanças com relação à ideia de

expressão espontânea das atividades artísticas dentro do processo de ensino e aprendizagem do aluno, procurando refletir sobre uma nova tendência para compreender a arte como conteúdo curricular. E, assim, combater de forma crítica a “livre expressão” e conduzir a arte como conhecimento contextualizado e não automático. Visto que o conhecimento artístico é de difícil assimilação, suas formas são bastante complexas, portanto, necessita da participação do/a professor/a como orientador/a das atividades pedagógicas, propiciando ao/a educando/a melhor apreensão do conteúdo (BRASIL, 1997).

Na década de 1970, no contexto do regime ditatorial, o ensino da arte tem seu marco com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1º e 2º Graus, nº. 5.692/71, no seu Art. 7º, no qual determina que: “Será obrigatória à inclusão de (...), Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus.” (BRASIL, 1971). Também altera a nomenclatura no tratamento das pessoas com deficiência ao determinar “tratamento especial” a estes sujeitos. Sucedendo este período, o MEC cria em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Essas iniciativas do governo se concentraram mais no aspecto assistencialista do que no educativo (BRASIL, 1971).

Tem-se ciência que a obrigatoriedade do ensino da arte como conhecimento sistematizado foi um avanço, considerando sua importância na formação do sujeito, porém, neste período, a arte não é reconhecida como disciplina, e sim como linguagem educativa (BRASIL, 1971), razão que para Ferraz e Fusari (2009) “pouco se preocupavam com o conhecimento de linguagens artísticas, que se transforma em meras atividades” (p.52).

A década de 1980, inserida no contexto da redemocratização do país em relação à luta em defesa do ensino da pessoa com deficiência, foi marcada pelo movimento arte-educação que de acordo com Santos (2006): “teve grande influência na determinação dos rumos da arte na escola brasileira” (p.11).

Outro marco desta década ocorreu em 1981, no qual proclamado o “Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência”, estabelecido pela Organização das Nações Unidas (ONU), que visibilizou a importância da criação de políticas públicas em vista de buscar a garantia dos seus direitos.

No ano de 1986, é criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE)<sup>5</sup>, sendo regulamentada a Lei nº 7.853, de 24 de outubro

---

<sup>5</sup> A partir do ano de 2009, a CORDE passa a ser denominada de Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, na estrutura da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, ampliando o alcance de suas ações. Atualmente, está vinculada ao Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade) (LANNA JÚNIOR, 2010).

de 1989, que consolida a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, com criação da CORDE, estabelecida, como versa o artigo 10: “A coordenação superior dos assuntos, ações governamentais e medidas referentes a pessoas portadoras de deficiência caberá à Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República” (BRASIL, 1989, LANNA JÚNIOR, 2010).

E o artigo 12 aponta suas atribuições:

I - coordenar as ações governamentais e medidas que se refiram às pessoas portadoras de deficiência; II - elaborar os planos, programas e projetos subsumidos na Política Nacional para a Integração de Pessoa Portadora de Deficiência, bem como propor as providências necessárias a sua completa implantação e seu adequado desenvolvimento, inclusive as pertinentes a recursos e as de caráter legislativo; III - acompanhar e orientar a execução, pela Administração Pública Federal, dos planos, programas e projetos mencionados no inciso anterior; IV - manifestar-se sobre a adequação à Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência dos projetos federais a ela conexos, antes da liberação dos recursos respectivos; V - manter, com os Estados, Municípios, Territórios, o Distrito Federal, e o Ministério Público, estreito relacionamento, objetivando a concorrência de ações destinadas à integração social das pessoas portadoras de deficiência; VI - provocar a iniciativa do Ministério Público, ministrando-lhe informações sobre fatos que constituam objeto da ação civil de que esta Lei, e indicando-lhe os elementos de convicção; VII - emitir opinião sobre os acordos, contratos ou convênios firmados pelos demais órgãos da Administração Pública Federal, no âmbito da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; VIII - promover e incentivar a divulgação e o debate das questões concernentes à pessoa portadora de deficiência, visando à conscientização da sociedade. Parágrafo único. Na elaboração dos planos, programas e projetos a seu cargo, deverá a Corde recolher, sempre que possível, a opinião das pessoas e entidades interessadas, bem como considerar a necessidade de efetivo apoio aos entes particulares voltados para a integração social das pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 1989).

Estes incisos apontam que a CORDE é um órgão governamental para articular as políticas voltadas à pessoa com deficiência, para que os programas e projetos sejam efetivados, propiciando a inclusão e igualdade de direitos em todos os setores da sociedade.

Outro marco importante desta década de 1980 é a criação em 1987, da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB) voltada para o ensino das linguagens artísticas. Este movimento arte-educação buscava propiciar discussões por meio de encontros e reuniões, com o propósito de rever o ensino da arte nas escolas, uma vez que os cursos de capacitação para os/as professores/as na área de arte não ofereciam uma formação sólida capaz de qualificá-los com os saberes específicos para o desenvolvimento de atividades contextualizadas com as linguagens artísticas (SANTOS, 2006).

Em 1988, no processo das discussões da Constituição Cidadã, teve um forte debate sobre a retirada da educação artística da educação básica, não tendo êxito a continuidade da

discussão, por força da sociedade civil organizada dos/as artes educadores/as, que manteve esta obrigatoriedade (BRASIL, 1988; SANTOS, 2006).

Na década de 1990, na luta de políticas públicas para a pessoa com deficiência, ao direito à educação, tem como marco o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 13 de julho de 1990, que no artigo 54 determina: “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: (...) III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

Neste ano de 1990, ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março, que no artigo 3º, afirma: “(...) As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial” (UNESCO, 1990, s/p). Ainda de acordo com o artigo 3º: “É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (UNESCO, 1990, s/p). E entre os objetivos e metas desta conferência, apontam: “(ii) definem as categorias prioritárias (por exemplo, os pobres, os portadores de deficiências)”. Nessa direção, orienta que:

8. Cada país poderá estabelecer suas próprias metas para a década de 1990, em consonância às dimensões propostas a seguir: 1. Expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, que não são assistidas e com deficiências (UNESCO, 1990, s/p).

No ano de 1994, ocorreu a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais, na cidade de Salamanca, na Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, que ressalta a defesa da pessoa com deficiência da seguinte maneira:

Reconvocando as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações Unidas "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional (UNESCO, 1994, s/p).

No tópico estrutura de ação em educação especial, ressalta:

3. O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, (...). Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização (...) (UNESCO, 1994, s/p).

Também, no ano de 1994, é criada a Política Nacional de Educação Especial que, ao tratar no item VI das Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, afirma que a educação especial é: “uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 1994).

Em 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no qual determina artigo 4º, no inciso III: “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996). É importante ressaltar que o debate da obrigatoriedade do ensino de arte volta à tona nas discussões da elaboração da Lei de Diretrizes e Base de 1996.

Os/as arte-educadores/as lideraram um forte movimento para garantir a permanência do ensino de artes no currículo escolar como disciplina obrigatória, como ainda, que este ensino fosse ministrado por professores/as com formação específica na área de artes.

O movimento arte-educadores teve grande êxito nas reivindicações pela obrigatoriedade do ensino da arte. Com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, a arte retorna ao seu lugar de componente curricular obrigatório em todos os níveis da educação básica, agora não mais como Educação Artística e sim como Arte (REIS e LIMA, 2009).

Com a consolidação da obrigatoriedade da arte houve a necessidade de especificação destas linguagens, sendo destacadas as quatro linguagens (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) para facilitar a assimilação dos saberes específicos da área pelos/as educadores/as e conseqüentemente pelos estudantes. Assim, o Governo, com a colaboração dos/as arte-educadores/as entre 1997 e 1998, consolidou o ensino da Arte nos PCNs, que resultou na elaboração de um volume específico de arte. Estes documentos propiciaram o fortalecimento à área da arte, sendo apresentadas as principais linguagens artísticas, como também, seus conteúdos e objetivos próprios voltados para o conhecimento como manifestação humana, buscando desenvolver uma percepção estética que propicie reflexão no percurso criativo do/a aluno/a (BRASIL, 1997; 1998).

No ano de 1999 foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), pelo Decreto nº 3.076, de 1º de junho de 1999, com o objetivo de

acompanhar e avaliar políticas setoriais públicas, voltadas à inclusão da pessoa com deficiência, nas áreas da educação, saúde trabalho e assistência social. (BRASIL, 1999a). Segundo Lanna Júnior (2010): “Seu decreto de criação determinou que o órgão fosse constituído paritariamente por representantes do Poder Público e da sociedade civil, ficando sob a responsabilidade do Ministro de Estado da Justiça disciplinar o funcionamento do órgão” (p.81/82). Neste mesmo ano, pelo Decreto 3.298/1999 o CONADE se fortalece com a instituição da Política Nacional para Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 1999b) que, de acordo com Lanna Júnior, tem as seguintes atribuições:

zelar pela implantação da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; acompanhar o planejamento e avaliar a execução das políticas setoriais relativas à pessoa portadora de deficiência; zelar pela efetivação do sistema descentralizado e participativo de defesa dos direitos da pessoa portadora de deficiência; propor a elaboração de estudos e pesquisas; propor e incentivar a realização de campanhas visando à prevenção de deficiências e à promoção dos direitos da pessoa portadora de deficiência; aprovar o plano de ação anual da CORDE; entre outras (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 82).

Assim, especificamente sobre a educação da pessoa com deficiência, desta política, os incisos do artigo 24 determinam:

I - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino; II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino; III - a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas; IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino; V - o oferecimento obrigatório dos serviços de educação especial ao educando portador de deficiência em unidades hospitalares e congêneres nas quais esteja internado por prazo igual ou superior a um ano; e VI - o acesso de aluno portador de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo.

Em 2001, é estabelecido o Plano Nacional de Educação (PNE), pela Lei nº 10.172/2001, nas Diretrizes, especificamente sobre a educação da pessoa com deficiência aponta: “A educação especial, como modalidade de educação escolar, terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino. A garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência é uma medida importante” (BRASIL, 2001b).

Também no ano de 2001, o Brasil ratifica a Convenção da Guatemala de 1999, pelo Decreto nº 3.956/2001, que decreta: “Art. 1º A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de

Deficiência, apensa por cópia ao presente Decreto, será executada e cumprida tão inteiramente como nela se contém” (BRASIL, 2001c).

No ano de 2002, o ensino da Língua Brasileira de Sinais pela Lei nº 10.436/02 torna-se parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais como determina o seu artigo 4º:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão (...) do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente (BRASIL, 2002)

No ano de 2003, o CONADE deixou a estrutura administrativa do Ministério da Justiça e passou a ser órgão colegiado da Secretaria Especial dos Direitos Humanos<sup>6</sup>.

No ano de 2004 o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00; que estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida como determina os artigos 4º e 5º:

O Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência, os Conselhos Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, e as organizações representativas de pessoas portadoras de deficiência terão legitimidade para acompanhar e sugerir medidas para o cumprimento dos requisitos estabelecidos neste Decreto.

a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;

c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004).

---

<sup>6</sup> No ano de 2019, é importante destacar que no contexto de desmonte das garantias de direitos da sociedade que atravessa o país, especificamente referente às políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência, o atual Presidente da República extingue o Conade por meio do Decreto nº 9.759/2019 (BRASIL, 2019b). Contudo, esta extinção foi revogada pelo Decreto nº 9812, de 30 de maio de 2019 da Câmara dos Deputados Federais. Também foi impetrada liminar junto ao Supremo Tribunal Federal (STF), pelo partido dos trabalhadores, que advoga que a extinção do Conade foi uma medida de inconstitucionalidade, o caso, julgado pelo SFT, que por meio da medida liminar nº 6121 do Supremo Tribunal Federal, o Conade volta a ter suas funções restabelecidas. Ressalta-se que neste governo, o órgão está ligado no ministério da Mulher da Família e dos Direitos Humanos (BRASIL, 2019c).

Este Decreto n.º 5.296/04, foi chamado de decreto da acessibilidade, regulamentou ambas as leis, o que ampliou a legislação em reação as questões relacionadas aos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, edificações, serviços de transporte e dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, com isto, busca promover a dignidade da pessoa com deficiência em relação a sua acessibilidade a todos os espaços do meio social (BRASIL, 2004).

No ano de 2005, foi criada a Lei nº 11.126/2005, que dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência visual de ingressar e permanecer em ambiente de uso coletivo acompanhado de cão-guia que foi regulamentada pelo Decreto de nº 5.904, de 21 de setembro de 2006, determinado no Art. 1º desta Lei:

É assegurado à pessoa com deficiência visual acompanhada de cão-guia o direito de ingressar e de permanecer com o animal em todos os meios de transporte e em estabelecimentos abertos ao público, de uso público e privados de uso coletivo, desde que observadas as condições impostas por esta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.146, de 2015) (Vigência)

No ano de 2007, com o Decreto nº 6.214/07, possibilitou o recebimento do benefício de prestação continuada da assistência social à pessoa com deficiência e ao idoso como determina o Artigo 1º: “Fica aprovado, na forma do Anexo deste Decreto, o Regulamento do Benefício de Prestação Continuada instituído pelo art. 20 da Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993” (BRASIL, 2007).

Em 2008, a Lei nº 9.394/1996 foi alterada pela Lei nº 11.769/2008 no que se refere à área da arte, nos seguintes termos: Art. 26 da Lei de Diretrizes e Base, acrescenta o parágrafo 6º.: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (NR)” (BRASIL, 2008).

No ano de 2009, o Brasil ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2007, no qual o artigo 1º determina: “Art. 1º A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, apensos por cópia ao presente Decreto, serão executados e cumpridos tão inteiramente como neles se contém” (BRASIL, 2009a).

Neste ano de 2009, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publica a Resolução CNE/CEB, 04/2009, que estabelece as atribuições para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), como descrito no artigo 2º:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que

asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (BRASIL, 2009b).

No ano de 2010 foi realizada outra modificação referente ao ensino de arte, por meio da Lei nº 12.287, de 6 de dezembro de 2010. Assim, a área da arte passa a ser considerada a partir da seguinte redação: “Art. 26º... §2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 2010a).

Neste ano de 2010, o Projeto de Lei nº 7.032 – A, de 2010 do Senado Federal altera os §2º e §6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir, como conteúdo obrigatório no ensino da arte, a música, as artes plásticas e as artes cênicas. Como determina:

Art. 26. (...) § 2º O ensino de Artes, compreendendo obrigatoriamente a música, as artes plásticas e as artes cênicas, constitui componente curricular de todas as etapas e modalidades da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes. (...) § 6º A música, as artes plásticas e as artes cênicas constituem conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º (NR) (BRASIL, 2010b).

Assim, a música retorna a seu lugar juntamente com as outras linguagens e não mais desvinculada do componente curricular da educação básica no ensino da arte. Esta lei estipula o prazo de 05 anos para ser implementada, como determina o artigo 2º: “O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes da aplicação desta Lei, relativamente ao ensino de artes plásticas e artes cênicas, incluída a formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de 5 (cinco) anos” (BRASIL, 2010b).

No ano de 2011 é criado o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, pelo Decreto nº 7612 de 17 de novembro de 2011, no qual decreta:

Art. 1º Fica instituído o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, com a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, com **status** de emenda constitucional, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2011).

Em 2014, pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, normatiza o Plano Nacional de Educação (PNE), que em suas finalidades aponta:

1.11) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica. (BRASIL, 2014).

Nas estratégias da meta 3: “3.7) fomenta a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência” (BRASIL, 2014).

E nas estratégias da meta 4, entre outras, destaca-se:

4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno (BRASIL, 2014).

Em 2014, a Federação dos Arte-Educadores (FAEB), encaminhou ofício para o governo como meio de pressioná-lo para garantir a alteração do §2º e §6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 do Projeto de Lei nº 7.032, de 2010, que se acrescentou a PL nº4, de 2011, que fixa a obrigatoriedade das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, se tornando linguagens obrigatórias na educação básica. (BRASIL, 2011). O PL nº 7.032 e PL nº 4 foram sancionadas pela Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016, (BRASIL, 2016a). Nesse sentido, ficam estabelecidas, também mudanças na formação dos professores para necessária adequação na atuação do ensino na área da arte (FAEB, 2019, s/p). Assim, é estabelecida a inclusão das Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica (BRASIL, 2016a).

Contudo, pela Medida Provisória nº 746, de 2016, voltada a criação das escolas de ensino médio em tempo integral, altera as leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das diretrizes da educação e a lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, que trata do fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação (BRASIL, 2016b; 2007; 1996). Esta medida provisória “restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando as facultativas no ensino médio” (BRASIL, 2016b).

A sociedade civil organizada por meio da Fundação dos Arte-Educadores do Brasil, “se manifestou por meio de abaixo-assinado, carta enviada ao legislativo, nota de repúdio, e

apoio de entidades internacionais” (FAEB, 2019, s/p), acerca das exclusões das áreas de Artes e Educação Física à educação infantil e ao ensino fundamental e opção facultativa no ensino médio.

A pressão da sociedade civil teve êxito junto parlamento brasileiro, no qual pela lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera novamente a LDB 9.394/96 no seu Art. 26, inciso 2º “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 2017a). Assim, o ensino da arte retoma ao seu posto de componente obrigatório na educação básica.

No entanto, em abril de 2017 é aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo Conselho Nacional de Educação, por meio do Ministro da Educação. Na tentativa de manter a arte autônoma, a Federação dos Arte-Educadores encaminhou ao Conselho Nacional de Educação solicitação para que a arte retome sua independência. A mobilização não teve êxito e a BNCC 2017, redefine que as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro como subcomponentes da área de linguagens que: “Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas” (BRASIL, 2017b, p.193).

A trajetória do ensino da arte e das políticas públicas desvelam o desmonte e descaso do sistema educacional brasileiro público, ao longo da história, atrelada às políticas educacionais neoliberais, com o discurso de Estado Mínimo. Ao longo da história, observa-se que estas políticas de bases liberais produziram e estão produzindo um desmantelamento da escola pública que “e não se aperceber disso é no mínimo viver fugindo da realidade” (GUZZO, 2005, p. 23).

Portanto, no conjunto destas políticas apresentadas em forma de leis, decretos, decreto-leis, planos, conferências, que versam especificamente acerca das pessoas com deficiências verificamos que são importantes na luta pela educação inclusiva da pessoa com deficiência. Contudo, é importante ressaltar o que pontua Silva, Rodrigues e Silva (2019) que na defesa da “educação inclusiva”, proclamada por estas normativas legais, declarações, conferências, devem ser analisadas criticamente. Nessa direção, autores como Breitenbach, Fabiane e Costas alertam: (2016): “pois, sob a camuflagem de assegurar direitos universais, podem esconder-se ações ainda mais excludentes sob a égide da globalização” (p. 364). E sobre a globalização, afirma Lenoir (2016), que é um projeto “ideológico impulsionado pelo neoliberalismo econômico que tem por efeito submeter à

população às leis do mercado (...) a serviço apenas de seus interesses financeiros, sustentado pela ideologia neoliberal” (p. 8).

Nessa direção, para Libâneo e Freitas (2018), “seus efeitos no campo da educação se traduzem na uniformização das políticas educacionais em escala mundial por meio de modelos de governança decorrentes de avaliações externas” (p. 48).

É notório que o Banco Mundial é um dos maiores financiadores destas conferências, assim “apesar da retórica de solidariedade para com os países pobres do planeta, as ações exercidas no quadro de financiamentos, constituem medidas meramente compensatórias ou de alívio para esse seguimento populacional” (FONSECA, 2003, p. 18).

Este cenário desvela o que aponta Sawaia (2014), sobre a dialética inclusão/exclusão no qual: “na análise sociológica da desigualdade, ampliando as interpretações legalistas e minimalistas de inclusão como as baseadas em justiça social (...). Dessa forma, a exclusão passa a ser entendida como descompromisso político com o sofrimento do outro” (p.8).

Contudo, em relação às políticas públicas no cenário da inclusão da pessoa com deficiência, o Estado e as instituições educacionais devem propor condições para que estes sujeitos possam desenvolver suas habilidades físicas e intelectuais. Deste modo, o Ministério da Educação apresenta políticas na perspectiva inclusiva para promover uma educação de qualidade para todos os estudantes com deficiências como também acompanhar os avanços do conhecimento e das lutas sociais desses sujeitos.

Neste sentido, vale ressaltar que no portal da Prefeitura de Araguaína (TO), localizam-se as ações dos órgãos municipais que têm atuado na assistência a pessoas com deficiências, contemplando as áreas de Educação, Saúde e Assistência Social. Nos dados que estão disponibilizados, observam-se as seguintes ações: i) Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) atende em média 500 pessoas com deficiência ao longo do ano; ii) Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) acompanha 534; iii) Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) atende cerca de 411 alunos referentes a todos os ciclos; iv) Central de Interpretação de Libras (CIL) acompanha 30 pessoas de forma permanente; v) Centro-Dia tem 29 assistidos; vi) Clínica Escola Mundo Autista que proporciona atendimento profissional a 318 autistas; vii) Núcleo de Apoio Pedagógico aos Deficientes Visuais de Araguaína recebe 27 por mês. Entre os estudantes assistidos estão os que estudam nas escolas municipais e particulares. A prefeitura dispõe de intérpretes de Língua de Sinais (LIBRAS) para os sujeitos que precisam de intérpretes, proporcionando a inclusão deste público com os demais estudantes.

A divulgação dessas ações pela Prefeitura de Araguaína faz parte de um processo de conscientização da população a respeito dos direitos que as pessoas com deficiências têm assegurados pelas legislações vigentes. Neste sentido, as Prefeituras são obrigadas a divulgar e a manter esses órgãos em funcionamento para assistência à pessoa com deficiência. Pois, são direitos adquiridos em árduas lutas e reivindicações destes sujeitos e da sociedade para que recebam tratamento igualitário, resultante por parte dos governantes, na criação de políticas públicas ao direito de serem incluídos no meio social em igualdade de direitos.

Nesse sentido, constatamos avanços em relação à aplicação de políticas públicas para as pessoas com deficiência, mas a realidade dos municípios ainda é de muita preocupação pela falta de iniciativas para as modificações necessárias no atendimento das pessoas com deficiências.

No conjunto destas leis, decretos, decreto-leis, planos, conferências, que versam especificamente acerca das pessoas com deficiências verificamos uma diversidade de políticas públicas, que são importantes na luta pela educação inclusiva da pessoa com deficiência.

Nessa direção, temos ciência que esta realidade é presente na sociedade brasileira, sendo vivenciada cotidianamente pelas pessoas com deficiência. Uma vez que, muitas escolas não possuem o mínimo de condições de acolher aluno/as com deficiência. E em vista de números de uma política de inclusão são matriculadas nestas escolas. Diante deste contexto, por fim, somos cientes das limitações da abrangência destes documentos legais de políticas públicas. Contudo, ainda assim, são as ferramentas que disponibilizamos para luta por uma educação de qualidade e inclusiva para todos e todas.

### **CAPÍTULO 3 – ARTE, ENSINO DA ARTE, LINGUAGENS ARTÍSTICAS E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA**

Este capítulo trata do ensino da arte para as pessoas com deficiências, traz a discussão de conceitos sobre a arte e de suas linguagens (artes visuais, dança, música e teatro). Trata ainda, sobre a questão de como se estabelecem as relações das linguagens artísticas no ensino e na aprendizagem das pessoas com deficiências

#### **3.1. A ARTE E O ENSINO DA ARTE PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA**

A arte está presente na história da humanidade servia ao ser humano como um instrumento de dominação da natureza e no desenvolvimento de suas relações com os/as outros/as. (BRASIL, 1997; DUARTE JR, 2011; FISCHER, 2002). Sendo uma ferramenta de interação entre as pessoas numa dimensão coletiva na luta pela sobrevivência e instalação de grupo, na produção e organização da linha do tempo. (BRASIL, 1997; DUARTE JR, 2011).

Nessa direção, segundo Fischer (2002), “A arte, em todas as suas formas – a linguagem, a dança, os cantos rítmicos, as cerimônias mágicas era atividade social por excellence, comum a todos e elevando todos os homens acima da natureza, do mundo animal” (p.47). E completa o autor: “mesmo após a fragmentação da comunidade primitiva e de sua substituição por uma sociedade de classes, a arte não perdeu seu caráter coletivo, ela continua levando o homem a procura de sua totalidade” (p.47).

Ao longo da história, cada grupo construiu suas próprias formas de arte, com conceitos e funções próprias. Entretanto, em todas as civilizações, coube à arte o papel de conduzir o ser humano de um estado de fragmentação ao estado de interação, como afirma Fischer (2002):

A arte pode elevar o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro total. A arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda a suportá-la como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade. A arte ela própria, é uma realidade social. (p. 57).

Assim, por meio da arte, o ser humano se relaciona com os/as outros/as, identificando os elos que os ligam desde a sua essência. Os conhecimentos da arte foram transmitidos pela tradição, alguém que aprendeu seu ofício ensinou para outro de acordo com seus valores culturais envolvendo a produção e a linguagem artística.

Conforme Osinski (2002), a formação artística durante muito tempo se restringiu a oficinas artesanais e os conhecimentos artísticos passados de geração a geração, demarcando a posição social daquele público. Com a chegada das escolas de arte foi possível se pensar numa formação científica. Nesta perspectiva, Osinski (2002) afirma que:

A idéia da arte como conhecimento científico foi reforçada pela contribuição de teóricos como Leon Batista Alberti, que foi o primeiro a considerar a matemática como a base comum da arte e das ciências, justificando esse pensamento com as teorias das proporções e da perspectiva. Já nos tratados de Leonardo da Vinci, a relação da arte com os estudos da natureza substituiu a velha orientação medieval tradicionalista de imitação dos mestres, orientando para uma iminente mudança dos processos pedagógicos. O ensino da arte, doravante, teria de contemplar também a instrução teórica, transferindo-se, dessa maneira, das oficinas para a escola (p.30).

O ensino de arte no contexto da educação formal assegura que todas as crianças, jovens e adultos em formação tenham o acesso ao conhecimento artístico, enquanto meio de constituição de formas de expressão e comunicação, enquanto possibilidade de apreciação do meio, das manifestações estéticas e artísticas ao seu alcance, e modo de situar-se nas dimensões cultural e histórica, por meio da produção artística. O ensino da Arte na educação busca promover o desenvolvimento de potencialidades individuais, a integração em grupo e da formação de sujeitos. Assim, para Osinski (2002), a arte objetiva a constituição de uma formação integral, “esse movimento, conhecido como Educação através da Arte, procura, por meio da valorização no ser humano dos aspectos intelectuais, morais e estéticos, despertar sua consciência individual, integrando-o ao grupo social do qual faz parte” (p. 95). Desta maneira, segundo Barbosa (1991): “precisamos levar a arte que hoje está circunscrita a um mundo socialmente limitado a se expandir, tornando-se patrimônio da maioria e elevando o nível de qualidade de vida da população” (p.6.). Uma vez que para Barbosa (2012):

A Arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (p. 18).

Porém, aponta Duarte Júnior (2011) que “Arte-educação não significa um treino para alguém se tornar um artista, não significa a aprendizagem de uma técnica, num dado ramo da arte” (p.12). Ainda para o autor: “Antes, quer significar uma educação que tenha a arte como uma de suas principais aliadas. Uma educação que permita uma maior sensibilidade para com o mundo que cerca cada um de nós” (DUARTE JÚNIOR, 2011, p. 12).

Uma vez que a arte pode auxiliar na fundamentação de uma proposta de ensino e de uma aprendizagem, como afirma Iavelberg (2003):

O aluno aprende a lidar com situações novas, inusitadas (...) para expor publicamente suas produções e ideias com autonomia. Isso não significa que arte promova a autoestima num passe de mágica, pela simples afirmativa de que tudo o que o aluno faz em arte é ótimo. Cada um se sentirá confiante em relação a sua arte à medida que aprender efetivamente, atendendo aos três eixos de aprendizagem significativa: fazer, interpretar e refletir sobre arte, sabendo contextualizá-la como produção social e histórica (p. 03).

Nessa direção, Azevedo (2012) afirma que a arte tem uma linguagem simbólica, no qual: “comunica significados a respeito do mundo. São representações materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam uma sociedade ou um grupo social” (123).

Assim, para o autor, “ao decodificar e entender esta linguagem pode-se compreender o modo de vida, o sistema de valores, as tradições e crenças de um povo” (AZEVEDO, 2012, p. 123).

Para Buoro (2009), a arte “é vida e, por meio dela, o homem interpreta sua própria natureza, construindo formas ao mesmo tempo em que (se) descobre, inventa, figura e conhece” (p.25). E na compreensão de Modinger (2012):

As artes são um rico campo de saber que pode estabelecer relações com a vida, a história e a cultura dos povos, o cotidiano e suas conexões com as demais áreas do conhecimento. É fundamental, tanto para a compreensão de nossa trajetória no mundo da riqueza cultural acumulada – que temos o dever de preservar – quanto para a produção de novas manifestações culturais, que precisamos incentivar (p. 41).

Assim, pode-se perceber a importância do ensino da arte, uma vez que envolve processos formativos, como afirma Perissé (2009):

A arte é formativa, porque dá forma a sentimentos e ideias. A dor, o amor, a traição, a compaixão, a luta pela verdade, a crueldade, a miséria, a pilhéria, o medo, a desastrada quebra de um segredo, o pessimismo, o heroísmo se formam e se transformam em melodias, em pinceladas enérgicas, em frases, em desenhos, em movimentos, em cores inéditas, em efeitos especiais, em ritmos, em tons, em linhas, em curvas, etc. Mas também é formativa quando nos forma, quando forma e transforma nós próprios. Quando nos faz intuir, sentir, captar de modo denso e profundo algo que de outro modo teríamos grande dificuldade para descobrir (2009, p. 52).

Nessa direção, segundo Mendes (2010, p.49): “a arte (...) oferece ao educando outras portas de acesso ao desenvolvimento de seu potencial. Além disso, por lidar constantemente com a subjetividade, a arte favorece a criação de marcas pessoais de cada aluno em seu processo de aprendizagem” (MENDES, 2010, p.49). E completa Mendes (2010), que a arte possibilita “a busca pela ressignificação de padrões, a desconstrução de verdades consideradas como absoluta, utilizando oficinas de arte como meio para facilitar discussões teóricas e (...) a vida prática” (p.49). Assim, para Mendes (2010), os objetivos do ensino da arte são: “formar e ampliar o repertório procedimental e cultural em artes visuais; valorizar e estimular processos criativos; incentivar o desenvolvimento de projetos pessoais e colaborar para o reconhecimento e o exercício da autonomia” (p.62).

Mas para que o ensino da arte materialize estes objetivos, o/a professor/a, ressalta-se com o suporte da gestão da escola, tem que buscar ações pedagógicas que para Siluk (2012), no desenvolvimento destas ações os objetivos delineados do/a professor/a devem ir:

Além das estratégias voltadas aos alunos, pois envolvem o contexto da escola regular como um todo e seus diferentes atores, imprimindo uma mudança de

concepção e olhares para a deficiência, para a atuação da educação especial e, especialmente, para a participação dos sujeitos com deficiência na sala de aula comum. Nesse eixo, o estabelecimento de aproximações e relações entre professores do AEE, professores da sala comum, gestores e famílias se faz fundamental para que as propostas pedagógicas sejam reconhecidas, contempladas e apoiadas por todos, visando o desenvolvimento dos alunos (p. 60).

Nessa direção, Tibola (2001) alerta que o/a professor/a “deve pesquisar, estudar, selecionar questões significativas que podem ser propostas para os alunos durante sua aprendizagem, estimulando seu interesse, sua curiosidade” (p.50/51). E completa a autora:

O professor pode buscar, na realidade circundante, encontrar elementos que contribuam para o enriquecimento das aprendizagens: imagens, textos sobre artistas, sobre críticas de Arte, literários, artistas e artesãos locais, exposições, manifestações artísticas da comunidade, entre outro (TIBOLA, 2001, p.50/51).

E neste processo, o/a professor/a deve estar atento ao nível de desenvolvimento proximal (ZDP) do/a estudante com deficiência, uma vez que a apreensão de como proceder na mediação de diferentes atividades entre os/as estudantes. Sobre a zona de desenvolvimento proximal, conceitua Vigotski (2003), que é “determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros” (p.112). Sendo que: “Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas” (p.112). Para Vigotski (2003): “O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento próxima caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (p.113).

Nesse sentido, no processo de entrelaçamento dos níveis proximal e real “compreendemos que o ensino desenvolvido na ZDP capacita para o avanço intelectual, o que reforça a importância da escola no processo ensino/aprendizagem, pois o ensino formal e os conhecimentos científicos produzidos historicamente resultam em desenvolvimento mental” (LEONEL E LEONARDO, 2014, p.546). Desta maneira, para Leonel e Leonardo (2014), a escola “na atualidade, deve rever sua postura, seu papel e sua forma de atuação perante os alunos com deficiência (...), lançando mão de metodologias e práticas adequadas que venham a atender às suas especificidades e peculiaridades” (p.546). Ainda, de acordo com os/as autores/as, um/a estudante com ou sem deficiência, “em seu processo de desenvolvimento não deve ser privada do ensino por causa de suas dificuldades, ela necessita do apoio do adulto, ou seja, do professor, pois por meio das mediações e dos conhecimentos clássicos ela terá as reais condições para seu desenvolvimento psíquico”

(LEONEL E LEONARDO, 2014, p. 546/547). Uma vez que, conforme afirma Vigotski (2006):

A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (115).

Outro ponto importante a se destacar nas ações pedagógicas de atividades do ensino da arte é a questão da inter-relação do afeto com o processo aprendizagem, que para Meira e Pillotto (2010):

É um caminho de maravilhamento capaz de modelar e modular paixões alegres que motivem atos de conhecimento e compreensão compatíveis com os desafios do presente. Articular conhecimentos é também compreender o ser humano, comprometer-se com a ética, com a estética, com o conhecimento sensível, com a vida e com tudo o que faz sentido e gera mudanças em produção de sentidos (p.38).

Nessa direção, é importante ressaltar ao que nos afirma Gadotti (2007):

Não existe um conhecimento puramente afetivo ou puramente cognitivo. Quem produz conhecimento é um ser humano, um ser de racionalidade e de afetividade. Nenhuma dessas características é superior a outra. É sempre um sujeito que constrói categorias de pensamento através de suas experiências com o outro, num determinado contexto, num determinado momento (p. 57).

Contudo, o/a professor/a não deve tratar os/as estudantes com deficiência como privilegiados/as, ou seja, dar atenção “especial”, por causa de sua deficiência, ele/ela deve tratá-los/as com igualdade, uma vez que todos/as necessitam ser tratados/as da mesma maneira. Sobre esta questão, afirma Freire (2006): “O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade” (p. 141). Assim, Freire alerta (2006) que:

É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje (p. 142/143).

Nessa direção, também alerta Barbosa (2012):

Aqueles que defendem a Arte na escola meramente para liberar a emoção devem lembrar que podemos aprender muito pouco sobre nossas emoções se não formos capazes de refletir sobre elas. Na educação, o subjetivo, a vida interior e a vida emocional devem progredir, mas não ao acaso. Se a arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um “grito da alma”, não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional. Por ambas a

escola deve se responsabilizar (p. 21).

Apesar que, como afirma Duarte Júnior (2011): “estamos vivendo uma civilização racionalista, na qual se pretende separar a razão dos sentimentos e das emoções, encontrando-se na primeira o valor máximo da vida” (p.31). E completa o autor: “Ocorre que essa separação é ilusória. É somente com base nas vivências, no sentimento das situações, que o pensamento racional pode se dar” (DUARTE JÚNIOR, 2011, p. 31).

A afetividade, a emoção, os sentimentos estão presentes na sala de aula, nesse sentido, o/a professor/a no desenvolver das atividades do ensino da arte deve considerar: “os processos cognitivos e sensíveis, acompanhados do contexto dentro e fora da escola, são fundamentais para a construção de um sujeito crítico, autônomo e humano” (MEIRA E PILLOTTO, 2010, p. 97). Desta maneira, apreende-se que o ensino da arte para estudantes com deficiência propicia expandir suas potencialidades, constituindo diferentes aprendizagens, tanto no âmbito das artes ou da atividade física como na dimensão sócio relacional, onde todos/as transitam, brincam e constroem conhecimentos em arte como elemento de formação e emancipação que propicia o processo deste ensino e aprendizagem.

Contudo, concorda-se com Aranha (2003) que aponta a importância da flexibilização e dinamização do currículo que devem ser adotadas para atender, efetivamente, às necessidades educacionais dos estudantes com deficiências ou outras condições que venham a diferenciar a demanda de determinados estudantes com relação aos demais. Como aponta:

O projeto pedagógico da escola, como ponto de referência para definir a prática escolar, deve orientar a operacionalização do currículo, como um recurso para promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, considerando-se os seguintes aspectos: a atitude favorável da escola para diversificar e flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem, de modo a atender as diferenças individuais dos alunos; a identificação das necessidades educacionais especiais para justificar a priorização de recursos e meios favoráveis à sua educação; a adoção de currículos abertos e propostas curriculares diversificadas, em lugar de uma concepção uniforme e homogeneizadora de currículo; flexibilidade quanto a organização e ao funcionamento da escola, para atender demanda diversificada dos alunos; a possibilidade de incluir professores especializados, serviços de apoio e outros, não convencionais, para favorecer o processo educacional (p.33).

Para Aranha (2003): “Essas condições exigem a atenção da comunidade escolar para viabilizar a todos os alunos, indiscriminadamente, o acesso à aprendizagem, ao conhecimento e ao conjunto de experiências curriculares disponibilizadas ao ambiente educacional” (p.19), a despeito de necessidades diferenciadas que possam apresentar.

Dessa maneira, o/a professor/a, com o apoio da logística escolar, segundo Siluk (2012), tem que “prever a utilização de recursos pedagógicos e de acessibilidade,

acompanhar como se dá sua aplicabilidade e funcionalidade nos demais espaços da escola” (p.61). E completa a autora:

Principalmente na sala de aula comum, pois o uso de determinadas estratégias pode ser significado e entendido de diferentes maneiras pelos demais profissionais que se relacionam com os alunos, bem como não atender às necessidades desses. Portanto, a orientação e contato direto são importantes para a avaliação das ações e a definição de mudanças e revisões necessárias dos planos traçados (SILUK, 2012, p. 61).

Dito isso, tem-se ciência que o ensino da arte constitui-se uma importante ferramenta que assegura a todos/as os/as estudantes uma educação com qualidade emancipadora, que por meio de suas linguagens e com diálogo com outras áreas do conhecimento humano, propiciam importantes possibilidades na busca de caminhos efetivos para que todos/as possam vivenciar, e potencializar a autoestima, a autoconfiança, contribuindo para a constituição de uma formação integral e o exercício pleno da cidadania, sem discriminações.

### 3.2. AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Segundo Duarte Jr (2011), a linguagem artística possibilitou o homem se agrupar e resistir às forças da natureza de modo a desenvolver sua cultura e nela atuar por meio de “um fenômeno comum a todas as culturas [...] a Arte” (p.37). Portanto, a presença das artes em todas as culturas busca concretizar os sentimentos, as emoções, as experiências e as conquistas do ser humano. Desse modo, para Duarte Jr. (2011), a arte “é sempre a criação de uma forma como: desenho, pintura, escultura, etc” (p.44).

Nesse sentido, muitos conceitos se referem à arte como expressão de sentimento, transformada em variados símbolos, que não necessariamente precisarão levar o observador a significados conceituais, pois primeiramente, a arte tende a ser sentida e depois pensada (DUARTE JR, 2011).

Ao tratarmos sobre as linguagens artísticas, convém refletir sobre as especificidades da arte no contexto dos valores, sentimentos, emoções e suas significações passadas por meio dessa forma de comunicação e expressão tão essencial na transformação do ser humano.

Assim, conforme Andries (2002), as linguagens artísticas como: as artes visuais, a dança, a música e o teatro envolvem um universo amplo de expressão. Para os estudantes com deficiências, estimulam o desenvolvimento rítmico, a liberação da imaginação, a exploração das possibilidades de movimentação do corpo e a sensibilização musical. Em

suma, esses signos formam a expressão corporal por meio do gesto, do movimento, da mímica, da expressão facial, atuando sobre o ser humano principalmente no plano afetivo e cognitivo.

No trabalho com estudantes com deficiência, as linguagens artísticas são de suma importância, por meio delas o estudante expressa suas emoções, seus sentimentos e interagem com os estudantes, professores/as, entre outras/os e o ambiente. Nesse sentido, a arte é potencializadora da autoestima e da autoconfiança, é extremamente importante para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência. Portanto, o ensino da arte deve fazer com que o/a estudante estabeleça relações entre as pessoas e o mundo e a maneira como a sociedade os/as percebem ao longo do tempo, em busca de proporcionar uma socialização e potencializar a criatividade por meio da autoestima.

Deste modo, o ensino da arte colabora de modo significativo na formação de todos os estudantes, especificamente ao estudante com deficiência, ao assegurar o espaço sistematizado de produção do conhecimento. Neste sentido, Osinski (2002) aponta para a responsabilidade do educador frente ao nível de qualidade das atividades pedagógicas em arte e complementa que “a produção artística não deve ser apenas uma produção mecânica de materiais e apreensão de técnicas, mas estar estreitamente vinculada a uma consciência cultural e histórica, onde a expressão se manifesta com propriedade” (p. 110).

Já para Santos (2006), o professor de arte deve se posicionar como um educador crítico e reflexivo e para tanto é preciso que exista a possibilidade de este apresentar seu próprio projeto de mudanças no ensino da arte. É necessário pensar e planejar novas alternativas para o ensino e a aprendizagem dos estudantes na perspectiva da produção contextualizada da arte, propiciando, desta maneira, interagir com o mundo, oferecendo formas de vivências artísticas que possibilitem novos modos de pensar, que provoquem a imaginação, a sensibilidade, o prazer estético e a construção do conhecimento. Nesta visão, Santos (2006) ainda aponta que: “Aos professores de artes cabe a missão de serem mediadores e intérpretes ativos das culturas, dos valores e do saber em transformação e o bom senso leva a pensar que as mudanças ocorridas na sociedade devem ser absorvidas e até antecipadas pela escola” (p. 9).

Destarte que a educação por meio das linguagens artísticas propicia uma consciência crítica em relação ao panorama e à qualidade da vida cotidiana do ser humano. Também possibilita aos estudantes com deficiência criar não somente aptidões artísticas específicas, mas, sobretudo, um desenvolvimento global da personalidade, por meio de formas, as mais diversificadas e complementares possíveis, de atividades expressivas,

criativas e sensibilizadoras. Desta maneira, para Santos (2006): “Cabe à escola propiciar experiências no fazer e no apreciar a obra de arte para introduzir a criança no mundo da estética” (p.12), que de acordo com Iavelberg (2003), pressupõe que o/a professor/a esteja atento/a e alerta com a interação dos/as estudantes, preocupado/a com a participação ativa e efetiva de todos os estudantes, principalmente envolvendo os estudantes com deficiência. O trabalho deve desenvolver-se em clima de liberdade, alegria e descontração, favorecendo produções criativas e contextualizadas. Acerca do papel dos/as professores/as, Iavelberg (2003) afirma que:

é importante para que os alunos aprendam a fazer arte e a gostar dela ao longo da vida. Tal gosto por aprender nasce também da qualidade da mediação que os professores realizam entre os aprendizes e a arte. Tal ação envolve aspectos cognitivos e afetivos que passam pela relação professor/aluno e aluno/aluno, estendendo-se a todos os tipos de relações que se articulam no ambiente escolar (p.10).

Neste sentido, o professor poderá com imaginação, transformar o ambiente da sala de aula que provoque o desencadear de experiências sensíveis de aprendizagem e conhecimento, como aponta Andries (2002):

Buscar variadas interpretações para a arte de nosso tempo e de outros tempos, é, pois, o desafio do arte/educador contemporâneo. Ele não é mais aquele que enfeita as festas da escola, embora possa até elaborar importantes celebrações; ele não é mais o mágico das técnicas: a cada nova aula, uma nova receita de como fazer um artefato artístico qualquer; ele também não é mais o dinamizador de um grupo que, pelo processo de catarse, destaca os talentosos. Ele não pode mais ser, [...] aquele que trata do espontâneo na mediação entre a arte e a educação das novas gerações. Pensamos, portanto, que o maior desafio do arte/educador contemporâneo é ter prazer e compreender a arte sob diversos pontos de vista para realizar a mediação entre a arte e seus alunos; especialmente por ser a arte histórica e social, ela está sempre se transformando, exigindo dele ser um sujeito cada vez mais conectado com seu tempo, ser um sujeito crítico e inventivo, não se deixando seduzir por fórmulas prontas (p.28).

Contudo, diante deste contexto sobre o papel do/a professor/a de artes, é importante ressaltar que apenas responsabilizar os/as professores/as para o êxito do ensino de artes nas comunidades escolares é um equívoco. Uma vez que, somos cientes que as instâncias governamentais educacionais são fundamentais e responsáveis pela implementação de políticas públicas voltadas para a efetivação deste ensino nas comunidades escolares. Entre estas políticas, podemos destacar: estruturas físicas e materiais adequados para o desenvolvimento das práticas de artes, formação continuada de professores/as com formação em educação especial, concursos públicos de professores/as com formação em artes e gestores com competência específica na área de artes, entre outras ações e políticas públicas.

As Linguagens Artísticas, a partir da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), está organizada nos seguintes subcomponentes: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro (BRASIL, 2017b).

Sobre as Artes Visuais, parte-se do princípio que são um conjunto de manifestações artísticas importantes no que diz respeito aos conteúdos aplicados nas atividades pedagógicas. De acordo com Iavelberg (2003), os objetivos do ensino das artes visuais devem:

[...] construir um percurso de criação pessoal cultivado, isto é, alimentado pela produção cultural em arte. Há, em tal objetivo, tendência de maior concentração dos conteúdos e, pela sua natureza, esse será o eixo de aprendizagem do ato de fazer arte do estudante. A cada objetivo, pode-se relacionar conteúdos de vários tipos a diferentes ações de aprendizagem dos estudantes. Ao fazer parte, ao apreciar e ao refletir sobre arte, o aluno pode assimilar conteúdos que correspondem a esse objetivo. O aluno pode aprender tipos de conteúdos distintos que se inserem nesse ou naquele eixo, em apenas um, dois ou três eixos (fazer, apreciar e refletir sobre arte) (p. 25-26).

Deste modo, a educação em artes visuais “deve considerar a complexidade de uma proposta que leve em conta as possibilidades e os modos de os alunos transformarem seus conhecimentos em arte, ou seja, o modo como aprendem criam e se desenvolvem na área” (BRASIL, 1997, p. 45). Para oferecer linguagens artísticas aos estudantes, que possibilite a criação e a percepção das formas visuais deve-se trabalhar as relações entre os elementos que as compreendem, tais como: ponto, linha, plano, cor, luz, movimento entre outros. “As articulações desses elementos nas imagens da origem a configuração de códigos que se transformam ao longo dos tempos” (BRASIL, 1997, p. 45).

O ensino em artes visuais, segundo PCN Arte (1997), “requer trabalho continuamente informado sobre os conteúdos e experiências relacionados aos materiais, as técnicas e as formas visuais de diversos momentos da história” (p.45). Para isso, “a escola deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal” (BRASIL, 1997, p. 45).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997), as artes visuais envolvem as formas de representações visuais, como pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura. Essas formas artísticas “incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance)” (BRASIL, 1997, p. 45).

A BNCC refere-se às artes visuais como: “os processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, que têm a expressão visual

como elemento de comunicação” (BRASIL, 2017b, p.195). Neste aspecto, as artes visuais: “possibilitam aos alunos explorar múltiplas culturas visuais, dialogar com as diferenças e conhecer outros espaços e possibilidades inventivas e expressivas” (BRASIL, 2017b, p. 195), contribuindo para a formação do sujeito através do conhecimento estético visual na conexão entre o fazer, o conhecer, o exprimir e o criar, de modo, ainda, segundo a BNCC: “ampliar os limites escolares e criar novas formas de interação artística e de produção cultural, sejam elas concretas, sejam elas simbólicas” (BRASIL, 2017b p.195).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – 2017, as artes visuais para as turmas de 1º ao 5º ano, deverá ter como objeto de conhecimento: “Contextos e práticas; Elementos da linguagem; Matrizes estéticas e culturais; Materialidades Processos de criação e Sistemas da linguagem” (BRASIL, 2017b, p. 200). Desta maneira, os/as estudantes deverão adquirir as seguintes habilidades:

Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.). Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais. Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais. Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade. Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais. Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores etc.) (BRASIL, 2017b, p.200).

Os conhecimentos e as habilidades apontam que o estudante deverá ter a possibilidade de identificar, explorar, reconhecer, experimentar as diversas linguagens das artes visuais, dialogando com as diversidades e outros espaços e possibilidades de expressões, de modo a argumentar e ampliar seu repertório artístico. Neste sentido, refletir criticamente sobre as formas de expressões artísticas, entre as quais: desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, para alcançar sentidos plurais no processo educativo da arte.

Com as turmas de 6º ao 9º ano, deverá ser ministrado os seguintes conhecimentos: “Contextos e práticas; Elementos da linguagem; Materialidades Processos de criação e Sistemas da linguagem” (BRASIL, 2017b, p. 206). Com as seguintes habilidades:

Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a

percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço. Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc. Analisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas. Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, *performance* etc.). Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais. Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais. Diferenciar as categorias de artista, artesão, produtor cultural, curador, *designer*, entre outras, estabelecendo relações entre os profissionais do sistema das artes visuais. (BRASIL, 2017b, p. 207).

Esses objetos de conhecimento estão relacionados à capacidade que os/as estudantes das turmas de 6º ao 9º ano, na modalidade das artes visuais, devem ter para ampliarem seu imaginário em diferentes contextos da produção artística, de modo a valorizar a vivência, a experiência do/a estudante para uma aprendizagem significativa para que seja apreciada por ele e por outros estudantes no contexto educativo e histórico cultural.

Ressaltamos que as artes visuais em sua prática pedagógica promovem experiências concretas, fundamentais na formação do sujeito, como também possibilita a exploração de novas formas de produção artística, despertando a sensibilidade estética do estudante e estimulando sua criatividade. Assim, as artes visuais em suas modalidades são instrumentos de extrema importância na educação do/a estudante. Em particular os estudantes com deficiências, podendo propiciar não só a potencialização de sua criatividade, como também, de mecanismo que possibilita a integração e da interação destes estudantes na sociedade.

Em relação à Dança, o ensino da dança, de acordo com Forchetti (2013), deve: “proporcionar a todos (...) igualdades de condições para desenvolver seu potencial e criar formas para que ele se sinta integrado” (p.01). E, especialmente, aos estudantes com deficiência, pois favorece um processo de reconhecimento e consciência do seu próprio corpo, seus limites e superação destes limites, uma vez que possibilita vivenciarem diferentes formas de expressões e movimentos corporais, potencializando sua autoestima e as suas relações sociais.

Segundo o PCN Arte (1997), a dança é uma ação física que possibilita harmonizar o corpo de forma integradora com as potencialidades motoras, afetivas e cognitivas. Para Nanni (2005):

O corpo em movimento apresenta-se como uma necessidade da vida hodierna, dada à sua dinâmica total. Constitui-se em meio de atender não só às

necessidades vitais do homem, como também às necessidades sociais, às referências individuais [...], da auto-imagem [...], do autoconceito (na busca de sua identidade do “Eu” existencial) e destas em relação à sociedade e aos diferentes tipos de comportamentos e estilos de vida, ou ainda, nas inter e intra-relações pessoais que advêm da sociedade em que o homem se insere [...] (p. 47).

Sobre a organização, distribuição das atividades, de acordo com a BNCC/2017, a dança deverá ter como objeto do conhecimento para as turmas de 1º ao 5º ano: “Contextos e práticas Elementos da linguagem Processos de criação” (BRASIL, 2017b, p. 200). Com as seguintes habilidades:

Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal. Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado. Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado. Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança. Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios (BRASIL, 2017b, p. 201).

Os objetos de conhecimento e habilidades estão voltados para as turmas de 1º ao 5º ano, para propiciar ao estudante, a capacidade de compreensão da produção artística na modalidade da dança.

Para as turmas de 6º ao 9º ano, o objeto de conhecimento são os: “Contextos e práticas; Elementos da linguagem e Processos de criação” (BRASIL, 2017b, p. 206). E as habilidades:

Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas e grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas. Explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado, abordando, criticamente, o desenvolvimento das formas da dança em sua história tradicional e contemporânea. Experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado. Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios. Investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança de diferentes matrizes estéticas e culturais como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo. Analisar e experimentar diferentes elementos (figurino, iluminação, cenário, trilha sonora etc.) e espaços (convencionais e não convencionais) para composição cênica e apresentação coreográfica. Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos. (BRASIL, 2017b, p. 207).

As turmas de 6º ao 9º ano, nos contextos e práticas dos elementos da linguagem e processos de criação, devem compreender a modalidade da dança de forma a reconhecer

dança de artistas e grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas; tratar criticamente o desenvolvimento das formas da dança ao longo da história; investigar outras práticas de dança; experimentar diferentes elementos nas apresentações (figurino, iluminação, cenário, trilha sonora); discutir as experiências pessoais e coletivas da dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos. Neste sentido, essas habilidades devem proporcionar o desenvolvimento do/a estudante no criar, pensar e refletir sobre a produção artística e seu significado no percurso histórico.

Sobre o ensino da Música, Louro, Alonso e Andrade (2006) afirmam que é de primordial importância, uma vez que possibilita:

[...] aprimorar a comunicação, com muita frequência assume aspectos de recreação e, certamente, é fonte comprovada de reabilitação. Mas, todas essas possibilidades em relação à música não excluem a importância da educação musical, vista como um processo pedagógico bem estruturado de alfabetização e sensibilização (p. 27).

Nessa direção, completam Louro, Alonso e Andrade (2006) que: “dentro deste processo, além da aprendizagem musical em si pode-se observar a melhoria de vários aspectos da vida do indivíduo” (p. 27). Contudo, para Louro (2015), há diversas barreiras do ensino da música à pessoa com deficiência, uma vez que:

[...] ainda existe muito preconceito em relação à música para surdos, falta de pesquisas e metodologias musicais diferenciadas para o ensino de pessoas com deficiência intelectual ou autismo e dificuldade em encontrar pessoas que adaptem instrumentos musicais para deficiência física (p. 42).

Para a BNCC (BRASIL, 2017, p. 196), a música “é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais [...]” e neste ponto, a música amplia os saberes relacionados à produção de conhecimentos, à diversidade e sua inserção e participação crítica e ativa no ser humano (BRASIL, 2017).

Segundo a BNCC/2017, os objetos de conhecimentos para as turmas de 1º ao 5º ano são: “Contexto e práticas; Elementos da linguagem; Materialidades; Notação e registro musical e Processos de criação” (BRASIL, 2017b, p. 202). Quanto às habilidades:

Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana. Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical. Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da

música e as características de instrumentos musicais variados. Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional. Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo. (BRASIL, 2017b, p. 203).

Esses objetos de conhecimento e habilidades estão relacionados à capacidade que os estudantes das turmas de 1º ao 5º ano, na modalidade da música, devem adquirir ao longo do processo educacional, como: identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical; perceber e explorar alguns elementos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo) e algumas fontes sonoras do próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal); experimentar instrumentos musicais. Assim, os estudantes podem ampliar sua imaginação em diferentes contextos da produção artística da música, de modo a valorizar a vivência, a experiência do estudante.

Já para as turmas de 6º ao 9º ano, os objetos de conhecimentos são: “Contextos e práticas; Elementos da linguagem; Materialidades; Notação e registro musical e Processos de criação” (BRASIL, 2017b, p. 208). Sendo que as habilidades são:

Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical. Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais. Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical. Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (*games* e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais. Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos. Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual. Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, *jingles*, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa (BRASIL, 2017b, p. 209).

Esses objetos de conhecimento e habilidades estão relacionados à capacidade que os/as estudantes das turmas de 6º ao 9º ano, na modalidade de música, de interpretar, improvisar composições, artistas; reconhecer trabalhos musicais; deve saber discernir produções musicais. Neste sentido, o estudante deve compreender a linguagem da música em diferentes épocas e fazer discussão e reflexão sobre seu processo histórico.

Assim, temos ciência que as atividades de expressão musical contribuem para a formação de desenvolvimento dos estudantes com deficiência, uma vez que as atividades potencializam e estimulam a discriminação auditiva dos sons, desenvolvimento rítmico, imaginação, exploração das possibilidades do uso da voz, como ainda uma sensibilização musical. Compreende-se, desta maneira, que a linguagem musical é um meio para o desenvolvimento da expressão, autoestima e autoconhecimento, além de possibilitar ampliação da interação social.

Em relação ao ensino do teatro, apreender-se que por meio deste ensino os estudantes podem ter a possibilidade de compartilhar atividades lúdicas e criativas baseadas na experimentação e na compreensão, vivenciando o companheirismo, a amizade e a liberdade como um processo de socialização. Desse modo, a dramatização acrescenta condições para um crescimento pessoal, acompanha o desenvolvimento do/a estudante como uma manifestação que proporciona ao sujeito maior domínio do corpo, melhor desempenho na cognição, melhor capacidade para organização de tempo, maior interação e equilíbrio com o meio.

Nessa direção,

O teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus grupos. No dinamismo da experimentação, da fluência criativa propiciada pela liberdade e segurança, a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio (BRASIL, 1997, p. 57).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2017), o teatro é um processo de criação, onde “o fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os alunos e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção”. (BRASIL, 2017b, p. 196). Como ainda:

Instaura a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em *performance*. Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atuantes e espectadores (BRASIL, 2017b, p.196).

Para Spolin: “As oficinas de jogos teatrais não são designadas como passatempos do currículo, mas sim como complementos para a aprendizagem escolar, ampliando a consciência de problemas e ideias fundamentais para o desenvolvimento intelectual dos alunos” (2007, p.29).

Para a BNCC/2017, turmas de 1º ao 5º ano deverão ter como objeto de conhecimento: “Contextos e práticas; Elementos da linguagem e Processos de criação” (BRASIL, 2017b, p. 202). Com as seguintes habilidades:

Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional. Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.). Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais. Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva. Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos (BRASIL, 2017b, p. 203).

Os objetos de conhecimento e habilidades na modalidade do teatro podem desenvolver as capacidades dos estudantes das turmas de 6º ao 9º ano de apreciar formas distintas do teatro, experimentar o trabalho colaborativo e coletivo do fazer teatral que “possibilita a intensa troca de experiências entre os alunos e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção”. Deste modo, as linguagens do teatro podem

[...] construir uma rede de interlocução, inclusive, com a literatura e com outros componentes curriculares. Temas, assuntos ou habilidades afins de diferentes componentes podem compor projetos nos quais saberes se integrem, gerando experiências de aprendizagem amplas e complexas (BRASIL, 2017b, p. 196).

Já para as turmas de 6º ao 9º ano, os objetos de conhecimentos são: “Contextos e práticas Elementos da linguagem Processos de criação” (BRASIL, 2017b, p. 208). E como habilidades:

Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro. Identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral. Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários. Pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo. Investigar e experimentar diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo. Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico. Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos etc.), caracterizando personagens (com figurinos e adereços), cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador (BRASIL, 2017b, p. 209).

As habilidades na modalidade do teatro podem desenvolver as capacidades dos estudantes das turmas de 6º ao 9º ano de explorar a comunicação tanto verbal quanto corporal, auxiliar no trabalho em equipe, valorizar as relações entre os estudantes. Deste modo, a linguagem do teatro é uma ferramenta que propicia e potencializa a criatividade e espontaneidade do estudante, facilita a comunicação e a interação, contribuindo para a socialização no processo de ensino e aprendizagem.

Neste ponto de vista, a linguagem do teatro possibilita potencialidade à autotransformadora de todos/as os/as estudantes, especialmente os com deficiência, em razão, o ensino do “teatro possibilitem ao educando uma maior compreensão de si mesmo, do outro e do mundo em que está inserido, desenvolvendo suas potencialidades cognitivas, afetivas, psicomotoras e estéticas” (BOFF e LIPPMANN, 2014, p.4), desenvolvendo assim, a autonomia e suas relações sociais.

Diante do que foi exposto sobre o ensino de arte e as linguagens artísticas, somos cientes dos desafios da materialização deste ensino, voltados para os/as estudantes com deficiência, uma vez que se mantém ainda um ensino alicerçado em um modelo tradicional, marcado sob a égide da padronização, marca da Base Nacional Comum Curricular de 2017.

Nesse sentido, Bessa-Oliveira (2018) esclarece sobre o ensino de arte para a BNCC:

Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (2017), a Disciplina Arte deixa de ser Área de Conhecimento, passando a tornar-se dentro do Ensino Fundamental bem como no Ensino Médio – nos Anos Iniciais (de 1º ao 5º ano) e nos Anos Finais (do 6º ao 9º ano) – “Componentes Curriculares” na Área de Conhecimento “Linguagens”; sendo que está ainda engloba Língua Portuguesa, Educação Física e Língua Inglesa ao lado de Arte como mostrado antes. Aí, portanto, justifica falarmos de um enfraquecimento da Área de Arte, nas suas diferentes Linguagens – Dança, Teatro, Artes Visuais e Música (no que tange às mais comuns), mas também incluiu-se o Cinema, a Performance, o Circo e até mesmo a Literatura (tendo em vista que esta é agora conteúdo do “Componente Curricular” “Língua Portuguesa” e não mais Disciplina como o era em algumas localidades do País (graças aos seus muitos cursos de Pós-graduação em Literatura de diferentes especificidades que se perguntam agora quais serão suas finalidades)) – uma vez que todas essas acabaram por perder, considerando a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2017) seu almejado lugar de saber disciplinar curricular nas Escolas brasileiras (p. 05).

Assim, segundo Bessa-Oliveira (2018), na BNCC de 2017, a arte foi destituída do seu lugar de disciplina, desta maneira,

A questão basilar dessas discussões é pensar em diferentes perspectivas possíveis para as distantes Linguagens da Arte no Ensino Básico de Arte no Brasil. Especialmente a partir de abordagens de intelectuais e de documentos parecidos ao da BNCC do Brasil e em outros países, sobretudo a fim de lutarmos para o restabelecimento da Área de Arte ao seu lugar de direito: a formação do sujeito através de um saber sensível, estético, social, histórico e cultural, transversalmente tomando das práticas artístico-culturais nas diferentes linguagens, com profissionais competentes e com formação acadêmica e

profissional nessas diferentes linguagens. Pois, como também parece reforçar o documento da Base, entre outros discursos que estão tentando se empossarem das escolas (“Escola sem Partido”, “Lei da Mordaza”), a formação tecnicista já foi tentada e não deu certo. E, igualmente, parece que o documento reforça uma questão que menos ainda deve ser resgatada no Ensino de Arte no Brasil: a polivalência.

Nessa direção, afirma Freire (1991): “não é a educação que forma a sociedade de uma determinada maneira, senão que esta, tendo-se formado a si mesma de certa forma, estabelece a educação que está de acordo com os valores que guiam essa sociedade”. Segundo Machado (2005), é uma sociedade:

Que se ocupa incessavelmente em distribuir os conjuntos de indivíduos (populações) segundo critérios minuciosos para, sempre que possível, trazer os que estão mais distantes do que se convencionou chamar de normal – os monstros, os incorrigíveis, os cegos, os surdos, os síndromicos, etc. – para mais perto desse normal. (p.63).

Diante deste contexto, portanto, tem-se ciência que para seu enfrentamento, é preciso a participação de todos, como bem afirmam Silva, Rodrigues e Silva (2019), ao dizer que é “importante o envolvimento de toda sociedade neste debate, das instâncias governamentais em suas diferentes esferas, conjuntamente com pais, estudantes, direção, coordenações, professores, que vivenciam o dia a dia das relações que se estabelecem na escola” (p.2019).

## **CAPÍTULO 4 - OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO ENSINO DA ARTE**

Neste capítulo, apresentam-se os sentidos e significados do ensino da arte para os/as participantes da pesquisa. As falas foram analisadas e organizadas em tópicos, sendo, o primeiro apresenta os relatos dos/as estudantes e mães; o segundo, das professoras e o terceiro, das gestoras e coordenadoras.

### **4.1. OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO ENSINO DA ARTE PARA ESTUDANTES**

Neste tópico, apresentam-se os núcleos de significações dos sentidos e significados do ensino da arte para estudantes que participaram da pesquisa. Foram organizados da seguinte maneira: “Escrever, pintar, dançar, colar de tudo”; “Tem atividades que são excluídos/as”; “Gostam da escola, mas alguns estudantes, gostam mais do AEE e da

APAE”; “Às vezes bem tratado, às vezes mal tratado”; “Bom relacionamento com os/as professores/as, mas tem questões” e “Tem que ter melhoria, dá uma arrumada”.

#### 4.1.1. Escrever, pintar, dançar, colar, gosto de tudo

Este núcleo apresenta os sentidos e significados do ensino da arte para os/as estudantes, as falas apresentam o que gostam no ensino da arte, no qual foram expressos da seguinte maneira, como se pode verificar nos relatos a seguir.

Cristina/Joana<sup>7</sup>: “Escrever, escrever e pintar. E, dançar, não”; Danilo: “Pintar e... pintar e fazer uns trabalho aqueles de palito e o coisa, fazer umas pintura de pintar quadro, também, né! Aí tem o colar aqueles de palitinho né! Aqueles palitinho”; Fábio: “Arte, gosto, música, é bom aqui, arte, eu gosto de arte. Faço, faço tudinho. Danço aqui danço tudinho”; Ian: “Pintar, pintar minha canoinha, fazer canoa”; Kauan: “Fazer pintura, fazer canudo, fazer é... fazer... pintar um quadro, pintar alguma tela”; Mara/Ester<sup>8</sup>: “Gosto da pintura, escrever, desenhar”.

Pedro: “Pintura é que mais me interessa mesmo, pintar, assim quando eu vejo um desenho eu mesmo faço meus desenhos e pinto com todas as cores para fica mais desenhado”; “danço um pouco, faço teatro, já fiz muito apresentações com Pedro Álvares Cabral, Dom Pedro I, também Independência já fiz uma vez e eu faço minhas próprias criações”; Ramon: “Pintar vidro, pintar latinha, cobrir latinha, tudo eu gosto”.

Marcos: “Tudo, tudo mais. Do jeito que você quiser das aulas. Que é bom que você pode só pintar, pode só dançar, fazer o que você bem quiser porque você tem livre e espontânea vontade”; “Só se você não gosta de fazer nada, nem pintar, nem dançar, nem fazer coisa teatral como é hoje, tem uns que querem outros não. Você vai por boa vontade. Se você se sente bem, você faz, se você não se sente, não vá”; “Que se não você vai passar vergonha diante das pessoas. No meu tempo era só fazer desenho e pintar. Rapaz, mais era pintura, dança, não tinha. Não tinha nesse tempo”; Lúcio/Vitória<sup>9</sup>: “Gosto praticamente de tudo, só que de pintura mais”.

Portanto, as falas revelam que os/as estudantes gostam das aulas de arte na diversidade de suas linguagens, entre as quais: desenhar e pintar variedades de imagens (canoas), pintar quadros, colar palitos e garrafas, dançar, cantar (ensaios de dança e canto),

---

<sup>7</sup> Joana é a mãe da Cristina.

<sup>8</sup> Ester é a mãe de Mara.

<sup>9</sup> Vitória é a mãe de Lúcio.

teatro (atuar em apresentações teatrais). Os relatos indicam que gostam da arte porque os/as deixam livre, à vontade para criar e podem tomar suas próprias decisões em relação às atividades artísticas que queiram participar.

Em relação à livre expressão que reverberou nos relatos, para Santos (2006), ela é válida, “se entendida como o primeiro passo do fazer artístico, vindo, logo depois, a apreciação e a reflexão sobre a obra produzida” (p.16). Neste sentido, segundo Soares (2016), diante das falas que afirmam que precisam ficar à vontade para escolher uma linguagem que se adeque a seu gosto, Soares (2016) ressalta que “O desenvolvimento psicológico e a livre-expressão são ideias que conduzem a Arte-Educação e proporcionam o desenvolvimento da imaginação e da criatividade” (p.35).

Para Vigotky (1987), sobre a livre expressão aponta que: *“En el desarrollo de la creación artística infantil, incluyendo la representativa, hay que observar el principio de libertad, como premisa indispensable para toda actividad creadora”* (p.45). Assim, de acordo com Vygotsky (1987): *“Esto significa que las clases de arte que se dan a los niños no deben ser obligatorias ni impuestas, debiendo partir exclusivamente de los propios intereses de los niños”* (p.45). Assim, apreende-se que no ensino da arte a liberdade de se expressar é essencial para o processo de imaginação e criatividade da criança, sem a interferência do/a professor/a, uma vez que, segundo Vigotski (2001):

[...] a retificação e a correção (...) significa apenas uma grosseira intromissão (...). Quando as linhas infantis são modificadas e corrigidas, talvez introduzamos uma ordem rigorosa (...), mas estaremos provocando confusão e perturbação na psique infantil. Por isso, é fundamental que a (...) plena liberdade a criação infantil, renuncie a tendência de compará-la com a consciência do adulto e admita sua originalidade e suas particularidades (p. 236).

Deste modo, a liberdade na criação, é potencializadora no processo de desenvolvimento dos/as estudantes, propicia prazer, reflexão, fortalecimento da autoestima e a interação com outros/as estudantes. Neste sentido, Vigotski (2001) enfatiza a importância da arte na educação e na vida do sujeito:

Sem dúvida, a questão da criatividade infantil se resolve no sentido de seu extraordinário valor pedagógico, (...). Ele sempre ensina a criança a dominar o sistema de suas vivências, a vencê-las e superá-las e, segundo uma excelente expressão, ensina a psique a se elevar. A criança que desenha um cão triunfa, supera-se e eleva-se acima de suas vivências diretas. Nesse sentido, também se transforma em exigência pedagógica fundamental o fato de poder discernir o conteúdo (...), comprovar e examinar as vivências (p.236).

Sobre a imaginação, para Vygotsky (1996), ela

[...] adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humano. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de

outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal (p.125).

Nesse sentido, é essencial que o/a professor/a não determine o limite das ações dos/as estudantes nas aulas de arte-educação, ao contrário, deixa-as/os aventurar-se na imaginação, possibilitando que criem e recriem suas experiências e vivências nos vários contextos que estão inseridos/as.

#### **4.1.2. Tem atividades que são excluídos/as**

Este núcleo trata dos sentidos e significados do ensino da arte para os/as estudantes, os relatos apresentam os que não gostam deste ensino, expressas da seguinte maneira pelos/as estudantes:

Daniilo: “E Como assim? De... Gosto, gosto, de... de tudo”; Fábio “De arte, bom. Da arte é... eu pinto, eu pinto quadro”; Ian: “Não falar coisa indecente”; Kauan: “Não fazer coisa errada, não fazer... não pode fazer”; Mara/Ester: “Gosto de tudo”; Marcos: “Gosto de tudo de lá”; Pedro: “ não pode mexer”; Ramon: “Eu não gosto de fofoca, de fuxico, de bagunça na escola”; Lúcio/Vitória: “Não. Assim não. Nunca percebi, gosto de tudo”; Cristina/Joana: “O que eu não gosto? Deixa dançar, não”.

Em relação à fala da estudante Cristina, sua mãe Joana relatou: “ela já chegou aqui agoniada porque ela queria dançar acho que na quadrilha e chegou até reclamando que diz que ninguém dos coleguinhas quis dançar com ela, ninguém no colégio e como de fato ela não dançou”. E completa Joana: “No ano passado, o último evento agora acho que foi um festival de música, de dança, não sei o que foi lá. Aí eu liguei, aí a moça disse que era bom até eu levar ela porque ia ser encerrada as atividades lá, as três (03) horas da tarde que o evento ia ser no mesmo dia e que eles já tinham escolhido pouquíssimos alunos, uns pra desfilar, outros para apresentar. De modo que ela também não foi, entendeu! Aí, assim, ela nunca foi inclusa nesta parte aí não”.

Diante das falas, observou-se que o ensino da arte nas suas diversas linguagens é apreciado/a pelos/as estudantes. Contudo, em relação ao conjunto das atividades que a escola realiza, destaca-se o que aponta Joana, mãe da estudante Cristina, ao relatar que a escola precisa rever sua postura diante das políticas de inclusão, uma vez que a fala remete que também há exclusões nas aulas de arte, especificamente, para aqueles com maiores comprometimentos em relação a sua deficiência.

Neste sentido, conforme a fala da mãe a respeito do sentimento de exclusão, as políticas públicas na Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) no capítulo II da Igualdade e não Discriminação aponta que:

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação. § 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas. § 2º A pessoa com deficiência não está obrigada à fruição de benefícios decorrentes de ação afirmativa. Art. 5º A pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante. Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Diante ao que aponta o Estatuto da Pessoa com Deficiência, constata-se que estas garantias só se efetivarão com a mobilização da sociedade civil organizada, uma vez que, o desrespeito à pessoa com deficiência é uma realidade, como ressaltou uma das mães, que há exclusão no ensino da arte, principalmente, com os/as estudantes com uma deficiência de maior comprometimento. Nessa direção, fica evidenciado pelas falas da mãe, que o/a estudante com deficiência na prática exerce o direito de se matricular e frequentar a escola, desde que sua participação nas atividades pedagógicas não interfira na organização interna das programações da escola.

Assim, ter uma deficiência é um empecilho no processo de inclusão em muitas atividades realizadas nas escolas. Nesse sentido, afirma Mantoan (2003), que as escolas na prática “estão montadas a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças” (p.13). Portanto, a escola, na perspectiva inclusiva, não cumpre seu papel quando “ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe” (MANTOAN, 2003, p.14).

Nessa direção, na luta pelo acesso e permanência do/a estudante com deficiência, nas escolas, se faz necessário, de acordo com Maciel e Barbato (2015):

[...] uma mudança paradigmática, um deslocamento da ótica da falta para o potencial. Significa potencializar suas habilidades em detrimento de focalizar ou exaltar suas dificuldades. Vigotski (1989) afirmava que a educação para as crianças com deficiência deveria basear-se em suas características positivas, em suas habilidades, em vez de pautar-se nos aspectos mais deficitários, na medida em que a criança deficiente é aquela que apresenta um desenvolvimento apenas diferente dos outros e não a que se desenvolve menos. Portanto, é um novo olhar que confronta práticas baseadas em um modelo clínico no qual o aluno que difere dos demais é diagnosticado, rotulado e encaminhado a tratamentos específicos para o desenvolvimento de formas esperadas de ação em vez de se valorizar o seu próprio modo de fazer (p. 266-267).

Assim, “a deficiência deve ser enfocada como um processo de desenvolvimento e não vinculada aos processos patológicos, deste modo considera que a criança deficiente não é menos desenvolvida ou incapaz, mas simplesmente se desenvolve de maneira diferente”, como assegura Vygotsky (1989, p.7).

Desse modo, tem-se ciência que a escola regular tem muito que avançar no processo de inclusão, partindo do olhar que tem dos/as estudantes com deficiências, marcada ainda, por uma sociedade com preconceitos com estes/as estudantes. Outro ponto, a sociedade civil organizada deve-se continuar a luta pelos direitos dos/as estudantes com deficiência, por uma escola que tenha espaços físicos adequados, que está diretamente interligado à questão da acessibilidade, contratação de profissionais especializados/as, especialmente da arte-educação, como a garantia de formação continuada e dos recursos materiais pedagógicos.

#### **4.1.3. Gostam da escola, mas alguns, gostam mais do AEE e da APAE**

Este núcleo analisa os sentidos e significados atribuídos pelos/as estudantes sobre a escola onde estudam. Seguem as falas:

Cristina/Joana: “Gosto, escrever”; Danilo: “Gosto, gosto de faltar não”; Fábio: “Escola? Gosto”; Ian: “Gosto sim”; Kauan: “Gosto bastante”; Marcos: “A gente gosta, que a gente se sente em casa. Se a escola tiver um lado nosso tudo bem. Agora se não tiver, não adianta nada”; Pedro: “Sim, gosto de ir a escola”; Ramon: “Gosto muito demais, gosto dos professores, gosto da tia”; Mara/Ester: “Urrum”. E completa a mãe: “Ela gosta de tudo. Ela gosta de participar das apresentações do colégio, quer dizer, ela gosta mais do AEE”.

Por outro lado, o estudante Lúcio/Vitória relatou: “A escola! Não.”. Sobre a resposta de Lúcio, sua mãe, falou: “Quase! não sei se é porque mudou a professora. Já batalhei muito ano passado para ter uma assistente para ele, né! Aí consegui, aí agora a assistente saiu de novo; “Aí quando ele não quer ir pro regular, eu não vou, não levo”; “Aí

a professora falou: não Vitória, então eu vou deixar ele em dois períodos no AEE. Duas vezes por semana, que era só uma. Aí aumentou para ele, que ele gosta mais de está lá e aqui na APAE”. Nessa direção, falou ainda o estudante Lúcio/Vitória: “prefiro o AEE e a salinha de atendimento da APAE. O regular por causa dos olhares maldosos... devido muito barulho de criança, né! Gosto de ficar mais é só”; “No atendimento do AEE. Gosto de massinha, gosto de dançar, gosto de pintar. Gosto de preto, só pinto de preto”.

As falas, por um lado, apontam que os/as estudantes gostam das aulas de artes e da escola, por outro, desvelam que preferem o atendimento realizado no atendimento educacional especializado (AEE) ou na Associação de Pais e Amigos dos Especiais (APAEE).

Em relação ao AEE e APAEE, neste atendimento o/a estudante expressou que sente-se mais valorizado, mais livre e pode se expressar sem os pejos da sala do ensino regular. Neste sentido, tem-se ciência que os AEEs são espaços exclusivos para pessoas com deficiências, neste ponto, os/as estudantes se sentem pertencentes a um ambiente comum a eles, com os mesmos desafios em relação a suas deficiências, aos cuidados e à educação. Vale ressaltar que esses espaços tanto incluem, quanto excluem as pessoas com deficiências. Como também a APAEE que oferece atendimento (educação, saúde e esporte) às pessoas com deficiência, ela também os/as mantém segregados/as da verdadeira inclusão instituída pelas políticas públicas do país.

Assim, constata-se a contradição entre o aparato legal e a proposta de equidade das políticas inclusivas e a existência de espaços excludentes e segregativos (AEEs/APAEEs) que isolam as pessoas com deficiência do convívio com outros/as estudantes da rede regular do ensino (MANTOAN, 2003).

Neste sentido, não podemos deixar de refletir sobre a prática educacional no que se refere à educação inclusiva. Neste ponto, as políticas de inclusão no Brasil são muitas, porém, estes aparatos de leis que existem para garantir o acesso igualitário do/a estudante com deficiência ao sistema de ensino, na prática vivenciada, não asseguram um atendimento inclusivo, preocupado com a aprendizagem do/a estudante e sua relação com a sociedade no mesmo patamar de direitos. Deste modo, Mantoan (2003) aponta que:

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela (p. 13).

Nessa direção, ainda para Mantoan (2003):

Estou convicta de que todos nós, professores, sabemos que é preciso expulsar a exclusão de nossas escolas e mesmo de fora delas e que os desafios são necessários, a fim de que possamos avançar, progredir, evoluir em nossos empreendimentos. É fácil receber os “alunos que aprendem apesar da escola” e é mais fácil ainda encaminhar, para as classes e escolas especiais, os que têm dificuldades de aprendizagem e, sendo ou não deficientes, para os programas de reforço e aceleração. Por meio dessas válvulas de escape, continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar. Estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os “especializados” e, assim, não recaí sobre nossos ombros o peso de nossas limitações profissionais (p. 18).

Sobre as falas do direito dos/as estudantes com deficiência, de ter uma assistente no seu processo de ensino e aprendizagem, a dificuldade relatada pela mãe desvela o que aponta Mantoan (2003) sobre as mudanças e os caminhos da educação brasileira que “continuam mantendo um distanciamento das verdadeiras questões que levam à exclusão escolar” (p. 26). Assim, a inclusão permanece no discurso, e a escola continua a excluir aqueles chamados de “especiais” pelas suas deficiências ou outras diferenciações. Contudo, tem-se ciência que a presença de um profissional de apoio escolar é direito que está assegurado pelo estatuto da Pessoa com Deficiência. Nesta direção, diante desta lei, a mãe tem direito de exigir este profissional às autoridades competentes, como determina o inciso XIII do Artigo 3º da Lei nº 13.146/2015, que versa:

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015).

Assim, parte da constatação que o Estatuto da Pessoa Com Deficiência é um instrumento legal com o propósito de garantir direitos fundamentais para as pessoas com deficiência em relação à sociedade e seu convívio social, em busca da igualdade de direitos, sem qualquer tipo de preconceito e exclusão. Contudo, é preciso que sua prática seja efetivada para que as pessoas com deficiência não se sintam inferiorizadas e excluídas.

#### **4.1.4. Às vezes bem tratado, às vezes mal tratado**

Este núcleo apresenta os sentidos e significados dos/as estudantes que atribuem como são tratados pelos outros/as estudantes na escola. Seguem as falas:

Cristina/Joana: “Bem, eu trato meus colegas bem”; Danilo: “Bem tratadim, tanto pelas minhas professoras como pelos meus colegas”; Ian: “Bom”; Mara/Ester: “Trata com maior carinho, né Mara! Na hora que falta perguntam: cadê a Marinha?”; Pedro: “Bom demais, brincadeira diversão e um pouco de avacalhação também. Faz parte”; Fábio: “Colegas? Eu gosto do Pedro e João”; Marcos: “Não, normal, tratamento vip. Agora se voce é ruim, voce é tratado mal”; Kauan: “É tratado, chamado de louco, os/as estudante te chamam de louco. Outros, com respeito, com carinho, com amizade, com amor”; Ramon: “Bem, antes eles me excluíam, não faziam grupo comigo, mas agora correu tudo bem”; Lúcio/Vitória: “Alguns bem tratado”. A mãe de Lúcio falou: “Antes Não. Até que agora ele está sendo bem tratado né! Porque no ano que ele começou aqui mesmo ah!! esse menino era um sufoco, porque ele só anda com o olho fechado, né! Aí ele tem assim muita paciência, que ele toma remédio”; “Ele não tem muita paciência. Aí ele não queria usar os óculos escuros. Que ele usa óculos escuro. Aí os meninos tem curiosidade de ele está só de olho fechado, aí chama ele de ceguinho, aí ele não queria ir para escola”.

As falas apontam que se sentem bem tratados por alguns colegas da escola, porém, outros relatam que são rotulados com apelidos ofensivos como: louco, ceguinho, dependendo do grau de comprometimento da deficiência de cada estudante. Assim, observa-se que o estigma social persiste nos termos pejorativos que são utilizados entre os/as estudantes. Constata-se a necessidade que se trabalhe a questão da discriminação com os/as estudantes nas atividades pedagógicas.

Diante das falas dos/as estudantes sobre os rótulos e pejosos sofridos no ambiente escolar, o que se observa é que a escola ainda vivencia um ambiente segregativo, mesmo a Carta Magna de 1988, garantir o direito à educação para todos/as. A realidade desvela que ainda sua concretização está à margem para muitos/as na sociedade, e especialmente, o/a estudante com deficiência.

Assim, apreende-se uma prática realmente inclusiva nas escolas deveriam ser pautadas no respeito às diferenças. Logo, compreender que o respeito às diferenças proporciona ao espaço educacional maneiras de convívio que possibilite a constituição de um coletivo mais participativo, integrado e inclusivo, favorecendo o processo do ensino e da aprendizagem com experiências que valorizem o/a outro/a no que se refere à igualdade de direitos, como respeitando suas diferenças (MANTOAN, 2003).

Nessa direção, afirma Mantoan (2003):

Se a igualdade é referência, podemos inventar o que quisermos para agrupar e rotular os alunos como PNEE, como deficientes. Mas se a diferença é tomada

como parâmetro, não fixamos mais a igualdade como norma e fazemos cair toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que sustentam a “normalização”. Esse processo — a normalização — pelo qual a educação especial tem proclamado o seu poder propõe sutilmente, com base em características devidamente selecionadas como positivas, a eleição arbitrária de uma identidade “normal” como um padrão de hierarquização e de avaliação de alunos, de pessoas. Contrariar a perspectiva de uma escola que se pauta pela igualdade de oportunidades é fazer a diferença, reconhecê-la e valorizá-la. (p. 20).

Nesse sentido, pontua Vygotski, (1997):

*El niño ciego o sordo puede lograr en el desarrollo lo mismo que el normal, pero los niños con defecto lo logran de distinto modo, por un camino distinto, con otros medios, y para el pedagogo es importante conocer la peculiaridad del camino por el cual debe conducir al niño (p.17).*

Assim, é importante que todos/as enfrentem os conflitos da indiferença e preconceitos com os/as estudantes na escola, criem mecanismo de enfrentá-los, no qual sem dúvida, um dos mecanismos é o ser dialógico/a, ferramenta potencializadora que pode propiciar a transformação e humanização das pessoas. E ser dialógico de acordo com Freire (1983):

Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo dialógico o conteúdo da forma de ser própria a existência humana, está excluída de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outros seres” por homens que são falsos “seres para si”. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica. [...] O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para humanização de todos (p. 42).

Logo, constata que diante dos pejos e rótulos aos/as estudantes com deficiência na escola, o ideal é conversar sobre isso, no pátio, na aula, não se deve ignorar estes preconceitos e se enfrentá-los por meio do diálogo, ferramenta democrática e potencializadora que pode propiciar transformação, autonomia e humanização das pessoas. Este é o papel da escola, potencializar a crítica, encontrar caminhos para a superação dos preconceitos.

#### **4.1.5. Bom relacionamento com os/as professores/as, mas tem questões**

Este núcleo trata dos sentidos e significados que os/as estudantes atribuíram ao relacionamento com as/os professoras/es, expresso da seguinte maneira:

Cristina/Joana: “Bem. Eu trato minha professora bem. Ela trata de mim, bem também”; Danilo: “Também, também, todos sentem-se bem tratados”; Mara/Ester: “Com

abraço, né! Gosto das professoras”; Pedro: “Bem também, os professores são muito legais”; Fábio: “Professoras, eu gosto dos professoras muito mais”; Kauan: “É... com carinho, com amor com emoção”; Marcos: “Você é tratado bem”; Ian: “Bem”; Ramon: “Bem, os professores me trata muito bem”.

Por outro lado, a mãe do estudante Lúcio/Vitória, falou: “Ah também no regular, né! no regular eu tive muita questão sobre uma professora lá porque uma era assim bem tratado, tratava ele assim, meu amor. Tem dia que ele quer ficar no colo. Aí ela tratava ele bem”; “Mas aí, ela disse que a outra que era a chefe dela, que era para ele ser tratado igual os outros. Coloca ele no chão. Aí ele não queria ir para escola por causa dessa professora, né! do ano passado. Aí, eu lutei e muito, fui à secretaria municipal de educação (SEMED), aí trocou essa chefe”.

As falas apontam que o relacionamento com os/as professores/as é bom, que tratam os/as estudantes com afetividade e emoção. Nesse sentido, afirmam Silva, Rodrigues e Silva (2019) que a relação afetiva “dos professores e alunos na sala de aula, é um elemento potencializado nas práticas pedagógicas” (p.210).

Nessa direção, Silva, Rodrigues e Silva (2019) corroboram com a perspectiva vigotskiana sobre o impacto da afetividade no âmbito escolar, que segundo Vygotsky (1998): “a afetividade tem relevância fundamental no processo ensino aprendizagem no que diz respeito à motivação, avaliação e relação-professor e aluno” (p.42).

Sobre a emoção que se apresenta nas falas dos estudantes, segundo Vigotski (2001): “devemos considerar as emoções como um sistema de reações prévias que comunicam ao organismo o futuro imediato do seu comportamento e organizam as formas desse comportamento” (p.143). E completa Vigotski (2001): “a emoção não é um agente menor que o pensamento”, mas, sim, a construção de um para o outro”.

Para Vigotski (2001), a emoção causa impactos sobre as pessoas, sendo que: “a reação é uma resposta do organismo, um ato de adaptação deste a tal ou qual elemento do meio que age sobre ele” (p.40). Contudo, a emoção, segundo Vigotski (2004b): “não é simplesmente a soma das sensações das reações orgânicas, senão, principalmente, uma tendência a agir numa determinada direção” (p.40). Assim, para Vigotski (2004b), as emoções impactam a vida psíquica em um movimento dialético nos contextos que o sujeito está inserido.

Apreende-se, desta maneira, que a interação entre professores/as e estudantes, com afeto e emoção, contribuí na potencialização do processo de ensino e aprendizagem para os/as estudantes com deficiência, fortalecendo o processo educativo, motivando os/as

estudantes, vitalizando as interações sociais entre os/as professores/estudantes, marcando um lugar de respeito e não indiferença com o diferente. Afinal, os/as estudantes sentem emoções e afetos e as expressam cada um/a em sua particularidade da deficiência.

Contudo, tem-se ciência que nesta interação emocional e afetiva na sala de aula, o que não pode ocorrer que: “a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras” (FREIRE, 2006, p.142). Nessa direção, completa Freire (2006): “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (p.142/143).

Em relação à fala que reverberou a relutância do sistema educacional para se adequar às inovações causadas pela proposta de inclusão do/a estudante no ensino regular, constata-se pelo relato que ainda alguns profissionais da educação não conseguem acompanhar as mudanças necessárias para o atendimento do/a estudante com deficiência, assim, a inclusão permanece no discurso e a escola continua a excluir aqueles chamados de “especiais” pelas suas deficiências ou outras diferenciações. A postura da chefe (coordenação ou direção) da professora em relação ao tratamento dos diferentes como iguais desvela que o processo de inclusão do/a estudante no ensino regular brasileiro tem ainda muito que avançar. Ora, o diferente tem que ser tratado como diferente, não melhor que os/as outros/as estudantes, todos/as têm que ser tratados/as de acordo com suas particularidades com respeito e dignidade. Deste modo, a inclusão pode contribuir um ambiente escolar sem preconceitos e discriminação ou com posturas e tratamentos que inferiorizam o/a outro/a.

#### **4.1.6. Tem que ter melhoria, dá uma arrumada**

Este núcleo apresenta os sentidos e significados para os/as estudantes em relação a estrutura da escola onde estudam. Seguem relatos:

Fábio: “Bom, está, espaço está bom”; Kauan: “Que é grande, tem muito coisa para gente fazer”; Ian: “É grande, é grande o espaço”; Cristina/Joana: “Lá a sala do meu colégio é assim, pequeno”; Danilo: “Precisa muito espaço, muito espaço, mais espaço”; Pedro: “Precisa de mais uma sala, só isso, uma sala só para arte. A que tinha infelizmente não está funcionando mais. Mais tinha uma aula só pra arte, para todos os tipos”; Marcos: “O espaço deveria, eles deveria dá um espaço maior pros alunos, mas infelizmente é uma precariedade nessas aí que só Jesus na causa”; “A gente ver muitas escolas aí caindo os pedaços. Tudo daquele jeito segurando assim numa estrutura. Fazem as escolas e abandonam as escolas.

Os próprios gestores... os próprios membros da educação”; Ramon: “Eu penso que tem que ter melhoria, dá uma arrumada”.

Nesta direção, ressaltou o estudante Marcos:

Começa uma escola, tem uma escola lá na (xxx) que foi feita, passou três empresas e não foi para frente. Deveria construir um espaço adequado para a arte. Dança, teatro, alguma coisa que a escola queira ensaiar dentro lá, só que infelizmente deixa desejar a estrutura. Gosto da dança é bom, você se sintoniza. A gente vai dançando, a gente ... é tudo mais. É bom porque a gente pode fazer o que a gente quiser, a gente já tem o controle do que a gente vai fazer. Eu sou assim, eu sou meio neutro, que não vou... vou ficar nesse assunto neutro. Teatro é bom mais você tem que ensaiar muito. Aí não vai pegar só uma coisa, pega o dia... se você quer praticar alguma coisa, um esporte, aí bagunça.

Ainda de acordo com Marcos: “Eles deveria construir um espaço para os alunos dançar, fazer coisas. Só que infelizmente deixa a desejar a estrutura das escolas”. A mãe da estudante Mara/Ester falou: “Lá está bom, por isso que coloquei ela. Porque na outra escola é muito aluno. Fiquei com medo de ela ficar atordoada”; “Aí coloquei para lá por causa disso. Porque não tem aquele tanto de alunos que ficam em cima dela, também e lá é bom os espaços que tem lá para ela brincar. Tem um parque lá de criança, aí achei bom”. A mãe do estudante Lúcio/Vitória relatou: “Agora está adequado, né! Que foi... era lá no outro bairro, né! Numa escola agora que... numa creche nova. Aí está sendo lá agora. Tudo adequado”; “Não, agora está sendo adequada porque até aí eu fui, para ter letras grandes para ele. Para ter diferenciado dos outros coleguinhas”.

As falas revelam por um lado, que alguns estudantes e mães estão satisfeitos com a estrutura das escolas, entretanto, por outro lado, as falas apontam que as escolas não estão adequadas para receber os/as estudantes.

Assim, no que se refere à infraestrutura que não disponibilizam espaços apropriados para os/as estudantes, principalmente para as pessoas com deficiência que precisam de espaços com acessibilidade a nível de suas necessidades, como rampas para locomoção, banheiros adaptados entre outras melhorias. Sabe-se que a precariedade da infraestrutura é uma realidade vivenciada por várias escolas no país e que há uma “invisibilidade dessas escolas às agendas das políticas públicas nacionais de educação” (p.02).

Mesmo o Brasil ter assumido o compromisso nas metas e estratégias no Plano Nacional de Educação (PNE), a infraestrutura das escolas é prioridade. Contudo, o que se observa é que a infraestrutura das escolas não é a maior preocupação dos governantes, que têm desvelado preocupação com a promoção de resultados de aprendizagem do que com a melhoria dos espaços físicos do ambiente escolar. Assim, segundo Duarte (2019), esta postura evidencia que as escolas privadas possuem mais qualidade e espaços mais

estruturados do que as escolas municipais, com mais predominância nas escolas das áreas rurais que são as mais precárias em termos de infraestrutura, ou seja, os/as estudantes mais pobres e com deficiência são mais impactados pelos descasos das políticas públicas na perspectiva da infraestrutura escolar.

Nessa direção, afirma Soares (2016):

As políticas não podem ficar alheias à realidade das escolas e dos seus alunos, uma vez que se interpela a qualidade do ensino da Arte em muitas instituições por lhes faltarem infraestrutura, material de apoio e professores especializados. As leis, parâmetros, diretrizes e toda a gama de documentos legais que incentivam e direcionam esse ensino necessitam ser acompanhadas de modificações no espaço escolar (p. 41).

A fala da mãe reverbera o que aponta Soares (2016) sobre a realidade da escola, que algumas vezes é necessário que os/as estudantes com deficiência mudem de escolas devido à estrutura não estar adequada para recebê-los/as. Neste ponto, as dificuldades ressaltadas nas falas apontam que os espaços estão inadequados, que há superlotação de salas e a falta de materiais para as atividades diferenciadas que alguns estudantes necessitam dependendo da deficiência que os/as comprometem.

Em síntese, diante das falas, constata-se um descaso do poder público com a escola no processo de permanência dos/as estudantes com deficiência, no qual muitos/as mudam de escolas, ou saem delas, uma vez que não possuem o mínimo de condições de infraestrutura para desenvolver o processo do ensino e aprendizagem, principalmente do ensino de artes.

## 4.2. OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO ENSINO DA ARTE PARA PROFESSORAS

Neste tópico, apresentam-se os sentidos e significados das professoras acerca do Ensino de Arte para estudantes com deficiência, as falas das professoras foram organizadas em subtópicos da seguinte maneira: “O papel da arte é fundamental”; “Contribui para a socialização, inclusão e vivência estética”; “A gente adapta de acordo com a necessidade”; “Como referência é referência”; “Todo mundo consegue aprender”; “Ainda não. Ainda está faltando muito”.

### 4.2.1. O papel da arte é importante

Este núcleo trata dos sentidos e significados do ensino da arte para as professoras, no qual relatam o papel da arte no processo de ensino e aprendizagem dos/as estudantes com deficiências. Seguem os relatos:

Ana: “A arte melhora em tudo: coordenação corporal, motora, visual... socializa as crianças uma com as outras”; “A criança está ali escondidinho né, e às vezes ela não fala, mas ela consegue por meio da arte expressa de outra maneira”.

Maria: “O papel da arte é importante porque com a arte a gente consegue envolver os alunos no trabalho, a gente consegue fazer coisa com eles que se fosse de outra forma não conseguiria, por exemplo: tem aluno, eu tenho aluno autista que eu estou conseguindo alfabetizar através da música que ela gosta”; “através da música, eu trabalho o conhecimento das letras, em todos os aspectos eu estou conseguindo ótimos resultados com eles”.

As falas das professoras desvelam que o ensino da arte é uma disciplina importante no processo de desenvolvimento, socialização e aprendizagem dos/as estudantes, por meio da utilização de suas linguagens, que no caso, destacaram a música. Os relatos corroboram o que afirma Vigotski (1999), que a arte: “é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade” (p.328/329). Ao concordar com Vigotski (1999), reafirmamos que além de potencializar aprendizagem e o desenvolvimento biológico, o ensino de artes, propicia a socialização dos/as estudantes na sala de aula. Como afirma Nunes (2013): “Em aulas de Arte, propiciamos ao aluno sua inclusão entre os colegas, por meio de atividades em grupo, jogos teatrais, danças, cantos ou participação de bandas rítmicas” (p.11).

Em relação à alfabetização por meio da música que reverberou nas falas, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCNs/Arte) de 1997, acentua que:

Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. Envolvendo pessoas de fora no enriquecimento do ensino e promovendo interação com os grupos musicais e artísticos das localidades, a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais. Incentivando a participação em shows, festivais, concertos, eventos da cultura popular e outras manifestações musicais, ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história (BRASIL, 1997, p. 54).

Como podemos observar os PCN/Arte se fundamentam na proposta de uma educação estética voltada ao desenvolvimento do pensamento artístico e crítico, de forma a ampliar a imaginação, sensibilidade e reflexão, tanto no ensino e aprendizagem quanto nas

suas manifestações dos sentimentos, por meio de professores/as que conheçam a história da arte, e suas linguagens, que sejam criativos, incentivadores, pesquisadores, apreciadores de arte e também elaboradores de projetos, de planejamentos das aulas, e ainda refletir sobre a prática educativa e analisar os recursos didáticos. Contudo, pontua Vieira (2006):

Uma questão crucial, portanto, é o professor que irá colocar em prática os PCNs-Arte: qual deverá ser a sua qualificação? A característica geral da proposta, que se direciona para o resgate dos conhecimentos específicos da Arte, a complexidade dos conteúdos nas diversas modalidades artísticas, tudo isso parece indicar a necessidade de professores especializados em cada linguagem. Mas, na verdade, não há definições claras sobre a formação do professor de Arte, nem nos PCNs, nem na atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Por conseguinte, como muitas vezes a contratação de professores está submetida à lógica de custos e benefícios, acreditamos que dificilmente as escolas contarão, a curto ou médio prazo, com professores especializados em cada uma das quatro modalidades artísticas dos PCNs-Arte. Essa prática nos aponta para um ensino de Arte pautado na LDB nº 5692 de 1971 em que a falta de uma preparação de pessoal para entender a Arte antes de ensiná-la, gerou arte-educadores polivalentes. Tais perspectivas colocam em discussão a possibilidade de os PCNsArte trazerem mudanças efetivas para a prática pedagógica na área. A pretensão de um único professor, atualizando a polivalência e conduzindo, inevitavelmente, a um esvaziamento de conteúdos. (p. 07-08).

Nessa direção, Vieira (2006) levanta questões fundamentais que não pode passar despercebida, uma vez que constata-se pelas falas das professoras e pontuações dos autores a importância social e biológica do ensino de artes. Entretanto, questiona-se: as escolas estão preparadas para receber estes estudantes? Os professores têm a formação específica para o ensino de artes? Ora, a realidade aponta que não, falta de estrutura, de recursos didáticos e de profissionais. Diante deste cenário, compreende que é mais do que urgente debater estas questões, não só no âmbito da comunidade interna e externa das escolas, mas principalmente, no âmbito do poder público, nas esferas municipais, e uma vez que a realidade que vivem muitas escolas brasileiras, é marcada pela precariedade de infraestrutura estadual e federal, exigindo que a escola pública e gratuita seja de fato o local que propicie a emancipação dos sujeitos.

#### **4.2.2. Contribui para a socialização, inclusão e vivência estética**

Este núcleo apresenta os sentidos e significados das professoras sobre a contribuição do ensino da arte para a socialização e inclusão do/a estudante com deficiência. Assim, expressas:

Ana: “Muito, pode contribuir porque você pode trabalhar em forma de grupo; você pode trabalhar a socialização naquele momento, é tão bom... assim você divide a tinta, você divide o pincel, ali é socialização né?”; “Você canta uma música lá junto; você pode pedir pra criança é... desenhar o colega, o colega desenhar a criança, falar sobre cada um. Então é uma socialização legal”; “Contribui muito para a socialização e para uma vivência estética com as artes”; “Com certeza! Através da arte tanto da arte plástica, da pintura, da construção de objetos e até mesmo da música, da dança o aluno consegue se soltar, consegue liberar mais a energia dele, consegue aprender e com certeza o desenvolvimento cognitivo da criança é associado também à motricidade, ao trabalho da arte. Com arte a arte ele consegue expressar o que ele pensa”.

Maria: “Na maioria das vezes sim. Sempre que possível os alunos estão incluídos. Graças a Deus aqui na escola a gente tem uma equipe que bem... bem envolvida com a inclusão e a gente está procurando melhorar cada vez mais”; “Nossos alunos participam de dança, do balé, futebol, as atividades estão sendo sempre preparadas. Nós estamos caminhando, nós estamos chegando e vamos chegar lá. Cada vez melhorar mais. A arte, ela começa desde que a criança nasce até o fim da vida”; “Com certeza! Com certeza! tanto a arte, a arte plástica, a arte, a música, a dança, o teatro, tudo tá dentro da arte e ajuda a criança a se relacionar com os demais”; “Então a arte faz parte da nossa vida. Quando a gente canta com a criançinha, é a arte, é a música. Quando a gente ensina uma criança a brincar com o chocalho, é a arte. A criança pinta, então a arte, ela vem desde quando o ser humano nasce até quando ele morre. Faz parte da nossa vida, da vida de todo mundo”.

Os relatos das professoras apontam que a arte proporciona a socialização e a inclusão dos/as estudantes com deficiência. As professoras acentuam ainda que trabalhar as atividades artísticas de forma integrativa pode contribuir para uma vivência estética, socialização e inclusão, visto que os/as estudantes passam a compartilhar o material pedagógico, e nessa sequência, o/a professor/a pode orientar na constituição de uma relação inclusiva e socializadora.

Em relação ao trabalho de atividades artísticas que contribuem para a vivência estética, socialização e inclusão, afirma Vigotsky (2010) que: “a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento” (p.342). Essa vivência estética aguça a percepção dos/as estudantes com deficiência ao criar ou se envolver em um trabalho artístico. Desta maneira, segundo Vigotsky (2007), a percepção humana: “é parte de um sistema dinâmico de comportamento; por isso, a relação entre as transformações dos processos perceptivos e

as transformações em outras atividades intelectuais é de fundamental importância” (p. 24). Assim, apreende a importância do processo de inclusão dos/as estudantes com deficiência na escola regular.

Nessa direção, para Nunes (2013): “A inclusão escolar tem como objetivo priorizar um ambiente acolhedor, onde não existe seleção ou discriminação para o acesso e participação das pessoas na escola” (p.11). E completa a autora, que a “inclusão é compreender que o conhecimento é um processo individual ou coletivo, que envolve a especificidade de cada um. Cada ser humano tem seu próprio ritmo e tempo de aprendizagem” (NUNES, 2013, p. 11).

As falas das professoras reverberam o que Nunes (2013) afirma:

A Arte é inclusiva por ser tão ampla e abrangente, ela aborda em sua concepção o contexto histórico, social, econômico e político de sua contemporaneidade. A diversidade está presente em todas as áreas artísticas, assim, como a Arte está presente na diversidade, através de suas histórias e obras, conforme a evolução do homem. Não há como desenvolver uma atividade artística sem falar em diversidade, vivenciar, sentir, provar todos os dias a diferença que está inserida no cotidiano, e é muito clara nas áreas artísticas, Música, Dança, Teatro e Artes Visuais (p. 10).

Assim, concordamos com Nunes (2013), sobre o que pontua sobre a importância da arte como ferramenta de inclusão no âmbito escolar:

A Arte, por ser uma área universal, percorre caminhos que podem mediar a socialização e inclusão, alinhando os conhecimentos o saber do cotidiano dos alunos ao conhecimento científico, por meio da interdisciplinaridade. Com ela tem-se a liberdade de tomar conhecimento de textos literários e poesias, interpretando, através de desenhos em Português, criar com formas geométricas bidimensionais e tridimensionais e desenhar utilizando a perspectiva em Matemática, relacionar fatos por meio de pinturas e escultura através da História, criar relevos, maquetes, em Geografia, criar com materiais alternativos objetos e brinquedos nas Ciências, confeccionar jogos, brinquedos, expressar dançando e representar corporalmente em Educação Física (p. 08).

Nesse sentido, constata-se pelas falas das professoras que a arte representa diversas alternativas para a socialização/inclusão dos/as estudantes com deficiência. Sobre esta questão, o documento “Estratégias e orientações sobre artes”, Brasil (2000) acrescenta:

A inclusão por meio do conhecimento das linguagens é reafirmada, sobretudo, por representar alternativas de comunicação e de expressão a alunos com necessidades educacionais especiais. Ressalta-se que, em todas as ambiências de construção dessas aprendizagens, a família exerce o papel fundamental de intermediar as relações entre as pessoas com necessidades educacionais especiais e a conquista do espaço de inclusão escolar e social para o desenvolvimento pleno do ser humano (p. 14).

A arte é de suma importância na formação humana, na socialização e na inclusão do/a estudante com deficiência e o professor deve aproveitar as múltiplas ferramentas

destas linguagens para mediá-las no ensino e aprendizagem dos/as estudantes, de modo, a prepará-los para um novo mundo cultural e social.

Neste sentido, é importante destacar que a socialização e a inclusão dos/as estudantes não devem vir atreladas apenas às alternativas e metodologias de uma disciplina, mas, pelo conjunto de fatores vinculados às questões políticas educacionais, econômicas e sociais do país. A conscientização da sociedade de que todos são iguais, sem distinção de cor, raça ou deficiência. Estes são valores que deveriam estar implícitos nos sujeitos viventes de uma nação democrática. Assim, a educação que é estabelecida pela Constituição Federal, normatizada para todos, em direitos e deveres iguais. A inclusão deveria ser amplamente constituída nas escolas sem subterfúgios dessa ou daquela disciplina, sua materialização necessitaria ocorrer em todos os campos do conhecimento, em todas as disciplinas, em todos os conteúdos, como em todos os setores da sociedade.

#### **4.2.3. A gente adapta de acordo com a necessidade**

Este núcleo apresenta os sentidos e significados das professoras em relação às práticas pedagógicas no ensino da arte voltadas aos/às estudantes com deficiências. Seguem as falas:

Ana: “Aí é de acordo com as capacidades né, que tem excesso de deficiência que a criança não consegue digamos usar o pincel, né?”; “Mas a criança consegue usar o giz de cera né, às vezes a criança consegue usar o lápis, lápis de pintar mais grosso, que ela tem dificuldade na coordenação, aí a gente adapta de acordo com a necessidade de cada criança”; “E às vezes a criança não consegue fazer nada disso, ela consegue ouvir, né, te entender; a mímica né, aquilo que você diz, você canta. Então tudo isso é um aprendizado pra criança e para gente também que acaba apreendendo muito mais de que elas”.

Maria: “Como eu já falei, eu utilizo a música, eu utilizo a letra da música para alfabetizar, utilizo a pintura também, eu uso... eu... a partir do gosto da criança eu trabalho o todo é, a base na verdade do meu trabalho, trabalho muito com essa parte e eu consigo alfabetizar mesmo. Trazer de uma forma lúdica esse trabalho que eu faço com os alunos”.

O conjunto das falas destaca que as professoras utilizam as linguagens artísticas como meio potencializador para a alfabetização do/as estudantes, adaptando conforme a habilidade de cada estudante. Assim, a arte é extremamente importante porque pode ser transmitida pela linguagem verbal e não verbal, dando uma diversidade de alternativas para o/a estudante em razão de suas deficiências.

Nessa direção, Vigotski (2009b) aponta que: “o desenvolvimento da criança não é um processo espontâneo, linear e natural: é um trabalho de construção” (p.10). Desta maneira, concorda-se com Vigotski (2009b) que cada estudante tem seu ritmo e forma de aprender, respeitar esse processo no ensino de artes para estudantes com deficiência é potencializar este ensino.

Nessa direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte – PCNs/Arte de 1997 determina que:

Cabe ao professor escolher os modos e recursos didáticos adequados para apresentar as informações, observando sempre a necessidade de introduzir formas artísticas, porque ensinar arte com arte é o caminho mais eficaz. Em outras palavras, o texto literário, a canção e a imagem trarão mais conhecimentos ao aluno e serão mais eficazes como portadores de informação e sentido. O aluno, em situações de aprendizagem, precisa ser convidado a se exercitar nas práticas de aprender a ver, observar, ouvir, atuar, tocar e refletir sobre elas.

É papel da escola incluir as informações sobre a arte produzida nos âmbitos regional, nacional e internacional, compreendendo criticamente também aquelas produzidas pelas mídias para democratizar o conhecimento e ampliar as possibilidades de participação social do aluno (p. 35).

No conjunto das falas das professoras, observa-se também que reconhecem a múltiplas linguagens artísticas e propiciam o processo de alfabetização dos/as estudantes com deficiência. Assim, a arte propicia diversas alternativas para as práticas pedagógicas dos/as estudantes com deficiência. Sobre esta questão, afirma Nunes (2013):

É por meio da diversidade cultural presente na Disciplina de Arte que o aluno vai tomar ciência de diferentes grupos sociais, interessar-se e sentir curiosidade de conhecer novas culturas. A Arte possibilita por meio de suas áreas que o aluno se torna consciente de sua existência, ampliando seus sentidos, nova visão de mundo, um espírito crítico por meio do fazer artístico; descobrindo que sua existência não está desvinculada da realidade que o cerca, como representações simbólicas espirituais, materiais, intelectuais, seu modo de vida, grupo social, seus valores, suas tradições e crenças - um ser vivo e concreto (p.09-10).

Assim, observa-se que as professoras acentuam que a utilização de vários recursos pedagógicos, conjuntamente com as linguagens artísticas, adequadas para cada estudante, proporcionam um processo educativo de qualidade e que respeita as capacidades e habilidades do/a estudante com deficiência. Contudo, é importante ressaltar ao que afirma Vieira (2006), que no ensino de artes, a prática dos recursos pedagógicos utilizados: “ainda não têm sido suficientemente ensinada e apreendida pela maioria dos jovens brasileiros (...), pois a mesma surge como reprodução e não como reflexão na escolarização básica sem ressignificação dos conteúdos abordados, reelaboração dos saberes em Arte por professores e alunos” (p. 03).

#### 4.2.4. Como referência é referência

Este núcleo trata dos sentidos e significados atribuídos pelas professoras referentes às diretrizes legais do ensino da arte para o ensino fundamental 1, assim expressos:

Ana: “Eu concordo. Ainda mais que a secretaria deixa a gente a vontade né. A gente tem todo um referencial, mas a gente pode adaptar esse referencial de acordo com a necessidade de cada criança. Como referência é referência, as diretrizes também são boas. É só a gente... como a gente tem essa abertura de poder adaptar então eu concordo”.

Maria: “Eu acredito que sim. Eu concordo porque a arte, apesar de muita gente não achar importante, mas ela é de fundamental importância no desenvolvimento cognitivo, psicossocial, no desenvolvimento... em todos os aspectos da criança, do adolescente e do adulto mesmo”.

Os relatos das professoras apontam a importância da arte para o desenvolvimento integral dos/as estudantes. Nota-se pelos relatos que concordam com as diretrizes legais do ensino da arte. As falas reafirmam o que determina os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte - PCNs/Arte de 1997, que os/as professores/as devem:

Ensinar arte em consonância com os modos de aprendizagem do aluno significa, então, não isolar a escola da informação sobre a produção histórica e social da arte e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais com base em intenções próprias. E tudo isso integrado aos aspectos lúdicos e prazerosos que se apresentam durante a atividade artística.

Assim, aprender com sentido e prazer está associado à compreensão mais clara daquilo que é ensinado. Para tanto, os conteúdos da arte não podem ser banalizados, mas devem ser ensinados por meio de situações e/ou propostas que alcancem os modos de aprender do aluno e garantam a participação de cada um dentro da sala de aula. Tais orientações favorecem o emergir de formulações pessoais de idéias, hipóteses, teorias e formas artísticas. Progressivamente e por meio de trabalhos contínuos essas formulações tendem a se aproximar de modos mais elaborados de fazer e pensar sobre arte. Introduzir o aluno do primeiro ciclo do ensino fundamental às origens do teatro ou aos textos de dramaturgia por meio de histórias narradas pode despertar maior interesse e curiosidade sem perder a integridade dos conteúdos e fatos históricos (BRASIL, 1997, p. 35).

Entretanto, com a nova reorganização das diretrizes legais do ensino da arte, normatizada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, o ensino de artes ficou organizado em dois blocos, sendo: “blocos (1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano), com o intuito de permitir que os sistemas e as redes de ensino, as escolas e os professores organizem seus currículos e suas propostas pedagógicas com a devida adequação aos seus contextos” (BRASIL, 2017, p.197).

Contudo, esta verticalização do currículo não é uma realidade que ocorre com o ensino de artes no país, uma vez que: “as linguagens da Arte ainda são pensadas no contexto da educação institucionalizada prioritariamente como um meio eficaz para alcançar conteúdos disciplinares com objetivos pedagógicos” (VIEIRA, 2006, p.3). E esse modelo de currículo institucionalizado é desvelado com a atual organização curricular da BNCC (2017), no qual: “está relacionado à regulação e ao controle da prática escolar que se revela a partir da intensificação da avaliação do processo ensino-aprendizagem e supervalorização das competências e habilidades” (COSTA; FARIAS; SOUZA, 2019, p.98-99). Especificamente sobre o ensino da arte neste contexto da BNCC, apreende-se que a padronização dos conteúdos do ensino de artes anula a especificidade dos saberes e aspectos culturais e sociais locais e regionais que a escola está situada. Uma vez que, a padronização deste ensino transforma-se em mera repetição ao que apontam os livros didáticos, descontextualizados da realidade e vivência dos/as estudantes (BESSA-OLIVEIRA, 2018).

#### **4.2.5. Todo mundo consegue aprender**

Este núcleo apresenta os sentidos e significados atribuídos para as professoras sobre os/as estudantes com deficiência e o que mudariam nas aulas de arte para a socialização do/a estudante com deficiência. Seguem as falas:

Ana: “Eu vejo como uma pessoa com capacidades né, com todo um... passa por um processo, às vezes ela não tem a mesma desenvoltura digamos assim. O tempo dela às vezes é mais lento e às vezes é até mais rápido. Acho que todas elas têm o seu potencial”; “E às vezes a gente olha a criança e diz: a não aprende né, mas aprende, eu amo trabalhar com artes nesse sentido”; “Ah! eu mudaria... eu mudaria a forma de ver a arte que hoje... às vezes a gente ver a arte como algo que... ah! que a aula de arte é só pra brincar, só pra pintar e tem muita gente que pensa que isso não tem aprendizado né! Eu mudaria essa forma”; “Eu começaria com um diálogo, com a conscientização da família que artes... que a criança também aprender pintando, criando né! Isso é um aprendizado”; “Porque muitos entendem que a criança só tá alfabetizada ou que ela aprendeu alguma coisa quando a criança ler e escreve né! Mas é só isso. A criança pode aprender cantar, falar, rabiscar, caminhar...”.

Maria: “Ah! A pessoa com deficiência ela tem capacidade de aprender, ela tem, ela consegue aprender, ele só tem... a gente só tem que encontrar uma forma de fazer com que essa criança aprenda, que esse aluno aprenda. A gente só tem que fazer as adaptações corretas porque no meu ponto de vista todo mundo consegue aprender”; “O que a gente precisa é encontrar uma forma de fazer com que essa criança aprenda. E também tem o tempo, né! Todo mundo tem seu tempo de aprendizagem. Nem todo mundo aprende da mesma forma, nem do mesmo tempo”; “Ah! É só a questão de... eu mudaria... a questão de trabalhar mais o gosto mesmo do aluno ver o que ele gosta e associando a arte com a aprendizagem dele”.

Os relatos das professoras apontam que os/as estudantes com deficiências têm as mesmas capacidades de aprendizagem que qualquer outro/a estudante, no seu tempo de aprendizagem para aprender, que para esse processo tem que ter adaptações, porém, todos/as têm este potencial para assimilar os conhecimentos sistematizados. Sobre o que mudaria, as falas apontam que mudaria a maneira que muitos pensam o ensino da arte, e principalmente, as famílias, que o ensino da arte é também lugar de aprendizagem. E que trabalhando a partir do que o/a estudante gostar, o ensino da arte amplia a aprendizagem.

As falas das professoras corroboram ao que afirma Vigotsky (2003), que todos e todas podem apreender, pois “as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas” (p. 57). Ciente que os/as estudantes com deficiência têm seus limites, mas todos/as somos seres sociais. E um processo de ensino e aprendizagem “adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento” (p.103). Assim, ainda com Vigotski (2009b): “a educação correta consiste em despertar na criança aquilo que existe nela, ajudar para que isso se desenvolva e orientar esse desenvolvimento” (p. 72). Constata-se que Vigotski (2003; 2009b) reafirma que todos/as podem aprender, mas exige um processo de ensino organizado e planejado, desta maneira, é potencializador de vários processos de desenvolvimento. Porém, é preciso que haja formas mais inclusivas de adaptações dos currículos para alcançar melhores resultados com os/as estudantes com deficiência. Para de fato, o/a estudante tenha sua dignidade respeitada na sociedade.

Em relação ao que mudaria, as falas evidenciam que há uma necessidade de conscientizar as pessoas e principalmente, as famílias, da importância da arte na formação humana, pois veem as atividades artísticas como passatempo, entretenimento e não como conhecimento.

Nessa direção, afirma Duarte Júnior (2005), que a arte propicia ao/à estudante: “expressar aquilo que o inquieta e o preocupa. Por ela este pode elaborar seus sentimentos, para que haja uma evolução mais integrada entre o conhecimento simbólico e seu próprio “eu”” (p.73). Ainda de acordo com Duarte Júnior (2005), a arte: “coloca-o frente a frente com a questão da criação: a criação de um sentido pessoal que oriente sua ação no mundo” (p.73). Sobre a criação, aponta Vigotski (2009b):

[...] a lei principal da criação infantil consiste em ver seu valor não no resultado, não no produto da criação, mas no processo. O importante não é o que as crianças criam, o importante é que criam, compõem, exercitam-se na imaginação criativa e na encarnação dessa imaginação (p. 100).

Assim, apreende-se que é de fundamental importância que muitos e essencialmente algumas famílias mudem a visão sobre o ensino da arte e compreendam o quanto a arte, por meio de suas linguagens, pode potencializar o desenvolvimento, o autoconhecimento e a aprendizagem dos/as estudantes, especialmente, aqueles com deficiência.

#### **4.2.6. Ainda não. Ainda está faltando muito**

Este núcleo apresenta os sentidos e significados para as professoras e se escolas estão preparadas para receber estudantes com deficiências. Seguem os relatos:

Ana: “Ainda não. Ainda está faltando muito, está faltando acessibilidade, está faltando muitos materiais que deveriam pra se utilizar... primeiro passo é acessibilidade né, que se pode olhar para escolas, as escolas que estão sendo construídas a partir de um momento já está sendo adaptada”; “mas, as escolas mais velhas geralmente adaptam de acordo com a criança que chega. Vai fazendo tipo um... reparos, que não fica cem por cento, né! Os banheiros ainda tão precisando de adaptações, o pátio tem muito lugar de a criança cair, tem muitos locais que a criança tropeça, não tem um terreno plano... não tem lugar da criança... A cadeira de rodas somente um lugar pode passar, os outros não tem acessibilidade, não tem o chuveirinho para higiene e não tem o material específico. o lápis... a gente vai utilizar o lápis, não tem aquele lápis que a criança pode usar. Se os pais não compram, o professor adapta, né! E outros materiais mais que precisaria nas escolas, que não tem, infelizmente não tem”; “A gente não tem o espaço, não tem sala de música, não tem material leve que a gente possa utilizar no momento. A gente não tem tambor no momento, a gente tem uma caixa de som pesada, não tem o espaço”. Sobre a formação,

Ana disse: “Aqui no município tem sempre formação, mas deixa a desejar, tinha que ser mais específica e voltadas para a nossa ação cotidiana com as crianças com deficiência”.

Maria: “Eu acredito que sim. Falta muita coisa, precisa mudar, precisa, às vezes acessibilidade”; “Sem ter recurso a gente nunca vai trabalhar, tem que ser agora. É um direito da pessoa aprender”; “Mas vários materiais aqui são do mais-educação, como o programa acabou aí é mais complicado. Só que tem a sala de recursos né que lá... a sala específica, utiliza todos os recursos. Na sala de aula é mais complicado que geralmente além de ter aluno com deficiência nós temos outros alunos sem deficiência, assim, às vezes é complicado trabalhar numa atividade lúdica com tantas crianças pra você conseguir organizar”. Em relação à formação, Maria afirmou: “Então, eu acho que os professores da rede municipal faz diversos cursos e a gente está preparado sim”.

As falas das professoras revelaram problemas semelhantes em suas respostas relacionadas à infraestrutura e aos materiais pedagógicos. Conforme seus relatos, ainda falta muito para a inclusão de fato. As escolas estão incompatíveis tanto na estrutura arquitetônica, especialmente a acessibilidade, quanto, nos materiais pedagógicos.

Nesse sentido, a Política Nacional de Mobilidade Urbana na Lei nº 12.587/12, “determina aos municípios a tarefa de planejar e executar a política de mobilidade urbana”. O Art. 1º desta Lei 12.587/12 visa a integração entre os transportes e a melhoria da acessibilidade nos Municípios (BRASIL, 2012) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – Lei de nº 13.146/2015, “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015), que nos artigos de 53 a 62, versam sobre a questão de acessibilidade (BRASIL, 2015).

No tocante aos recursos pedagógicos, a Lei de nº 13.146/2015 no capítulo IV do direito à educação no Art. 28º inciso VI assegura “pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2015).

Ainda nessa questão, O Decreto nº9.099/2017, que dispõe sobre os programas nacionais do livro e do material didático, estabelece no artigo 25, que “O Ministério da Educação adotará mecanismos para promoção da acessibilidade no PNLD, destinados aos estudantes e aos professores com deficiência” (BRASIL, 2017).

Apesar do que apontam estes mecanismos legais do direito sobre a mobilidade urbana, acessibilidade nas escolas e recursos pedagógicos nas escolas, tem-se ciência que a

sua efetivação é ainda um desafio, pelo grau de generalização e de ambiguidades que apresentam. Assim, a sua materialidade é uma constante luta da sociedade civil organizada na causa dos/as estudantes com deficiência, para de fato se ter uma educação inclusiva.

Em relação à formação dos/as professores/as, as falas são destoantes, para uma das professoras, o município oferece aos profissionais de educação uma formação, dentre elas, na perspectiva inclusiva, estabelecidas pelos regimentos municipais. Outra aponta que esta formação é generalista, não trata especificamente das ações que desenvolve no dia a dia com os/as estudantes com deficiência.

Nesse sentido, sobre o processo de formação inclusiva para os profissionais da educação, afirma Mantoan (2003), que:

No caso de uma formação inicial e continuada direcionada à inclusão escolar, estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis (p.54).

Em relação ao que afirma Mantoan (2003), tem-se ciência que um processo formativo deve conscientizar os/as profissionais sobre as diversas barreiras que impedem a inclusão, entre as quais, rever o papel da escola e da educação, como ainda do próprio profissional e suas práticas pedagógicas. Por isso, uma formação não é um curso de especialização, extensão ou atualização, essa formação deve ser constante, deve propiciar repensar as ações educacionais desenvolvidas do processo de inclusão, para de fato materializar a inclusão dos/as estudantes com deficiência na escola.

Contudo, é importante ressaltar ao que afirmam Santos e Silva (2017), que:

Embora compreendamos os fatores positivos que permeiam os cursos de formação continuada oferecidos pelo MEC, dentre os quais destacamos a flexibilidade de horários e a contenção de despesas pessoais por parte do profissional, observamos que as limitações oriundas dos cursos de caráter emergencial próprios do modelo de formação massiva da EAD, distanciam o profissional dos embates teórico - filosóficos e estão sendo articulados de forma a contribuir para a alienação da classe trabalhadora, pois a despolitização do trabalhador confere mecanismos mais fáceis para controlá-lo. (p.911).

Diante ao que apontam Santos e Silva (2017), apreende-se que esse controle padroniza as ações, invisibiliza a criatividade da ação educativa e aprisionam as ações dos/as profissionais sobre suas práticas educativas no dia a dia, como pontuou a professora Ana. Assim, as consequências desse controle, segundo Santos e Silva (2017) é a: “alienação na formação do indivíduo é que em vez de desenvolver potencialidades, o indivíduo fragmenta-se em papéis alienados. Ele se conforma a viver a sua cotidianidade” (p.911).

### 4.3. OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO ENSINO DA ARTE PARA GESTORAS E COORDENADORAS

Neste tópico, apresentam-se os sentidos e significados que as gestoras e coordenadoras atribuíram ao Ensino de Arte para estudantes com deficiência. Organizadas da seguinte maneira: “O ensino da arte é fundamental”; “É algo que realmente tem ajudado”; “Diretrizes vêm ao encontro das necessidades do educando”; “A arte deve ser priorizada no currículo educacional”; “Um papel muito importante”; “A arte pode proporcionar sim” e “Infelizmente, ainda não totalmente”. Para melhor apreensão das falas das participantes, seus relatos foram sistematizados separadamente em cada subtópico de significação, como segue.

#### 4.3.1. O ensino da arte é fundamental

Este núcleo trata dos sentidos e significados das gestoras e coordenadoras em relação à compreensão do ensino de arte na unidade escolar que atuam. Seguem os relatos:

##### **Gestoras:**

Kleyse: “É... o ensino da arte na escola ele é desenvolvido através da recriadora e da professora de ensino especial da sala do AEE, especificamente, porém, não quer dizer que os outros professores também não trabalhe a arte em sala de aula”; “Eu avalio que o ensino da arte é fundamental no processo educativo e socialização, visto que algumas crianças com deficiência desenvolve o aprendizado dela através da arte, porque às vezes ela não sabe expressar falando ou escrevendo, mas ela sabe desenhar e a gente pode está identificando através dos desenhos, através das produções, de uma dança, de uma fala, através da arte a criança acaba expressando muito o que ela tá sentindo, o que ela tá vivendo e partilha com os outras crianças”;

Carla: “A arte na escola deve ir além das aulas de pintura e desenho. Ela é fundamental para a integração social e aprendizagem da criança com deficiência”.

##### **Coordenadoras:**

Helena: “Muito bom. Aqui é ótimo. É bem proveitoso, é bem... é um... é bem inclusivo, é uma coisa que desenvolve, que ajuda, entendeu? No desenvolvimento do aprendizado da criança com deficiência”; “Desde a arte da professora lá da sala até as lá de

fora; balé, a música, depois que teve aqui fez um... é assim evoluiu entendeu? Foi algo que veio para como é que fala, para somar, viu!"; "A gente pode ver a evolução das crianças, a gente pode ver o desenvolvimento, pode ver o auxílio na disciplina, entende? Então assim, até no comportamento das crianças a gente pode ver essa mudança, na responsabilidade, né! Então a gente avalia... para mim é ótimo, tem ajudado eu avalio de uma forma ótima porque é algo realmente que tem feito o seu papel, não tem passado por passar".

Madalena: "Ao trabalhar com a arte, envolvemos o aluno com deficiência em um contexto social para que ele organize suas ideias e construa a linguagem por meio de várias leituras do mundo, estimulando assim seu desenvolvimento sensorial e visual".

As falas apontam que o ensino da arte é relevante e fundamental no processo educativo e integração social dos/as estudantes com deficiência, auxiliando no desenvolvimento intelectual, cognitivo, envolvendo a percepção, movimento e expressão. A gestora aponta que o ensino das linguagens artísticas é desenvolvido pelo profissional do AEE e pelo recriadora. Deste modo, vale ressaltar que é o atendimento educacional especializado que realiza atendimentos no contra turno do/a estudante, em uma sala específica organizada com recursos pedagógicos diferenciados e adaptados para atender as especificidades de cada deficiência, por exemplo: o/a estudante com surdez recebe atendimento em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o/a estudante cego recebe atendimento com recursos pelo sistema de leitura e escrita para cegos (BRAILE) e outros materiais para atividades táteis. Estes são atendimentos regulamentados pelas políticas de inclusão vigentes. Sobre a recriadora que é a professora com conhecimento em artes, que dá aulas desta disciplina, estas aulas acontecem geralmente uma vez por semana, seguindo a carga horária da escola. Esta profissional proporciona o ensino e a aprendizagem das linguagens artísticas em cada turma.

Nesse sentido, em relação às falas das coordenadoras que apontam a importância da arte na integração social dos/as estudantes com deficiência, destacamos o que diz Vigotski (1999), para ele, o sentido social da arte é de suma importância na formação humana, uma vez que a arte: "é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas" (p.315). Ainda: "O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais. Por isto, quando arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importante de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social", ressalta Vigotski (1999, p.315).

Frente ao que aponta Vigotski (1999), constata-se que a arte desperta emoções e sentimentos e tem efeitos sociais, ou melhor, é social, uma vez que apreende-se que ao ter a liberdade de expressar, dançar, pintar, desenhar e partilhar suas criações aos outros, o ensino da arte marca esse lugar do social da arte para o/a estudante com deficiência, potencializando os sentimentos, emoções que contagiam a todos e todas.

Assim, as falas das gestoras e coordenadoras evidenciam que o ensino da arte é fundamental para os/as estudantes com deficiência, uma disciplina potencializadora no processo do ensino e aprendizagem e possibilita uma integração social. Nessa direção, aponta Osinski (2002), que a função do ensino da arte nas escolas é de: “estimular cada aluno para que, identificado com suas próprias experiências, desenvolvesse ao máximo os conceitos que expressam seus sentimentos, suas emoções e sua sensibilidade estética” (p.96).

Nesta lógica, Os PCNs/Arte de 1997, referente à arte como objeto de conhecimento contribuem com o processo de ensino e aprendizagem da seguinte maneira:

Apenas um ensino criador, que favoreça a integração entre a aprendizagem racional e estética dos alunos, poderá contribuir para um exercício conjunto complementar da razão e do sonho, no qual conhecer é também maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar duro, esforçar-se e alegrar-se com descobertas (BRASIL, 1997, p. 27).

Portanto, as gestoras e coordenadoras apontaram em suas falas sobre a importância de se trabalhar não somente desenho e pintura, mas também outras linguagens da arte, confirmando que “o trabalho do professor é o de usar os meios dessas diferentes linguagens, naturais da criança, e dele próprio para alcançar outros caminhos de descobertas e de novas criações” (GARCIA, 2000, p. 82-83), proporcionando assim, diversas habilidades no processo educativo do/a aluno/a. Além do mais, o ensino e aprendizagem por meio da arte propicia o envolvimento dos/as estudantes, levando-os, a um processo socializador.

Deste modo, as gestoras e coordenadoras que participaram da pesquisa, destacaram que o ensino arte em suas escolas é realizado pelas recriadoras e pelas professoras do atendimento educacional especializado (AEE) e reforçam a necessidade de outros/as professores/as também ensinar arte. Elas analisaram ainda que, o ensino e aprendizagem da arte são essenciais para novas descobertas e recriações no processo educativo dos/as estudantes com ou sem deficiência.

Nessa direção, afirma Osinski (2002) sobre a importância da arte na vivência educativa e social do sujeito com deficiência da seguinte maneira:

A função da escola seria estimular cada aluno para que, identificado com suas próprias experiências, desenvolvesse ao máximo os conceitos que expressam seus sentimentos, suas emoções e sua sensibilidade estética. Numa sociedade de massa, em que as relações sensitivas do indivíduo são progressivamente suprimidas, a educação artística seria a única disciplina capaz de se concentrar no desenvolvimento de experiências sensoriais, tornando a vida mais satisfatória e significativa (p. 96).

Assim, a autora aponta que o ensino por meio da arte favorece o ensino e a aprendizagem, estimula os/as estudantes a expressarem seus sentimentos na produção artística e pode contribuir para a interação social.

#### **4.3.2. É algo que realmente tem ajudado**

Este núcleo analisa os sentidos e significados das gestoras e coordenadoras sobre a inclusão dos/as estudantes com deficiência por meio do ensino da arte. Seguem as falas:

##### **Gestoras:**

Kleyse: “Com certeza, igual eu falei para você a arte é lúdica, né! Quando se trabalha a arte está se olhando o que? O lúdico; Então, incentivo muito a minha equipe a trabalhar o lúdico em sala de aula. Igual eu falei, não só o professor recriador como o da sala do AEE, assim como todos. Nada melhor do que você ver o aluno com deficiência, você pegar, você estar aprendendo e a arte ela traz isso para gente, esse sentimento de posse, de está vivendo aquilo. Quando você está estudando”.

Carla: “exerce um papel muito importante na formação integral do aluno, a arte tem um impacto crucial em todos, por isso, faz-se necessário à inclusão do ensino da arte no currículo educacional”.

##### **Coordenadoras:**

Helena: “Nossa demais, viu! Nós temos é... os meninos com deficiências na escola, eles não ficam de fora das artes você pode até acompanhar no facebook da escola”; “Você vai ver que as atividades tanto na educação física como na arte mesmo, nas aulas de artes nas outras artes de fora as crianças elas estão sempre envolvidas, viu! Como é algo que realmente tem ajudado, viu! É incluído mesmo, viu!”.

Madalena: “Poder transformador, ela desenvolve no aluno o senso crítico, possibilitando-lhe desafiar seus limites e aumentar seu repertório cultural”; “Nesse contexto, nossa escola busca inserir o aluno da arte de forma inclusiva, oportunizando aos

educandos desenvolver com autonomia seu cognitivo, permitindo-lhes compreender a inserção social de forma ampla”.

As falas apontam que a arte ajuda na inclusão do/a estudante com deficiência, na produção artística por meio da ludicidade, é ferramenta a mais para incentivar o/a estudante com deficiência a se apropriar do conhecimento. Assim, o impacto do ensino da arte na formação integral do/a estudante com deficiência possibilita seu desenvolvimento cognitivo, sua autonomia e sua inserção social.

Sobre a produção artística, afirma Santos (2006):

Brincar ou fazer arte significa ensinar a criança a brincar com imagens e símbolos. É no brincar que se pode ser criativo e é no criar que se brinca com as imagens, símbolos e signos. O valor simbólico dos objetos predomina nas artes plásticas onde a imagem é o principal. É, exatamente, a valorização da imagem comum no brinquedo que o faz aproximar-se da obra de arte, mostrando sua inquestionável riqueza simbólica (p. 29).

Assim, nessa direção, afirma Siluk (2013):

A inclusão escolar favorece a integração dos alunos com necessidades especiais à sociedade, expansão do atendimento na rede regular de ensino, ingresso em turmas do ensino regular para criar as condições de integração, conscientização da comunidade escolar para a importância da presença do aluno de educação especial em escola da rede regular de ensino, integração técnico-pedagógico entre os educadores que atuam nas salas de aulas do ensino regular e os que atendem em salas do ensino especial, integração das equipes de planejamento da educação comum com os de educação especial, em todas as instancias administrativas e pedagógicas do sistema educativo, além de desenvolvimento de ações integradas nas áreas de ação social, educação, saúde e trabalho (p. 86).

Nessa direção, apontam os PCNs/Arte de 1997 sobre a importância dos conteúdos de arte no ensino:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam o ensino e a aprendizagem de conteúdos que colaboram para a formação do cidadão, buscando igualdade de participação e compreensão sobre a produção nacional e internacional de arte. A seleção e a ordenação de conteúdos gerais de Arte têm como pressupostos a clarificação de alguns critérios, que também encaminham a elaboração dos conteúdos de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança e, no conjunto, procuram promover a formação artística e estética do aprendiz e a sua participação na sociedade. Não estão definidas aqui as modalidades artísticas a serem trabalhadas a cada ciclo, mas são oferecidas condições para que as diversas equipes possam definir em suas escolas os projetos curriculares (ver em Orientações Didáticas deste documento a questão da organização do espaço e do tempo de trabalho).

Sabe-se que, nas escolas e nas comunidades onde elas estão inseridas, há uma diversidade de recursos humanos e materiais disponíveis; portanto, considerando a realidade concreta das escolas, ressaltam-se alguns aspectos fundamentais para os projetos a serem desenvolvidos.

É desejável que o aluno, ao longo da escolaridade, tenha oportunidade de vivenciar o maior número de formas de arte; entretanto, isso precisa ocorrer de modo que cada modalidade artística possa ser desenvolvida e aprofundada (BRASIL, 2017b, p. 41).

Diante do que sinalizava o PCN/Artes de 1997, nesta atualidade se faz necessário incluir a arte no currículo da escola, uma vez que propicia vivenciar diversas formas de linguagens artísticas ao longo de sua escolaridade. E que uma formação lúdica pode promover a integração. Pois, o ensino da arte no conjunto de suas principais linguagens (artes visuais, música, teatro e dança) pode favorecer a inclusão do sujeito, principalmente, do/a estudante com deficiência, tanto na escola, como na sociedade.

Deste modo, os relatos desvelam que a arte proporciona a inclusão e acrescenta que o modo como o/a professor/a propõe as atividades pedagógicas de arte, a inclusão acontecerá no processo educativo dos/as estudantes com deficiência.

Frente às falas, Siluk (2013) alerta sobre a conscientização de uma proposta de educação inclusiva, que para a autora:

Incluir é, portanto, colocar valores em ação pedagógica para que se otimize a participação de todos na aprendizagem. É propiciar uma intervenção estratégica na educação, pois é uma forma de assumir o ato educativo enquanto ato político de transformação social. O processo de conscientização deve envolver alunos, professores, comunidade e sociedade (p.89).

Entende-se, dessa forma, que a arte em sua especificidade, promove a inclusão, como também possibilita a aprendizagem de forma diferenciada, bem como a gestora ressaltou: “Porque é o momento que está todo mundo ali né! A dança, vamos pegar na mão, vamos fazer assim, então todo mundo está junto, vamos pintar, vamos fazer assim”. Diante desta fala, Garcia (2000) afirma:

[...] não deveríamos estar deixando fluir a ‘imaginação’ de nossos alunos e alunas, e sua ‘intuição’ e sua ‘sensibilidade’, e ao pretender educar (o que não significa domesticar) o olho, o ouvido, o olfato, e a gustação, formas de conhecimento do mundo e de si mesmo, pois só assim lhes será oferecida a possibilidade de diversidade de pensamento, de diversidade de linguagens? Musicalizar a vida, poetizar a vida, sentir o cheiro da vida, saborear a vida, cantar e dançar a vida, ver a beleza da vida, tornar a vida bela, para que se possa manifestar o seu impulso criador (p. 12).

Neste aspecto, as falas apontam que o conhecimento adquirido por meio da arte chama mais a atenção do/a estudante, porque é um meio mais prazeroso de aprendizagem e desta forma, o/a estudante se sente estimulado/a, conseqüentemente, produz conhecimento. Portanto, a arte potencializa este a se desenvolver criticamente, ampliando suas capacidades críticas de modo a proporcionar a inclusão do sujeito.

Neste ponto, o documento “estratégias e orientações sobre artes: respondendo com Arte às necessidades especiais” (BRASIL, 2002) acentua que a arte constitui um importante e rico meio de constituir uma sociedade inclusiva, quando cita:

[...] muitos limites têm sido superados por intermédio das múltiplas

possibilidades que a Arte oferece. A Arte é um campo rico de experiências, aberto às novas composições e elaborações, por isso propõe olhares diferenciados sobre a realidade. Olhares que eliminam barreiras arquitetônicas, comportamentais (segregação, estigma e preconceito) e de comunicação, por não partirem de modelos pré-estabelecidos. Por essa razão, a Arte representa, por excelência, um vetor de exclusão social (BRASIL, 2002, p. 15).

Estes relatos revelam que a família, muitas vezes, não tem conhecimento do trabalho realizado na escola na perspectiva inclusiva, pois só vem ter consciência da existência das deficiências quando surge um caso na família. Desta forma, muitas crianças só têm contato com essa diversidade quando chega à escola. Dentro dessa realidade, o/a professor/a deverá começar um trabalho de conscientização a respeito da igualdade, da efetividade, da colaboração, do compartilhamento para que todos/a os/as estudantes se conheçam e conheçam também seus colegas de turma.

Nessa direção, compreende-se que o/a professor/a necessita trabalhar junto com os/as estudantes os conceitos sobre as diferenças, igualdades e direitos, para que cada um/a compreenda a importância de cada sujeito na sociedade e que todos/as devem ser respeitado/as, para além de ser ou não uma pessoa com deficiência.

Deste modo, para as gestoras e coordenadoras, é no fazer artístico que acontece a socialização, por meio do trabalho em equipe, da ajuda mútua, do respeito, do conhecimento de si mesmo, da colaboração, da afetividade, do compartilhamento, da sintonia entre o criar, refletir e apreciar a produção do conhecimento artístico. É por meio das linguagens artísticas que o sujeito adquire visão de mundo, melhorando seus conhecimentos integralmente. Portanto, a arte integra, inclui, proporciona desenvolvimento crítico e integral.

#### **4.3.3. Diretrizes vêm ao encontro das necessidades do educando**

Este núcleo apresenta os sentidos e significados atribuídos pelas gestoras e coordenadoras acerca das diretrizes legais do ensino da arte para o ensino fundamental 1, assim expressos:

**Gestoras:**

Kleyse: “Sim, concordo”.

Carla: “Percebe-se que o ensino da Arte é tão importante quanto qualquer outra disciplina do currículo educacional. Suas diretrizes vêm ao encontro às necessidades do

educando, no que tange a aquisição do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem”.

**Coordenadoras:**

Helena: “Sim, eu concordo por que é algo que vem ao encontro, né! É algo que vem realmente pra ajudar; é algo que inclui; é algo que ensina; disciplina”.

Madalena: “Propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, a percepção e a imaginação, assim verifica-se que, quando o aluno compreende a importância da arte para sua vida acadêmica, ele é capaz de compreender o mundo à sua volta de forma crítica e interativa”.

O conjunto das falas das gestoras e coordenadoras revelam que concordam com as diretrizes, uma vez que vêm ao encontro do que é exigido para o ensino e aprendizagem, desvelam a importância da arte para a formação humana. Deste modo, as falas reafirmam o que determina a LDB no seu Art. 26, incisos 6º e 8º:

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo (BRASIL, 1996).

§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais (BRASIL, 1996).

Nesta direção, respaldada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), a arte “tem função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem” (p.19). Nessa direção, os PCNs/Arte reafirmam que:

Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. Por exemplo, o aluno que conhece arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico. Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático (BRASIL, 1997, p. 19).

Nesse sentido, também aponta a BNCC (2017) sobre a arte articular conhecimentos voltados à produção artística e dá orientações sobre sua prática:

A prática artística possibilita o compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos por meio de exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais. Os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos. Além disso, o compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos alunos, em diálogo com seus professores, pode acontecer não apenas em eventos específicos, mas ao longo do ano, sendo parte de um trabalho em processo (BRASIL, 2017b, p. 193).

Logo, a legislação vigente aponta que o ensino da arte tem amparo legítimo e suas diretrizes vêm ao encontro da necessidade de uma formação voltada à produção artística obrigatoriamente na educação básica de forma inclusiva. Assim como o fazer artístico em todas as formas de conhecimento proporciona a potencialização do sujeito e conseqüentemente, de sua realidade. Portanto, a importância do ensino da arte na formação humana está consolidada como qualquer outro conhecimento do currículo escolar.

#### **4.3.4. A arte deve ser priorizada no currículo educacional**

Este núcleo trata dos sentidos e significados atribuídos pelas gestoras e coordenadoras sobre o ensino da arte para os/as estudantes com deficiência. Assim, seguem relatados.

##### **Gestoras:**

Kleyse: “Olha o ensino da arte para a pessoa com deficiência, ela pra mim é a base porque a melhor maneira de se chegar a criança com alguma dificuldade, que é deficiente né? através do brincar, através do expressar, do pegar né, e nessa hora a criança ela transfere suas emoções, então eu acho que ela é de suma, de total relevância”.

Carla: “Pensando no sujeito com dificuldades especiais, a arte é fundamental para ajudar a desenvolver várias habilidades, inclusive na parte de coordenação motora fina”; “Considera-se que é um importante meio para o desenvolvimento do ser humano, socialmente, afetivamente e no aspecto psicomotor, sendo uma forma de estímulo às pessoas com deficiências”.

##### **Coordenadoras:**

Helena: “Tão quando o dos outros, entendeu! a gente nele, da importância... tanto é que a gente... que a gente adapta, né! Tanto é que a gente não deixa eles de fora, a gente adapta o ensino para eles, entendeu!”; “Colocando algo em que eles consiga é... fazer, adaptar nas atividades, entendeu! É fazendo... é brinquedos diferenciados, tarefas diferenciadas, entendeu!”; “Algo que eles possam conseguir fazer. É... uma atividade. São coisas com os ditos normais, né! Então são coisas que às vezes não estão ao alcance deles. Então a gente tem tanto isso como importante que a gente tem. Isso é muito importante para eles que a gente inclui e adapta de acordo com a necessidade de cada um deles”.

Madalena: “Portanto, a inserção da educação da arte deve ser priorizada no currículo educacional, sendo ela um dos canais mais importantes para que o indivíduo desenvolva seu potencial através da criatividade, raciocínio, percepção e domínio motor”.

As falas esclarecem que a arte é entendida como meio para o professor se aproximar do/a estudante com deficiência, assim, ela é utilizada ludicamente para que o/a estudante se expresse na aula, como também, para promover várias habilidades e auxiliar na coordenação motora e, dessa maneira, meio para o desenvolvimento do sujeito. Deste modo, devemos lembrar que o desenvolvimento do sujeito depende de muitos fatores, além das atividades pedagógicas do ensino da arte, neste ponto de vista, Vigotski (2009a) aponta que:

Esse processo de desenvolvimento dos conceitos ou significados das palavras requer o desenvolvimento de toda uma série de funções como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação, e todos esses processos psicológicos sumamente complexos não podem ser simplesmente memorizados, simplesmente assimilados. Por isso, do ponto de vista psicológico dificilmente poderia haver dúvida quanto à total inconsistência da concepção segundo a qual os conceitos são apreendidos pela criança em forma pronta no processo de aprendizagem escolar e assimilados da mesma maneira como se assimila uma habilidade intelectual qualquer. Mas a prática também mostra a cada passo o equívoco dessa concepção. Não menos que a investigação teórica, a experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança mas, na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios (p. 246-247).

As falas das gestoras e coordenadoras apontam a arte como base, sendo o primeiro passo para a aproximação do/a estudante com deficiência, para se chegar a uma relação de aprendizagem, sendo, fundamental na educação do/a estudante com deficiência e que a educação pela arte deve ser prioridade nesse processo educacional.

Diante das falas, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte/1997 apontam que:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (BRASIL, 1997, p. 19).

Portanto, frente a este relato, o documento “Estratégias e orientações sobre arte: respondendo com Arte as necessidades especiais”, Brasil (2002) afirma:

A Educação Inclusiva é uma conquista indiscutível. No contexto da inclusão, o ensino da Arte apresenta possibilidades importantes na busca de caminhos efetivos para que todos os alunos, sobretudo aqueles com necessidades especiais, possam vivenciar expressões, contribuindo para a construção do conhecimento e do exercício pleno da cidadania, sem discriminações (p. 14).

As falas das gestoras e coordenadoras revelam que o ensino de arte é a base para se chegar a uma educação inclusiva, neste ponto, a adaptação do currículo com atividades pedagógicas diferenciadas pode responder as necessidades dos educandos com deficiência e proporcionar a inclusão. Já que, a arte se revela potencializadora no desenvolvimento criativo do/a estudante, desenvolvendo várias habilidades, inclusive motora, sendo uma forma de estímulo para a aprendizagem deste público.

A arte deve ser entendida como ensino e aprendizagem significativa para o/a estudante, mas se chegar a uma educação inclusiva, é necessário mais que adaptação nas atividades escolares. Neste sentido, Mantoan (2003) indica que:

Ensinar a turma toda reafirma a necessidade de se promover situações de aprendizagem que formem um tecido colorido de conhecimento, cujos fios expressam diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento de um grupo de pessoas que atua cooperativamente, em uma sala de aula. Os diferentes significados que os alunos atribuem a um dado objeto de estudo e as suas representações vão se expandindo e se relacionando e revelam, pouco a pouco, uma construção original de idéias, que integra as contribuições de cada um (p. 41).

#### **4.3.5. Um papel muito importante**

Este núcleo apresenta os sentidos e significados atribuídos pelas gestoras e coordenadoras sobre o papel do ensino da arte voltado para os/as estudantes com deficiência. Seguem as falas:

##### **Gestoras:**

Kleyse: “O papel dela é transformador porque o professor quando recebe um aluno com deficiência; primeiro ele analisa né?”: “Ele vai ver de que maneira ele vai trabalhar com essa criança, ele vai procurar quais os objetivos ele quer alcançar e nós sabemos que a maneira tradicional às vezes nós não vamos conseguir alcançar o que nós queremos né! O tradicional que a gente vê aí todos os dias”.

Carla: “A arte desempenha um papel muito importante para todos os indivíduos, inclusive para os estudantes com deficiências, pois ela compreende um universo amplo de múltiplas formas de linguagens”.

### **Coordenadoras:**

Helena: “Nossa! é muito amplo, entendeu! A arte ela, ela dá vida. A gente pode dizer que a arte dá vida para eles. Por que a gente observa que eles se desenvolvem na pintura, na dança, na... né! em diversos tipos de arte você ver que às vezes eles não se desenvolvem”; “Nem escrita, nem a leitura, mas eles têm uma evolução imensa dentro da arte. A arte é vida para eles, né! Tem certas deficiências que já é a música, tem outras que já é o esporte, tem outras que já é a pintura, entendeu! Então isso eu vejo como vida, como desenvolvimento, como algo que ajuda”.

Madalena: “O papel de oferecer diferentes formas de comunicação, desenvolvimento da criatividade, favorece a socialização e estimula o desenvolvimento psicomotor, contribuindo com a aprendizagem educacional da pessoa com deficiência ou não”.

As falas revelam que realmente os profissionais da educação compreendem a arte como um meio de ensino e aprendizagem importante e transformador. Por isso, é necessário se pensar na organização das atividades artísticas que serão disponibilizadas para os/as estudantes para não transformar o ensino da arte em passatempo e pretexto para manter o/a estudante ocupado/controlado, deixando de cumprir a função pedagógica que estabelece a normatização na proposta de um ensino sistematizado para educar. Neste sentido, Santos (2006) acrescenta:

Entende-se, hoje, que o educador é o mediador pedagógico e, portanto, precisa atuar no processo de construção do conhecimento artístico da criança. Cabe a ele organizar as atividades com intencionalidade e sistematicidade, caso contrário, para passar o tempo e distrair as crianças não há necessidade de uma formação específica. Qualquer pessoa, que tenha jeito para cuidar e colocar materiais à disposição da criança, pode tomar o lugar do educador (p. 14).

Sendo assim, os métodos convencionais não surtem o efeito desejado para o ensino e aprendizagem dos/as estudantes com deficiência. A gestora Kleyse acrescenta ainda que: “Que é o dito cujo, o b com a bá, o b com e be, o b com i bi, né! E a criança com deficiência nós não podemos trabalhar dessa maneira. Então a arte ela vai trazer essa compreensão para o aluno porque ele vai expressar é como o olhar né! O professor que tá trabalhando a arte ele vai procurar no olhar daquela criança o que ela tá querendo dizer; é no bucejar que a gente não sabe a deficiência que a criança tem; é no pegar; é no toque né, é o expressar das emoções; é o pintar. Quando a criança nasce que ela já nasce na arte, né! a primeira coisa que ela faz é dançar. Quando você coloca uma música ela já tá lá dançando,

dançar é uma arte, inclusive tá aparecendo nestes dias eu vi na televisão falando que quando você... antes da criança escrever, ela pinta. Você pede pra ela o que é pintar e lá ela mostra os desenhos. Tanto é que é estudado isso, a criança revela através da arte, né! É o correr, tudo isso é uma arte. O expressar do corpo, o manifesto do sentimento, tudo é através da arte”.

Deste modo, as falas desvelam que a arte facilita que o/a estudante expresse seus sentimentos e emoções e que ela está intrínseca no sujeito desde seus primeiros anos de vida, pelos sons e movimentos das músicas, como também pelo visual e tato no fazer artístico. A gestora também afirma que por meio da arte o/a professor/a percebe o interesse do/a estudante pelas atividades pedagógicas e consegue interagir melhor no contexto pedagógico.

Nessa direção, Garcia (2000) afirma que:

As técnicas são inventadas pelos alunos. Elas são responsáveis por descobertas belíssimas e tão inteligentes que deve mexer com o fraco processo de avaliação escolar. O professor precisa se preparar para apresentar procedimentos novos, mas permitir que as crianças repitam atividades anteriores, de sua escolha. Variar modelagem, desenho, pintura, impressão, recorte e colagem – mas é preciso respeitar as predileções do aluno. (p. 86).

Portanto, para as gestoras e coordenadoras, a arte é considerável não somente para os/as estudantes com deficiência, mas para todos/as os sujeitos, pois a arte em sua diversidade oferece múltiplas formas de linguagens e comunicação, proporcionando aos/às estudantes inúmeros estímulos para sua aprendizagem e desenvolvimento cognitivo.

As falas das gestoras e coordenadoras apontam o que afirma o PCN/Arte de 1997:

Essencialmente, o ato de criar, em qualquer dessas formas de conhecimento, estrutura e organiza o mundo, respondendo aos desafios que dele emanam, num constante processo de transformação do homem e da realidade circundante. O produto da ação criadora, a inovação, é resultante do acréscimo de novos elementos estruturais ou da modificação de outros. Regido pela necessidade básica de ordenação, o espírito humano cria, continuamente, sua consciência de existir por meio de manifestações diversas (BRASIL, 1997, p. 26).

Os relatos revelam que o papel da arte no processo educativo dos/as estudantes com deficiência é transformador e socializador em sua amplitude, expressa as emoções, facilita a alfabetização, desenvolve a criatividade, favorecendo a socialização. Neste aspecto, a arte proporciona um desenvolvimento mais significativo na aprendizagem dos/as estudantes com deficiência.

Sobre o papel da arte nas falas apontadas, referentes ao interesse do/a estudante pelo desenho/pintura (artes visuais), Vigotski (2003) aponta:

O papel da linguagem na percepção é surpreendente, dadas as tendências opostas implícitas na natureza dos processos de percepção visual e da linguagem. Elementos independentes num campo visual são percebidos simultaneamente; nesse sentido, a percepção visual é integral. A fala, por outro lado, requer um processamento seqüencial. Os elementos, separadamente, são rotulados e, então, conectados numa estrutura de sentença, tornando a fala essencialmente analítica (p. 43).

#### **4.3.6. Infelizmente, ainda não totalmente**

Este núcleo apresenta os sentidos e significados das gestoras e coordenadoras sobre a questão se as escolas estão preparadas para receber estudantes com deficiências, que foram assim expressas:

##### **Gestoras:**

Kleyse: “É... é muito complexa essa questão porque... que tipo de deficiência nós estamos falando né! A escola tem que receber todos os alunos que chegam”; “A gente tem que está preparado pra receber todos. Independente... nós estamos falando de deficiência, né! Independente da deficiência que a criança tem e então nós temos que saber nessa questão de está preparada”.

Carla: “Na minha opinião, as escolas procuram sim incluir os estudantes com deficiências, promovem desenvolvimento dos mesmos nas atividades educacionais garantindo a qualidade do ensino, porém, ainda deixam a desejar em muitos pontos os quais podem ser melhorados a cada ano”; “Para que realmente estejam inseridas de forma satisfatória e como devem ser tratadas de acordo com suas necessidades e anseios”.

##### **Coordenadoras:**

Helena: “Infelizmente, ainda não totalmente, né!. Como deveria ser, não. Mas a gente faz o que está a nosso alcance, né! Mas eu acho que deveria. Pela a repercussão da inclusão ela deveria ser mais preparada. Deveríamos ter algo mais... mais prático, ali mais preciso, entendeu”; “Para realmente atender a cada uma das deficiências. Mas apesar de tudo, a gente ainda tem... a gente ainda vai longe sabe, a gente ainda dá um pulo bem grande, apesar da gente não ter tudo que a gente gostaria que tivesse”; “Porque seria lindo se dentro da escola a gente tivesse a máquina em braile, se toda escola tivesse uma...

peças formadas em LIBRAS, se todos falassem, né!"; "Assim, pessoas realmente preparadas. Se a escola tivesse materiais realmente adequados pra gente trabalhar com esse tipo de pessoas, né! Então assim, totalmente não. Mas a gente já deu um grande avanço, viu! Eu vejo assim. Pode melhorar".

Madalena: "Na minha opinião, as escolas procuram sim incluir os estudantes com deficiências, promovem desenvolvimento dos mesmos nas atividades educacionais garantindo a qualidade do ensino"; "Porém, ainda deixam a desejar em muitos pontos os quais podem ser melhorados a cada ano, para que realmente estejam inseridas de forma satisfatória e como devem ser tratadas de acordo com suas necessidades e anseios"; "Pois, uma escola inclusiva desencadeia uma ação pedagógica em defesa do direito de todos os alunos para garantir o que consta na constituição brasileira, ensino de qualidade e igualdade a todos".

As falas apontam que as escolas não estão cumprindo com sua função diante das políticas de inclusão, pois, já que existe uma obrigatoriedade legal para que as escolas recebam os/as estudantes com deficiências, neste ponto, os professores são obrigados pela legislação inclusiva vigente a acolher todos os/as estudantes matriculados, independentemente de ser deficiente ou não e, neste aspecto, o professor precisa se adequar para essa realidade e fazer o possível para atender as especificidades de todos/as os/as estudantes, inclusive, as diversidades das deficiências. Esses profissionais atuantes nas escolas comuns inclusivas estão tentando garantir a inclusão dos/as estudantes com deficiência, inserindo-os/as nas atividades educacionais, porém, ressaltam que as escolas não estão alinhadas na perspectiva inclusiva, afirmam que ainda faltam ações pedagógicas eficientes para a inserção do educando no processo educativo inclusivo e com qualidade.

Diante das falas, Mantoan (2003) aponta:

Tem-se um ensino de qualidade a partir de condições de trabalho pedagógico que implicam formação de redes de saberes e de relações, que se entrelaçam por caminhos imprevisíveis para chegar ao conhecimento; existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam na solidariedade, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos. A aprendizagem nessas circunstâncias é a centrada, ora sobressaindo o lógico, o intuitivo, o sensorial, ora os aspectos social e afetivo dos alunos. Nas práticas pedagógicas predominam a experimentação, a criação, a descoberta, a co-autoria do conhecimento. Vale o que os alunos são capazes de aprender hoje e o que podemos oferecer-lhes de melhor para que se desenvolvam em um ambiente rico e verdadeiramente estimulador de suas potencialidades (p. 34).

Assim, ainda de acordo com Mantoan (2003):

[...] as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de

personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima sócio-afetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar — sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidade de aprender, freqüentando uma mesma e única turma. Essas escolas são realmente abertas às diferenças e capazes de ensinar a turma toda. A possibilidade de se ensinar todos os alunos, sem discriminações e sem práticas do ensino especializado, deriva de uma reestruturação do projeto pedagógico-escolar como um todo e das reformulações que esse projeto exige da escola, para que esta se ajuste a novos parâmetros de ação educativa (p. 35).

Os relatos das gestoras e coordenadoras revelam que em relação as escolas estarem preparadas para receber estudantes com deficiência, as respostas foram cautelosas. As falas apontam que a questão é muito complexa, quando se fala em deficiência e que a escola deve estar preparada para receber todos/as os/as estudantes independentes das diferenças ou deficiências. As falas desvelam que as escolas ainda não estão organizadas para lidar com as diversidades que chegam à instituição. Deste modo, é necessário um tempo de adaptação porque preparados de fato, para receber estudantes com deficiência, não estão.

Contudo, o esforço da equipe é de fato mais importante para alcançar bons resultados com os/as estudantes com deficiência. Pois, o posicionamento do/a educador/a perante esta questão é imprescindível para a integração e a inserção ao conhecimento e às práticas inclusivas do/a estudante ao espaço escolar.

Neste propósito de esclarecer sobre as escolas estarem preparadas para receber estudantes com deficiências, a gestora acrescentou o seguinte: “Às vezes nós nos preparamos para um aluno e o outro nós vamos estudar e se preparar para ele. Então tudo requer um tempo. Porque acaba sendo novo, né para aquele professor, para tudo, para o amigo, para sala de aula. Existe um tempo de adaptação, uma compreensão. Preparado de fato, eu acho que não. Totalmente preparada, não. Mas quando a escola quer se preparar, ela se prepara e ela dá conta com certeza de receber um aluno com deficiência, basta ela querer, basta o professor querer, trabalhar com os seus colegas de sala de aula que são os alunos né! Que é onde a criança vai se identificar maior, que é com os coleguinhas na sala, né! Com o professor. Então essa questão do preparo é muito complexa porque isso vai depender da pessoa que está à frente, né! Nós aqui especificamente na instituição nós procuramos nos preparar. Sempre que chega a gente está sempre buscando. É um aprendizado.”

Diante das falas, Siluk (2013) alerta:

Partindo desse princípio da inclusão, as escolas converteriam em espaços democráticos, atendendo a todos os alunos independentemente de suas diferenças. Implicaria ainda, em uma nova postura da escola que precisaria estar refletindo em seu projeto pedagógico, currículo, metodologia de ensino, avaliação e atitude dos educadores, ações que favoreciam a integração social, adaptando-se para oferecer serviços educativos de qualidade para todos.

Quando se trata da inclusão, é importante considerar aspectos ligados à formação do professor, uma vez que, este deve estar preparado e seguro para trabalhar com o aluno com necessidade educacional especial (p. 79).

Nesse sentido, Siluk (2013) nos alerta que as práticas e possibilidades para uma educação inclusiva devem:

Pensar uma sociedade para todos, na qual se respeite a diversidade da raça humana, atendendo às necessidades das majorias e minorias, é concretizar a realização da sociedade inclusiva, na qual caberá à educação a mediação desse processo.

A prática da inclusão propõe um novo modelo de interação social, no qual há uma revolução de valores e atitudes que exigem mudanças na estrutura da sociedade e da própria educação escolar (p. 87).

Nessa direção, no ano de 2008, a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), apontou que:

A inclusão escolar é o processo de adequação da escola para que todos os alunos possam receber uma educação de qualidade, cada um a partir da realidade com que ele chega à escola, independentemente de raça, etnia, gênero, situação socioeconômica, deficiências etc. É a escola que deve ser capaz de acolher todo tipo de aluno e de lhe oferecer uma educação de qualidade, ou seja, respostas educativas compatíveis com as suas habilidades, necessidades e expectativas. Por sua vez, a integração escolar é o processo tradicional de adequação do aluno às estruturas física, administrativa, curricular, pedagógica e política da escola. A integração trabalha com o pressuposto de que todos os alunos precisam ser capazes de aprender no nível pré-estabelecido pelo sistema de ensino (p. 84).

Diante dos relatos, de acordo com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinada em Nova York, em 30 de março de 2007 e ratificada no Brasil, pelo Decreto nº 6.949 de 2006, afirma que uma escola inclusiva resulta de ações concretas garantindo os direitos de todos/a, da seguinte maneira:

Para a Convenção, um dos objetivos da educação é a participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre [§ 1º, “c”; § 3º], o que exige a construção de escolas capazes de garantir o desenvolvimento integral de todos os alunos, sem exceção. Uma escola em processo de modificação sob o paradigma da inclusão é aquela que adota medidas concretas de acessibilidade [§ 2º, “d” e “e”; § 4º]. Quem deve adotar estas medidas? Professores, alunos, familiares, técnicos, funcionários, demais componentes da comunidade escolar, autoridades, entre outros. Cada uma destas pessoas tem a responsabilidade de contribuir com a sua parte, por menor que seja, para a construção da inclusividade em suas escolas (BRASIL, 2008, p. 84).

Portanto, frente o que apontam os relatos e a concepção, compreendemos que uma escola inclusiva é pensar em uma escola para todos/as. Desse modo, devem-se projetar atitudes e mudanças na estrutura de escola e da sociedade com uma nova postura da escola, refletindo em seu projeto pedagógico, currículo e metodologia de ensino, com ações que favoreçam a integração social para oferecer serviços educativos de qualidade. Assim, uma escola em processo de inclusão é aquela que adota medidas concretas a partir da realidade do/a estudante que chega à escola para garantir o desenvolvimento integral de todos os/as estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender os sentidos e significados do ensino da arte na perspectiva dos/as estudantes com deficiências, professoras, coordenadoras e gestoras da rede escolar municipal na cidade de Araguaína (TO). Para apresentar o contexto do ensino da arte, o estudo fez um percurso histórico do ensino da arte e das políticas públicas para pessoas com deficiências no Brasil. Destacando a arte e suas linguagens (artes visuais, dança, música e teatro) e sua relação com o ser humano, a sociedade e a educação ao longo da história.

Constatamos que uma formação lúdica pode proporcionar a integração entre a arte, o estudante e o ensino e aprendizagem. Pois, o ensino da arte no conjunto de suas principais linguagens (artes visuais, música, teatro e dança) pode possibilitar a inclusão do sujeito, principalmente, do estudante com deficiência, tanto na escola, quanto na sociedade. Assim, as artes visuais podem propiciar ao estudante o explorar das múltiplas culturas visuais em diferentes tempos históricos, dialogando com as diferenças existentes entre si e criar novas formas de interação cultural na produção artística; a dança pode contribuir na percepção acerca do significado das relações entre o corpo e a produção estética e pode vincular os processos cognitivos e as experiências no movimento dançado, ampliando o conhecimento dos sentidos; a música pode ser favorável para a participação crítica e ativa do sujeito na sociedade, desenvolvendo saberes musicais fundamentais para ampliar a produção dos conhecimentos e vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e o teatro pode ser proveitoso para desenvolver os sentidos por meio de experiências artísticas criando diferentes tempos, espaços e sujeitos envolvendo a si próprio e o coletivo, interagindo com o outro em performance (BRASIL, 2017).

Portanto, a importância do ensino da arte na formação humana está consolidada como os outros conhecimentos do currículo escolar. Assim, apontamos que o ensino por meio da arte favorece o ensino e a aprendizagem, instiga os/as estudantes a expressarem seus sentimentos na produção artística e pode contribuir para a interação social, para o desenvolvimento integral, como potencializadora na socialização e inclusão das pessoas com deficiências.

O estudo também realizou um percurso histórico para compreender as políticas públicas existentes para o amparo das pessoas com deficiências na sociedade brasileira, visando defender seus direitos. Assim, vale observar que ao longo da história, as iniciativas por parte da sociedade civil organizada fortaleceram a criação de várias políticas públicas

que buscam garantir os direitos da pessoa com deficiência.

Deste modo, constatamos um conjunto de leis, decretos, decretos-leis, planos, conferências, que versam especificamente a acerca das pessoas com deficiências verificamos uma diversidade de políticas públicas, que são importantes na luta pela educação inclusiva da pessoa com deficiência. Neste ponto, apontamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que foi aprovada na perspectiva de promover e assegurar a inclusão e o acesso ao ensino regular dos sujeitos com deficiência, a Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), que trata do Estatuto da Pessoa com Deficiência, estabelecendo instrumentos para garantir a inclusão já amparada pela Constituição Federal do Brasil (1988) no curso para a integração plena das pessoas com deficiências à sociedade.

Portanto, neste cenário, existe uma diversidade de políticas públicas específicas para as pessoas com deficiências, dando amparo legal a vários direitos, entre os quais: vagas nas escolas; atendimento preferencial; isenções de vários impostos (contas de água, contas de energia, entre outras); moradia; acessibilidade; cotas para concursos públicos; tecnologias; materiais pedagógicos, entre outras ações dos órgãos municipais que têm atuado na assistência a pessoas com deficiências, contemplando as áreas de Educação, Saúde e Assistência Social.

Os relatos dos/as participantes da pesquisa revelam que a arte no processo educativo dos estudantes com deficiência é transformadora e socializadora em sua amplitude, pois acrescenta aos sentidos, a expressão dos sentimentos e emoções, facilita a alfabetização, desenvolve a criatividade, favorecendo a socialização. Logo, constata-se que por meio da música, da dança, da pintura, do teatro, os estudantes interagem entre si de forma prazerosa, sendo o ensino da arte ferramenta potencializadora no processo de aprendizagem, desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas, sensoriais, proporciona a autonomia, expressões de sentimentos e da afetividade.

O trabalho desvelou que as escolas não estão preparadas para o processo de inclusão, uma vez que faltam recursos pedagógicos, profissionais de apoio, espaços físicos adequados, incluindo de acessibilidade, adaptações dos currículos, entre outras ações, condições imprescindíveis para a integração e a inserção ao conhecimento e as práticas inclusivas aos estudantes ao espaço escolar. Apesar da existência de dispositivos legais que apontam a resolutividade destas condições. Assim, as políticas públicas apresentam garantias de direitos às pessoas com deficiência, mas a realidade de efetivação destes direitos nos municípios ainda é de muita preocupação pela falta de iniciativas para as

modificações necessárias no atendimento das pessoas com deficiência. Desse modo, devem-se projetar atitudes e mudanças na estrutura da escola e da sociedade com uma nova postura da escola, refletindo em seu projeto pedagógico, currículo e metodologia de ensino, com ações que favoreçam a integração social para oferecer serviços educativos de qualidade.

Contudo, somos cientes que estes dispositivos legais necessitam ser colocados em prática para, de fato, garantir direitos fundamentais para as pessoas com deficiência em relação a sua inclusão na escola, para que os estudantes com deficiência não se sintam inferiorizados/as e excluídos/as. Como também, se faz necessário, potencializar o projeto pedagógico, currículo e metodologia de ensino, com ações que favoreçam a integração social para oferecer serviços educativos de qualidade a todos os estudantes.

Assim, este trabalho sobre o ensino da arte para estudantes com deficiência em turmas de fundamental 1, na cidade de Araguaína – Tocantins, quer contribuir para as discussões acerca da inclusão de estudantes com deficiência nas escolas do Estado do Tocantins, conseqüentemente, nas escolas brasileiras, colaborando para o arcabouço teórico dos estudos existentes sobre o ensino da arte para estudantes com deficiência, contribuindo com o avanço dos estudos nesta área. Portanto, quer também subsidiar os atores sociais que lutam pela superação das desigualdades sociais e opressões que passam as pessoas com deficiência na luta por seus direitos, entre os quais, o acesso à educação, que necessitam ser garantidos para todos.

## **REFERÊNCIAS**

AGUENA, P. N. **O Ensino de Arte Visual para Alunos Cegos na Escola Comum:** retratando trajetórias e experiências. Orientadora: Celi Correa Neres. 2015. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 2015.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. **Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 94, n, 236, p. 299-322, jan/abr. 2013.

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, R. S.; MACHADO, V. C. **Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações.** Cadernos de Pesquisa, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan/mar. 2015.

ANDRIES, A. (Org.). **Caderno de textos: Educação, arte, inclusão.** Programa Arte Sem Barreiras. v. 1. n.1, Rio de Janeiro: Funarte, 2002.

ANDREOLI, E. A. **Práticas Educativas nas Oficinas de Artes Visuais para Adultos com Deficiência:** Trajetórias e Alternativas. Orientadora: Maria Ines Bacellar Monteiro. 2015. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2015.

ARANHA, M. S. F. **Saberes e Práticas da Inclusão:** Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Coordenação geral: SEESP/MEC; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>. Acesso em: 31 jun. 2019.

ARRIADA, E; TAMBARA, E. A. C.. **Aulas régias no Brasil:** o regimento provizional para os professores de filosofia, rhetorica, grammatica e de primeiras letras no estado do grão-pará (1799). Hist. Educ., Santa Maria, v. 20, n. 49, p. 287-303, Aug. 2016.

AZEVEDO, F. A. G. **Multiculturalidade e um Fragmento da História da Arte/Educação Especial.** In: BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no Ensino da Arte. 7ª. Ed. São Paulo: Cortez. 2012. p. 95-104.

BAGOLAN, A. C. U. M. S. de. **O Ensino de Teatro e a Inclusão Escolar: O Jogo Improvisacional nos anos Iniciais Do Ensino Fundamental.** Orientador: Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves. 2019. 236 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

BARBOSA, A. M. **Arte-Educação no Brasil.** 3 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da Arte:** Anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva/Porto Alegre: Fundação IODHDE, 1991.

BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte.** 7ª. Ed. São Paulo: Cortez. 2012.

BARBOSA, M. F. S. A arte na formação do indivíduo: superando preconceitos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 22, n. 49, p. 727-743, 2017.

BREITENBACH, F. V.; FABIANE, C. H.; COSTAS, A. T. **Educação inclusiva:** as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 359-379, abr./jun. 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 1.428, de 12 de Setembro de 1854.** Palácio do Rio de Janeiro em 12 de Setembro de 1854. Crea nesta Côrte hum Instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos. 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 09 de mar. 2019.

BRASIL. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação

Nacional. 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 09 de mar. 2019.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm). Acesso em: 09 de mar. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. Presidência da República. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Brasília, DF: 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 09 de mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm). Acesso em: 09 de mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. 1990. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 09 de mar. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. 1994. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 09 de mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 7. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, p. 44 – (Série legislação; n.95). 1996. Disponível em: [https://cdn.univocosa.com.br/files/portal/leis\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_da\\_educa%C3%A7%C3%A3o\\_nacional.pdf](https://cdn.univocosa.com.br/files/portal/leis_de_diretrizes_e_bases_da_educa%C3%A7%C3%A3o_nacional.pdf). Acesso em: 09 de mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**/Secretaria de Educação Fundamental. 1997. Brasília, MEC/SEF. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 31 de mar. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental**. 1998. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP. 1988. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 31 de mar. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.076 de 1º de junho de 1999**. Câmara dos Deputados Cria, no âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE, e dá outras providências. 1999a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3076-1-junho-1999-372471-norma-pe.html>. Acesso em: 03 de ago. 2019.

BRASIL, Planalto do Governo. **Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. 1999b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 03 de ago. 2019.

BRASIL. **Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000.** Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10048.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm). Acesso em: 02 de nov. 2020.

BRASIL. **Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm). Acesso em: 02 de nov. 2020.

BRASIL. **Resolução do CNE/CEB nº 2/2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001a Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 31 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. 2001c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm). Acesso em: 31 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 31. jun. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. 2004. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm). Acesso em: 02 de nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005.** Dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11126.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11126.htm). Acesso em: 02 de nov. 2020.

BRASIL. **Decreto de nº 5.904, de 21 de setembro de 2006.** Regulamenta a Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005, que dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência visual de

ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhada de cão-guia e dá outras providências. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5904.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5904.htm). Acesso em: 02 de nov. 2020.

**BRASIL. Decreto nº 6.214, de 26 de setembro 2007.** Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência e ao idoso de que trata a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e a Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, acresce parágrafo ao art. 162 do Decreto nº 3.048, de 6 de maio de 1999, e dá outras providências. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6214.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.214%2C%20DE%2026%20DE%20SETEMBRO%20DE%202007.&text=Regulamenta%20o%20benef%C3%ADcio%20de%20presta%C3%A7%C3%A3o,2003%2C%20acresce%20par%C3%A1gr](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6214.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.214%2C%20DE%2026%20DE%20SETEMBRO%20DE%202007.&text=Regulamenta%20o%20benef%C3%ADcio%20de%20presta%C3%A7%C3%A3o,2003%2C%20acresce%20par%C3%A1gr) afo%20ao%20art. Acesso em: 02 de nov.2020.

**BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm). Acesso em: 31 mar. 2019.

**BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm). Acesso em: 31 mar. 2019.

**BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. 2009a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 31. mar. 2019.

**BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 31. mar. 2019.

**BRASIL. Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. 2010a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm). Acesso em: 06 mar. 2019.

**BRASIL. Projeto de Lei nº 7.032 – A de 2010 - Senado Federal.** Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. 2010b. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4208255&disposition=inline>. Acesso em: 06 mar. 2019.

BRASIL. **PL nº4, de 2011.** Dispõe sobre a educação para as artes na educação básica, alterando a redação do art. 26, §2º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. 2011. Disponível em: <https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490888>. Acesso em: 06 mar. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012** - Conselho Nacional de Saúde. 2012a. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. 2012b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 06 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 31 de mar.2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 31 de mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016.** Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. 2016a. Disponível: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/333393820/lei-13278-16>. Brasília, 2016. Acesso em: 31 de mar.2020.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. 2016b. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 31 de mar.2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em

Tempo Integral. 2017a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art2](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art2). Acesso em: 31 de mar. 2019

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - 2017b.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 31 de mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: arte – guia de livros didáticos – ensino médio.** Secretaria de Educação Básica. 2018. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/11148-guia-pnld-2018>. Acesso em: 31 de mar. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019.** Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. 2019a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9759.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9759.htm). Acesso em: 31 de nov. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.812, de 30 de maio de 2019. Altera o Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019,** que extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. 2019b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9812.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9812.htm). Acesso em: 31 de nov. 2019.

BRASIL. **Liminar nº 6121 de do Supremo Tribunal Federal. 2019.** 2019c. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5678906>. Acesso em: 31 de nov. 2019.

BRASIL. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020 [recurso eletrônico].** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

BESSA-OLIVEIRA, M. A. **A Base Nacional Comum Curricular: Ensino de Arte nas Escolas, ainda é uma coisa possível?.** Anais eletrônicos da III Jornada Brasileira de Educação e Linguagem/ III Encontro dos Programas de Mestrado Profissionais em Educação e Letras e XII Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul. ISBN: 978-85-99540-88-6, UEMS, Campo Grande, Brasil - 06 a 08 de junho de 2018.

BORGES, A. A. P.; CAMPOS, R. H. F. **A Escolarização de Alunos com Deficiência em Minas Gerais: das Classes Especiais à Educação Inclusiva.** Rev. bras. educ. espec. v.24 n.ºspe. Bauru. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382018000500069](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000500069). Acesso em: 28 jul. 2019.

BOFF, R., LIPPMANN, E. **Em cena: o ensino do movimento na educação ,** Brasil – 06 especial através dos jogos teatrais. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE. Versão Online ISBN 978-85-8015-080-3, v. 1. 2014. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_unicentro\\_arte\\_artigo\\_rosemeri\\_boff.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unicentro_arte_artigo_rosemeri_boff.pdf). Acesso em: 28 jul. 2019.

BUENO, F. F. L. **O Sentido da Arte na Inclusão Escolar de Alunos Com Deficiências**. Orientadora: Sueli Teresinha de Abreu Bernardes. 2016. 103 f. dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba. Minas Gerais, 2016.

BUORO, A. B. **O olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 6ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CAMPOS, R. H. F. de. **Helena Antipoff**. Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, Recife – (Coleção Educadores). 152 p. 2010.

CARVALHO, M. D. **Educação, Arte e Inclusão**: Audiodescrição como Recurso Artístico e Pedagógico Para a Inclusão das Pessoas com Deficiência. Orientador: Reinaldo dos Santos. 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul, 2017.

CASIMIRO, A. P. B. S. **Igreja, educação e escravidão no Brasil Colonial**. Revista Politeia: História e Sociedade, Vitória da Conquista, BA, v. 7. n. 1, p. 85-102, 2007.

COSTA, Maria C. S.; FARIAS, M. C. G.; Souza, M. B. **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Formação de Professores no Brasil**: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. Movimento-Revista de Educação, Niterói, ano 6, n.10, p. 91-120, jan./jun. 2019.

DUARTE JR. João Francisco. **Porque arte-educação?** 16. ed. Campinas: Papirus, 2005.

DUARTE JR. João Francisco. **Porque arte-educação?** 22. ed. Campinas: Papirus, 2011.

DUARTE, M. R. T.; GOMES, C. A. T.; GOTELIB, L. G. O. Condições de infraestrutura das escolas brasileiras: Uma escola pobre para os pobres? **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, n. 27, v. 70. 2019. 0.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FAEB. **Federação dos Arte-Educadores do Brasil**, 2019. Sobre a FAEB. Disponível em: <https://www.faeb.com.br/sobre-a-faeb>. Acesso em: 07 jan. 2020.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

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

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Tradução Leandro Konder. 9 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

FONSECA, M. A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro? In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. **As dimensões do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 2003, p. 13-41.

FORCHETTI, D. Projeto Arteiros: uma proposta de dança inclusiva. In: **SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA, 2013**, São Paulo. Anais... São Paulo: SEDPcD/Diversitas/USP Legal, 2013. p.1-11. Disponível em: [http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/ebook/Textos/Daniella\\_Forchetti.pdf](http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/ebook/Textos/Daniella_Forchetti.pdf). Acesso em: 28 jul. 2019.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 12. ed. 2012.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FUNDAÇÃO HELENA ANTIPOFF. **Memorial**. 2019. Disponível em: <http://fha.mg.gov.br/pagina/memorial/helena-antipoff> Acesso em: 31 jul. 2019.

GADOTTI, M. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. 1. ed. Publisher Brasil: São Paulo, 2007.

GAMBOA, S. S. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In; SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 59- 81.

GAUDENZI, P.; ORTEGA, F. **Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade**. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 21, n. 10, p. 3061-3070, 2016.

GARCIA, R.L. **Múltiplas linguagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A. 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

GROSS, L. Arte e Inclusão: **O ensino da arte na inclusão de alunos com deficiência visual no Colégio Pedro II**. Orientadora: Monique Andries Nogueira. 2015. 355 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

GUZZO, R. S. L. Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In: MITJÁNS MARTINEZ, A. (Org.). **Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas**. Campinas: Alínea, p. 17-29, 2005.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LANNA JUNIOR, M. C. M. (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LENOIR, Y. Du libéralisme au néolibéralisme: quels impacts pour les finalités éducatives scolaires et pour les savoirs disciplinaires? In: LENOIR, Y.; ADIGÜZEL, O.; LENOIR, Y.;

LIBÂNEO, J. C.; TUPIN, F. (org.). **Les finalités éducatives scolaires: Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques**. Saint-Lambert: Groupéditions Éditeurs, 2016. p. 159-280.

LEONEL, W.H.S.; LEONARDO, N.S.T. **Concepções de Professores da Educação Especial (APAEs) Sobre a Aprendizagem e Desenvolvimento do Aluno com Deficiência Intelectual: um Estudo a Partir da Teoria Vigotskiana**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 20, n. 4, p. 541-554, Out-Dez, 2014.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. (org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

LOURO, V. S; ALONSO, L. G; ANDRADE, A.F. **Uma visão geral sobre as deficiências**. In: LOURO, Viviane S; ALONSO, Luís G; ANDRADE, Alex F. Educação Musical e Deficiência: Propostas Pedagógicas. São José dos Campos: Editora do Autor, 2006.

LOURO, V. **Educação Musical Inclusiva: Desafios e Reflexões**. In: SILVA, H. L., ZILLE, J. A. B. Música e Educação: Série Diálogos com o Som. V.2. Barbacena: EdUEMG, 2015, p. 33-49.

MACHADO, A. M. **Psicologia e Direitos Humanos: Educação Inclusiva e Direitos Humanos na Escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo: Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2005.

MACIEL, D. A. BARBATO, S. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão social**. 2.ed. rev. - Editora Universidade de Brasília, 2015.

MANTOAN, M. T. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI, E.J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais... Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN:85-98623-01-6. 10p.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. **Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.

MARX, K. **Para a crítica da economia política. Salário, preço e lucro**. O rendimento e suas fontes. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Noca Cultura. 1985.

MENDES, Rodrigo. **Artes visuais na educação inclusiva: metodologias e práticas do Instituto Rodrigo Mendes**. 2010, Petrópolis.

MEIRA, M., PILLOTTO, S. **Arte, afeto e edição: a sensibilidade na ação pedagógica.** Porto Alegre, 2010, Editora Mediação.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis; Vozes; 34. ed; 2015.

MODINGER, Carlos Roberto. **Artes Visuais, Dança, Música e Teatro: práticas pedagógicas e colaborações docentes.** São Paulo: Edelbra, 2012.

MOSANER JR, E; STORI, N. "O ensino das artes no Brasil". In: **Sinergia**, São Paulo, v.8, no 2, p. 144-150, jul./dez. 2007.

NANNI, D. O Ensino da Dança na Estruturação/Expansão da Consciência Corporal e da Auto-estima do Educando. **Fitness & Performance Journal**, vol. 4, n. 1, enero-febrero, Instituto Crescer com Meta Ríó de Janeiro, Brasil, p. 45-57, 2005.

NUNES, M. J. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE. Produções, Didáti-Pedagógico.** Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_unicentro\\_port\\_pdp\\_mirian\\_izabel\\_tullio.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unicentro_port_pdp_mirian_izabel_tullio.pdf). Acesso em: 14 mai. 2020.

OLIVEIRA NETO, R. B. **Desenho e Deficiência Visual: Uma Experiência no Ensino de Artes Visuais na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Orientador: Jefferson Fernandes Alves. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2015.

OLIVEIRA, S. M. S. **Dança na Escola: uma experiência sob a perspectiva da arte na inclusão e desenvolvimento de alunos surdos.** Orientadora: Suelene Regina Donola Mendonça. 2017. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Taubaté, São Paulo, 2017.

OSINSK, Dulce. **Arte, história e ensino: uma trajetória.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PERISSÉ, G.. **Estética & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PILETTI, Claudino. **História da Educação no Brasil.** 7ª ed. São Paulo: Ática, 2010.

PROENÇA, G. A arte da segunda metade do século XIX no Brasil. In : PROENÇA, G. **História da Arte.** 17. ed. São Paulo: Editora Ática, 2011. p. 222-239.

REIS, C. P.; LIMA, L. G. B.. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394/1996 princípios e orientações.** Brasília: Vestcon, 2009.

RIBEIRO, M. L S. **História da educação brasileira: a organização escolar.** 15a. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 1998.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROSSETO, T. R. **Arte como Trabalho Criador: produção de significados na educação de pessoas com deficiência intelectual.** Orientador: Nerli Nonato Ribeiro Mori. 2018. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2018.

SANTOS, S. M.. **Educação, arte e jogo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SANTOS, I. R. DOS; SILVA, R. H. DOS R. **Crítica às políticas de (con)formação docente em educação especial/inclusiva no Brasil**. Revista HISTEDBR On-line, v. 17, n. 3, p. 906-924, 2017.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados. 1986.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAWAIA, B. B. **O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão**. In: SAWAIA, B. B. (org.). 14. ed. As artimanhas da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 99-129.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atual, São Paulo: Cortez, 2007.

SHIGUNOV NETO, A; MACIEL, L. S. B. **O ensino jesuítico no período colonial brasileiro**: algumas sugestões. Educ. rev., Curitiba, n. 31, pág. 169-189, 2008.

SILVA, M. B. A. da. **O desenho, o corpo e a deficiência visual: diálogos entre o ensino de Artes Visuais e a inclusão escolar**. Orientador: Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves. 2019. 160 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2019.

SILVA, E. M., RODRIGUES, D. J., SILVA, A.P.. **Políticas Públicas e Desafios para Jovens com Necessidades Educacionais Especiais no Âmbito do Ensino Superior**. Fragmentos de Cultura, Goiânia, v. 29, n. 3, p. 339-354, jul./set. 2019.

SILUK, A. C. P. **Atendimento Educacional Especializado**: contribuições para a prática pedagógica. Santa Maria, UFSM, Centro de Educação, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2012.

SILUK, A. C. P. **Atendimento Educacional Especializado**: processos de aprendizagem na universidade. Santa Maria, UFSM, Centro de Educação, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2013.

SPOLIN, V. **Jogos Teatrais na sala de aula**: o livro do professor. São Paulo: Perspectiva, 2007.

TIBOLA, I. M. **Arte, cultura, educação e trabalho**. Brasília, DF: Federação Nacional da APAEs, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987.

TOCANTINS (Estado), Portal da Prefeitura de Araguaína, **Seminário discute os Direitos das Pessoas com Deficiência em Araguaína**. 2019. Disponível em: <<http://www.araguaina.to.gov.br/portal/paginas.php?p=not&not=noticias&id=2690>>. Acesso em 3 jun. 2019.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**, em Jomtien. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 09 abr. 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. In: Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas: Acesso e Qualidade. Salamanca: Unesco. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2019.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular. 2011.

VIANA, Anamaria Fernandes. **Dança, autismo e espaços de encontro**. Orientadora: Marcia Maria Strazzacappa Hernandez. 2015. 392 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2015.

VIEIRA, M. S. **Um Olhar Sobre Os Parâmetros Curriculares Nacionais De Arte: Visões, Expectativas E Diálogos**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 26, n. 12, p. 185-197, maio/ago. 2006. Disponível em: Acesso em: 14 de agosto de 2020.

VYGOTSKY, L.S. **La imaginación y el arte en la infancia**. Disponível em: <http://www.taringa.net/perfil/vygotsky>. 1987. Acesso em 3 ago. 2020.

VYGOTSKY, L.S. **Fundamentos de defectologia**. Havana: Ed.Pueblo e Educacion,1989.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas: Vol. 3. Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid, España: Visor. 1995.

VYGOTSKY, **La imaginación y el arte em la infância**. Madri:Akal, 1996.

VYGOTSKI, L. S. **Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea**. En L. S. Vygotski, *Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología*, Madrid: Visor. 1997. p.11-40.

VYGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação Social da Mente**. Org: Michel Cole, *et al.* Tradução: José Cipola Neto *et al.* col. 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

VYGOTSKY, L.S. **Teoría de las emociones: stúdio histórico psicológico**. Madrid: Akal, 2004b.

VIGOTSKI, L.S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone. 2006, p. 103-116.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009a

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico. 1. ed. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009b. (Coleção Ensaaios comentados).

## APÊNDICE A - DISSERTAÇÕES

Dissertações	
<b>Ano:</b> 2015	<b>Instituição:</b> Universidade Federal do Rio Grande do Norte
<b>Programa:</b> Educação (23001011001P1)	
<b>Autor/a:</b> Rivaldo Bevenuto de Oliveira Neto	
<b>Orientador/a:</b> Jefferson Fernandes Alves	
<b>Título:</b> Desenho e Deficiência Visual: Uma Experiência no Ensino de Artes Visuais na Perspectiva da Educação Inclusiva	
<p><b>Resumo:</b> O ensino de Arte em interface com as deficiências, ao longo dos últimos 30 anos, tem sido um tema de interesse crescente em pesquisas no meio acadêmico, sobretudo no que se refere à Educação Especial, porém ainda apresenta certa escassez no tocante a socialização de estudos que discutam esse ensino na perspectiva da educação inclusiva. Neste cenário, esse trabalho apresenta uma análise proveniente do campo do ensino de Artes Visuais no contexto da inclusão escolar, com ênfase no ensino do desenho considerando a deficiência visual. O levantamento bibliográfico realizado indica um conjunto de autores que discutem o ensino do desenho para pessoas com deficiência visual, os quais dedicam-se, fundamentalmente, ao contexto da Educação Especial. Nesse sentido, diante da escassez de pesquisas que discutissem esse ensino na perspectiva da educação inclusiva, esta investigação teve como objeto de estudo a abordagem inclusiva do desenho no contexto escolar. Dessa forma, o objetivo geral deste estudo foi construir uma proposta de intervenção pedagógica em Artes Visuais, tendo como referência o desenho e seu processo de construção, mediante a participação de alunos videntes e não videntes. Para tanto, a abordagem metodológica utilizada, de natureza qualitativa, foi a pesquisa-intervenção, a luz dos princípios bakhtinianos do dialogismo e da alteridade, com características de estudo exploratório. O lócus da pesquisa foi a Escola Estadual Almirante Newton Braga de Faria, a qual está localizada no bairro do Alecrim na Zona Leste do Natal/RN e mantém proximidade com o Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos – IERC/RN. A turma escolhida para intervenção foi o 7º ano C do turno vespertino, a qual apresentava um público com idade entre 12 e 16 anos, num total de 27 alunos matriculados, sendo três alunos com deficiência: 02 alunas cegas e 01 aluno surdo cego com perdas auditivas e visuais leves. Como interlocutores da pesquisa, também se pode contar com a professora de Arte que atuou como colaboradora, bem como o professor da Sala de Recursos Multifuncionais da instituição de ensino. Os instrumentos e procedimentos de pesquisa foram a observação, a entrevista semiestruturada, o diário de campo e o registro fotográfico/videográfico. No itinerário da pesquisa foram realizadas 10 oficinas com sequências didáticas multissensoriais, articulando as expressões corporal, tátil e gráfica como intrínsecas ao processo de leitura e produção do desenho de alunos videntes e com deficiência visual. O processo e os dados construídos na pesquisa permitiram uma reflexão sobre experiências culturais com o desenho no contexto escolar e sobre as interações entre videntes e não videntes na produção e análise de desenhos tátil-visuais. Assinalam, ainda, a construção de uma abordagem de ensino de desenho no contexto da classe comum, a partir de oficinas pedagógicas que possibilitem interações artísticas e estéticas na perspectiva da inclusão escolar. Desse modo, defende-se que a mobilização das expressões tátil, corporal e gráfica, podem ser adotadas em uma abordagem multissensorial que possibilite um enfoque pedagógico que envolva todos os alunos e não se restrinja à presença de alunos com deficiência visual.</p>	

**Palavras-Chave:** desenho; deficiência visual; inclusão escolar.

<b>Ano:</b> 2015	<b>Instituição:</b> Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
<b>Programa:</b> Educação (51004011006P1)	
<b>Autor/a:</b> Patrícia Nogueira Agüena	
<b>Orientador/a:</b> Celi Correa Neres	
<b>Título:</b> O Ensino de Arte Visual para Alunos Cegos na Escola Comum: Retratando Trajetórias e Experiências	
<p><b>Resumo:</b> O presente estudo dedica-se a investigar o ensino de artes visuais para o aluno cego em contexto escolar. O movimento de inclusão iniciado na década de 1990 no Brasil defende o acesso de alunos com deficiência no ensino comum e demanda a compreensão dos desafios implicados na dinâmica social de sua inclusão bem como as práticas pedagógicas no interior da escola. Nesta dinâmica se encontra o professor de arte centrado num cotidiano visual e os alunos cegos em sala. Com a intenção de contribuir para as reflexões do professor de arte, essa pesquisa pautada na recente produção de conhecimento, pretende evidenciar como se dão as práticas do ensino de arte para o aluno cego na escola comum por meio de depoimentos com pessoas cegas que vivenciaram essa realidade. Para tal, recorre-se ao mapeamento de produções dos principais bancos de informação do país bem como à discussão da atual política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva e o ensino de arte no Brasil. O estudo ainda evidencia a escassez de produções nessa área, a morosidade das licenciaturas em adequar a sua matriz curricular, políticas públicas compensatórias orientadas para o corte de gastos e a ausência de práticas pedagógicas de modo a incluir o aluno cego nas aulas de arte.</p>	
<b>Palavras-Chave:</b> Arte. Inclusão. Deficiência Visual	

<b>Ano:</b> 2016	<b>Instituição:</b> Universidade de Uberaba
<b>Programa:</b> Educação (32036019001P4)	
<b>Autor/a:</b> Flaviane de Fatima Lima Bueno	
<b>Orientador/a:</b> Sueli Teresinha de Abreu Bernardes	
<b>Título:</b> O Sentido da Arte na Inclusão Escolar de Alunos Com Deficiências	
<p><b>Resumo:</b> Com o tema arte na educação inclusiva, esta dissertação integra-se à linha de pesquisa Processos Educacionais e seus Fundamentos, ao Núcleo de Estudos sobre o Professor, a Arte e a Filosofia – NEPAFi, e ao projeto temático Interdisciplinaridade na educação básica: estudos por meio da arte e da cultura popular, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba. Tendo como referencial teórico o ideário de Lúcia Helena Reily, parte-se da questão: qual o sentido do ensino da arte para a inclusão de alunos com deficiências no ensino regular? O objetivo mais amplo deste trabalho é compreender o sentido do ensino de Artes na inclusão escolar de alunos portadores de deficiência. Para alcançá-lo, abrange um estudo teórico e descritivo em uma abordagem qualitativa, segundo entendimento de Lüdke e André; uma pesquisa bibliográfica, com aporte em Lima e Miotto e uma análise documental das políticas públicas relacionadas à temática deste trabalho, fundamentada em Sá-Silva, Almeida, Guidane. Como resultados, observa-se que o ensino da arte foi, inicialmente, utilizado junto a pessoas com deficiências, contribuindo no seu desenvolvimento formativo. Na escola regular inclusiva, existem inúmeros estudos e relatos de experiência nos quais se observa que a linguagem artística desenvolve a autoestima do portador de deficiência, estimula o seu potencial criativo e, por meio de</p>	

diferentes atividades e materiais, os alunos conversam e são ouvidas, conhecem e sentem diferentes texturas, cores, formas e ritmos. Esses momentos de livre expressão podem permitir situações de segurança, favorecer o desenvolvimento das crianças e jovens e constituir momentos importantes para a socialização e aprendizagem em uma atitude interdisciplinar. Em relação às políticas educacionais vigentes, observa-se que elas explicitam uma proposta de inclusão na escola, dando direito aos alunos com deficiência de se matricularem nas salas do ensino regular. Conclui-se que as linguagens artísticas se tornam aptas para colaborar na inclusão da criança e do jovem no ensino regular. Há, no entanto, a necessidade de criação de programas direcionados à formação de educadores para atuarem na disciplina de arte junto aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência.

**Palavras-Chave:** Arte; Educação inclusiva; Portador de deficiência; Interdisciplinaridade.

<b>Ano:</b> 2017	<b>Instituição:</b> Universidade Federal do Rio Grande Do Norte
<b>Programa:</b> Dissertação Educação (23001011001P1)	
<b>Autor/a:</b> Ana Catharina Urbano Martins de Sousa Bagolan	
<b>Orientador/a:</b> Jefferson Fernandes Alves	
<b>Título:</b> O Ensino de Teatro e a Inclusão Escolar: O Jogo Improvisacional nos anos Iniciais Do Ensino Fundamental	
<p><b>Resumo:</b> O presente trabalho objetiva desenvolver uma prática pedagógica em teatro centrada no jogo improvisacional nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em um contexto escolar, considerando a participação de alunos com e sem necessidades educacionais especiais. Para tanto, metodologicamente, adota os princípios da abordagem qualitativa, consistindo em uma pesquisa intervenção, fundamentada na premissa bakhtiniana de dialogismo e alteridade. Nessa direção, considera a oficina pedagógica como instrumento para efetivar o ensino de teatro na sala de aula, por meio dos jogos improvisacionais, possibilitando a construção de práticas coletivas ao levar os envolvidos a pensar, refletir, construir saberes, na e pela linguagem teatral. O itinerário da pesquisa conta com dez oficinas teatrais, sendo que as nove primeiras desenvolvem jogos improvisacionais e a décima, como proposta de fechamento das oficinas, foca em uma retomada reflexiva de todo o processo construído. A investigação ocorreu em uma escola da rede pública do município de Natal/RN, em uma turma de 5º ano, formada por 18 alunos na faixa etária de 10 a 14 anos, sendo 02 alunas com necessidades educacionais especiais. Para a construção dos dados, utiliza observação; diário de campo; entrevistas individuais (com as professoras) e coletivas, em moldes de rodas de conversa (com os alunos). O itinerário construído permite assinalar a pertinência da linguagem teatral ser viabilizada por meio dos jogos improvisacionais, provocando o envolvimento dos alunos, com e sem necessidades educacionais especiais, de forma espontânea, com liberdade de agir, criar, improvisar, imaginar. As formas e os níveis de participação, bem como os tensionamentos interativos em relação aos acordos e a própria compreensão daquilo que estava sendo ludicamente construído, foram delineando a configuração processual das oficinas, de tal modo que todos jogaram, a seu modo, como forma de exercitar, no contexto escolar, o encontro consigo mesmos, com o outro e com a própria arte teatral.</p>	
<b>Palavras-Chave:</b> Necessidades Educacionais Especiais; Ensino de Teatro; Jogos improvisacionais	

<b>Ano:</b> 2017	<b>Instituição:</b> Universidade Federal da Grande Dourados
<b>Programa:</b> Educação (51005018005P1)	
<b>Autor/a:</b> Marielle Duarte Carvalho	
<b>Orientador/a:</b> Reinaldo dos Santos	
<b>Título:</b> Educação, Arte e Inclusão: Audiodescrição como Recurso Artístico e Pedagógico Para a Inclusão das Pessoas com Deficiência.	
<p><b>Resumo:</b> As escolas possuem uma demanda significativa de alunos com algum tipo de deficiência e a audiodescrição pode contribuir de forma significativa no processo de ensino aprendizagem desses alunos, como recurso comunicacional e de acessibilidade. A pesquisa teve como objetivo propor tecnologia social por meio de produtos técnico-pedagógicos para contribuir com a preparação dos sujeitos na recepção de eventos didáticos e artísticos mediados pela audiodescrição, buscando promover a autonomia comunicacional das pessoas com deficiência. Na execução da pesquisa, aplicamos a abordagem qualitativa e quantitativa numa perspectiva interdisciplinar entre Educação e Arte, com abordagens teóricas fundamentadas em autores que dialogam sobre a importância da comunicação e das tecnologias para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, como Bobbio com o conceito de comunicação e Claus Mueller com o conceito de comunicação bloqueada, além de outros autores temáticos que abordam a audiodescrição. Os procedimentos metodológicos envolvem: pesquisa bibliográfica, com leituras e sistematização de obras teóricas, metodológicas e temáticas sobre educação, inclusão, arte, deficiência visual e audiodescrição; pesquisa documental, sobre diretrizes pedagógicas e legislação sobre a relação educação, arte e deficiência, bem como audiodescrição; e ação pedagógica, com diagnóstico, elaboração, desenvolvimento e avaliação de um Plano de Intervenção Pedagógica. Os resultados indicam que os professores da sala de aula comum desconhecem o recurso da audiodescrição e os professores da sala de recurso, alguns já ouviram falar, mas não sabem do que se trata, o que evidencia um distanciamento entre professores da sala de aula comum e os professores de atendimento educacional especializado. Assim, a pesquisa espera contribuir de forma significativa nas transformações socioculturais do pensamento pedagógico, tanto em relação ao universo imagético, artístico e cultural quanto na compreensão das necessidades específicas de pessoas que aprendem o mundo por caminhos distintos dos demais.</p> <p><b>Palavras-Chave:</b> Educação, Arte, Inclusão, Deficiente Visual; áudio-descrição.</p>	

<b>Ano:</b> 2017	<b>Instituição:</b> Universidade de Taubaté
<b>Programa:</b> Mestrado Profissional em Educação (33021015013P1)	
<b>Autor/a:</b> Sandra Maria da Silva Oliveira	
<b>Orientador/a:</b> Suelene Regina Donola Mendonça	
<b>Título:</b> Dança na Escola: uma experiência sob a perspectiva da arte na inclusão e desenvolvimento de alunos surdos	
<p><b>Resumo:</b> Este trabalho pesquisa a dança como prática educativa para alunos surdos, numa escola pública bilíngue, situada em um município do interior do estado do Rio de Janeiro. O objetivo deste estudo é conhecer e analisar as contribuições das aulas de dança no desenvolvimento dos alunos desta escola. Para tanto, participaram desta pesquisa sete alunos surdos que fizeram aula de dança com as duas professoras de Educação Física. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados análise</p>	

documental da instituição; Grupo Focal com os alunos surdos que participaram dessa prática e entrevista semiestruturada com as duas professoras responsáveis pela atividade. A fundamentação teórica baseou-se nos estudos de Vygotsky sobre sócio-interacionismo e na teoria Bioecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner. Alguns teóricos do campo da arte e da dança também dialogam neste trabalho, bem como as últimas pesquisas sobre o assunto também trazem contribuições para a ampliação deste estudo. A análise dos dados coletados foi realizada à luz de Bardin, cujo procedimento é a análise de conteúdo. Este estudo revelou a importância do ensino de arte, por meio da linguagem artística da dança na inclusão e desenvolvimento desses alunos. Verificou-se também a contribuição para o desenvolvimento profissional e pessoal das docentes que ofereceram essa prática nessa escola, quando buscaram formação que não possuíam para interagir com esse aluno surdo. Além da incipiente produção de pesquisas sobre o tema, este trabalho também aponta a necessidade de estudos sobre a especificidade dos termos de busca referentes a dança com surdos. Esta pesquisa pretende estimular a reflexão sobre as possibilidades da dança com surdos, além de colaborar com o conhecimento e expansão da dança como atividade nas escolas para que a mesma possa contribuir para o desenvolvimento dos alunos surdos e conseqüentemente o reconhecimento da importância da Arte na Educação Inclusiva.

**Palavras-Chave:** Dança; Surdo; Desenvolvimento; Inclusão e Diversidade.

<b>Ano:</b> 2019	<b>Instituição:</b> Universidade Federal do Rio Grande do Norte
<b>Programa:</b> Dissertação Educação (23001011001p1)	
<b>Autor/a:</b> Marcia Betania Alves da Silva	
<b>Orientador:</b> Jefferson Fernandes Alves	
<b>Título:</b> O desenho, o corpo e a deficiência visual: diálogos entre o ensino de artes visuais e a inclusão escolar	
<b>Resumo:</b> Esta dissertação objetiva construir no contexto do ensino de Artes Visuais estratégias didáticas para compreensão do desenho como ato corporal, considerando a apropriação desse conhecimento pelos estudantes com e sem deficiência visual no âmbito da sala de aula regular sob a ótica da arte contemporânea. Mais particularmente, objetivamos evidenciar na produção da arte contemporânea possibilidades pedagógicas na interface corpo e desenho abstrato, tendo em vista a participação de estudantes com e sem deficiência visual; desencadear processos de criação de desenhos abstratos mobilizando o corpo desses estudantes, a partir da realização de oficinas pedagógicas e analisar a experiência construída, relacionando corpo, deficiência visual e arte contemporânea. O enfoque metodológico fundamenta-se na pesquisa intervenção na perspectiva da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin (2011) e escritos de Jobim e Souza (2016), tendo por campo empírico uma Escola Municipal, localizada em Natal/RN, em uma turma de 6º ano, na qual estão matriculados vinte e oito estudantes com e sem deficiência visual, dentre os quais um estudante tem baixa visão. Para a produção dos dados, realizaram-se nove Oficinas Pedagógicas, entrevistas, registros audiovisuais e visuais com câmera digital e caderno-portfólio. Trata-se de uma pesquisa embasada na concepção de corpo estesiológico, conforme Merleau-Ponty (1945/2015) e Nóbrega (2015), nas ideias de arte contemporânea de Danto (2006) e Cauquelin (2005; 2010) e no entendimento de inclusão e deficiência visual segundo Amiralian (2009) e na produção artística de Tony Orrico (1979) e Jackson Pollock (1912 – 1956), dentre outros autores. Apreendemos desse estudo que no campo pedagógico do ensino de Artes Visuais, problematizar o	

ver por meio do ensino de desenho abstrato potencializa a poética na experimentação do corpo e na relação deste com outros corpos e a expressividade. A experiência de criação conduziu cada estudante a se expressar na construção do próprio repertório, aprendendo a desafiar seus limites. A voz dos estudantes possibilitou perceber que o desenho como ato corporal configurou-se como corpo desenhante e a oficina como um espaço inclusivo e de experiência estesiológica.

**Palavras-Chave:** Artes Visuais; Arte contemporânea; Corpo; Desenho; Deficiência visual.

## APÊNDICE B - TESES

Teses	
<b>Ano:</b> 2015	<b>Instituição:</b> Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>Programa:</b> Educação (31001017001P4)	
<b>Autor/a:</b> Leila Gross	
<b>Orientador/a:</b> Monique Andries Nogueira	
<b>Título:</b> Arte e Inclusão: o Ensino da Arte na inclusão de alunos com deficiência visual no Colégio Pedro II	
<p><b>Resumo:</b> O presente estudo de caso investiga a inclusão de alunos com deficiência visual no campus São Cristóvão III do Colégio Pedro II, abordando, especificamente, o acesso aos conteúdos e práticas do ensino da arte, a partir da perspectiva emancipatória enunciada por Adorno (2000). São objetivos deste trabalho investigar: a recepção dos materiais táteis utilizados nas aulas de Artes Visuais, a intermediação da arte, abrangendo sua descrição (REBEL, 1996; PANOFSKY, 1991, 1964) e audiodescrição (FRANCO, 2010), o fazer artístico, além de caracterizar a inclusão, tendo como parâmetro de análise a acessibilidade à imagem. Com referencial teórico pautado na Teoria Crítica (ADORNO, 1978, 2000; ADORNO; HORKHEIMER, 1985), a inclusão é contextualizada no âmbito da escola e da educação brasileira, assim como é desconstruída a hegemonia da percepção visual para reiterar a independência da experiência perceptiva do indivíduo cego. Para tal, é realizada análise da influência dos dispositivos historicamente concebidos sobre a percepção visual (BENJAMIN, 1978). Quanto ao método de pesquisa foram realizados três grupos focais (GATTI, 2012; DIAS, 2000) com alunos com deficiência visual, sendo o tratamento dos dados predominantemente descritivo. Os depoimentos revelaram que a concepção da inadequação do ensino da arte para alunos com deficiência visual não se justifica. Os participantes demonstraram conhecimento sobre arte e valorizaram o fazer artístico. Com relação à acessibilidade à imagem na escola como um todo, foram relatadas experiências inclusivas e excludentes, caracterizando a inclusão como um processo dinâmico, palco de embates e negociações entre os sujeitos envolvidos.</p> <p><b>Palavras-Chave:</b> Ensino da Arte. Inclusão. Deficiência visual.</p>	
<b>Ano:</b> 2015	<b>Instituição:</b> Universidade Estadual de Campinas
<b>Programa:</b> Educação (33003017001P2)	

<b>Autor/a:</b> Anamaria Fernandes Viana
<b>Orientador/a:</b> Marcia Maria Strazzacappa Hernandez
<b>Título:</b> Dança, autismo e espaços de encontro
<b>Resumo:</b> Esta tese apresenta reflexões sobre a prática da dança improvisação sob o prisma do espaço com crianças e jovens ditos autista na região de Bretanha francesa. Tem como base de constituição uma longa experiência de 18 anos como artista da dança atuante na interface entre arte, saúde e educação. A partir de relatos de vivências com os participantes, seus familiares e profissionais da dança, da educação e da saúde mental, este estudo levanta questões ainda pouco exploradas no universo da dança e propõe outras formas de se relacionar com essas pessoas extraordinárias. Para isso, parte da ideia de que não se deve acolher o autismo como uma patologia incapacitante, mas como uma maneira singular e inventiva de ser no mundo. Entende-se que as pessoas ditas autistas não apenas têm a possibilidade concreta e o direito de realizar uma prática artística, como têm muito a nos ensinar. Logo, não se trata de um projeto terapêutico. O objetivo da pesquisa é colaborar com a formação do futuro profissional das áreas da arte, da educação e da saúde, oferecendo ferramentas para que possa criar sua própria metodologia a partir das invenções dos sujeitos com os quais irá trabalhar. A tese dialoga com diferentes interlocutores dentre os quais Paulo Freire, Lourence Louppe, Maurice Merleau-Ponty, Michel Foucault e Fernand Deligny. Dentre os elementos fundantes dessa dança destacam-se a escuta, a espera, o silêncio, o desapego, o não voluntarismo, a curiosidade, o desejo, o respeito, a assunção de uma certa postura que abraça ética e estética. Postura esta que envolve abandonos, seja da pretensão de guiar o outro num certo sentido, seja da elaboração de projetos pré-moldados. Desse modo, será o profissional quem irá, em seu dia a dia com o outro, inventar, a cada passo, novos caminhos.
<b>Palavras-Chave:</b> dança, autismo, educação.

<b>Ano:</b> 2015	<b>Instituição:</b> Universidade Metodista de Piracicaba
<b>Programa:</b> Educação (33007012001P8)	
<b>Autor/a:</b> Eliane Aparecida Andreoli	
<b>Orientador/a:</b> Maria Inês Bacellar Monteiro	
<b>Título:</b> Práticas Educativas nas Oficinas de Artes Visuais para Adultos com Deficiência Trajetórias e Alternativas	
<b>Resumo:</b> Este estudo descreve práticas pedagógicas desenvolvidas em oficinas de artes visuais junto ao Programa de Arte e Inclusão, vinculado à central de extensão do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo e desenvolvido em parceria com o Instituto de Medicina Física e Reabilitação – IMREA/HC/USP. O Programa consistia em atividades de arte-educação e cultura, dentre as quais ocorriam as oficinas de artes visuais. Estas oficinas seguiam a fundamentação da arte-educação, reconhecendo a arte como área do conhecimento, uma linguagem repleta de significação. Nesta pesquisa procurei conhecer o processo de busca de alternativas para o trabalho de artes com adultos com deficiência para que pudessem aprender a expressar-se com autonomia e imaginação, com um olhar voltado para suas possibilidades de desenvolvimento. Para isso tomei como base a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, cujo maior representante é Lev Semionovich Vigotski. À luz desta perspectiva são analisadas as práticas artísticas/pedagógicas de quatro professoras junto a alunos com deficiência, durante atividades de artes visuais. Focalizei o modo como as professoras conduziam as atividades para superar dificuldades no percurso e possibilitar a criação artística. As análises permitiram estabelecer relações entre a prática educativa, a ação	

do docente, entre a motivação e o interesse dos alunos com deficiência em busca da criação e da imaginação.

**Palavras-Chave:** Pessoa com deficiência; perspectiva histórico-cultural; arte-educação; prática educativa.

<b>Ano:</b> 2018	<b>Instituição:</b> Universidade Estadual de Maringá
<b>Programa:</b> Educação (40004015004P8)	
<b>Autor/a:</b> Tânia Regina Rossetto	
<b>Orientador/a:</b> Nerli Nonato Ribeiro Mori	
<b>Título:</b> Arte Como Trabalho Criador: Produção de Significados na Educação de Pessoas com Deficiência Intelectual	
<p><b>Resumo:</b> Este estudo apresenta como ponto de partida a educação de pessoas com deficiência intelectual na produção dos sentidos necessários à posse dos códigos da arte. Como forma de promover essa práxis educativa, apontamos a necessidade de rever aspectos do ensino, destacando o seguinte questionando: como se constitui a produção de significados na educação de pessoas com deficiência intelectual cogitando a autoprodução humana e a superação de si mesmo? Diante dessa problemática de pesquisa, o objetivo central da tese concerne em demonstrar como se constitui a produção de significados na educação de pessoas com deficiência intelectual, cogitando a autoprodução humana e a superação de si mesmo. Como objetivos específicos, propomos discorrer sobre a constituição do ser social pelo trabalho, considerando a superação do trabalho alienado pelo trabalho criador; abordar a arte como uma das formas de apropriação da realidade, como fonte de humanização constante; destacar a educação na perspectiva inclusão/exclusão; evidenciar a produção artística de pessoas com deficiência intelectual; identificar a apropriação de conceitos pela ação teórica e prática no decorrer do processo de criação artística. A metodologia apresenta delineamento bibliográfico e de abordagem prática, amparada no Materialismo Histórico Dialético, na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria Histórico-Crítica. Propomos como procedimento metodológico a leitura, o conhecimento e a produção artística, desencadeando o processo de objetivação/subjetivação de pessoas com deficiência intelectual. Diante da metodologia utilizada, consideramos para a análise da produção os conceitos de imediato, mediação e mediato, incluindo desdobramentos no decorrer do processo. Tendo em vista a problemática inicial, especificamos: o trabalho como categoria fundante do ser social, destacando o paradoxo trabalho criador e trabalho alienado; a arte como uma das formas de apropriação da realidade e constante produção do mundo humano, evidenciando formas de apreender a arte, o que envolve o conceito de transparência e opacidade; a educação como uma das formas de fissura do sistema capitalista e a necessidade de apropriação do conhecimento produzido socialmente, incluindo apontamentos sobre a constituição de uma escola inclusiva e sobre a deficiência intelectual. Nesse panorama, evidenciamos o ponto de chegada produzindo novos pontos de partida, o que projeta outras investigações em relação à contribuição da arte como trabalho criador na educação de pessoas com deficiência intelectual.</p>	
<b>Palavras-Chave:</b> Trabalho; Arte; Educação; Inclusão; Exclusão.	

APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: GESTORAS,  
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-  
GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO  
COORDENAÇÃO DE PESQUISA

**ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA:  
GESTORAS, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

**Ensino da Arte**

1. Como você analisa o ensino de arte nesta escola?
2. O ensino da arte é uma prática como proposta inclusiva nesta escola?
3. Você concorda com as diretrizes legais do ensino da arte para o ensino fundamental 1?

**O Ensino da Arte para a Pessoa com Deficiência**

1. Como você pensa o ensino da arte para a pessoa com deficiência?
2. Para você qual o papel da arte para os estudantes com deficiências?

**Pessoa com Deficiência e o Ensino da Arte**

1. Para você, o ensino de arte pode proporcionar a inclusão da pessoa com deficiência?
2. Para você, as escolas estão preparadas para receber estudantes com deficiências?

## APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: PROFESSORAS

### **Ensino da Arte**

1. Você concorda com as diretrizes legais do ensino da arte para o ensino fundamental 1?
2. Para você, qual o papel da arte para os estudantes com deficiências?
3. Para você, o Ensino da arte pode contribuir para a socialização/inclusão da pessoa com deficiência?
4. Quais são as práticas pedagógicas que você utiliza no ensino da arte para os estudantes com deficiências?

### **O Ensino da Arte para a Pessoa com Deficiência**

1. Como você vê a pessoa com deficiência?
2. Como você pensa o ensino da arte para a inclusão da pessoa com deficiência?
3. Você acredita que o ensino da arte promove a socialização da pessoa com deficiência?

### **Pessoa com Deficiência e o Ensino da Arte**

1. O que você mudaria nas aulas de arte para a socialização do estudante com deficiência?
2. Para você, as escolas estão preparadas para receber estudantes com deficiências?

## APÊNDICE E - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: ESTUDANTES

### **Ensino da Arte**

1. O que você gosta nas aulas de arte?
2. O que você não gosta nas aulas de arte?
3. Pessoa com Deficiência
4. Você gosta de vir à escola?
5. Como você se sente na escola?
6. Pessoa com Deficiência e a Escola
7. Como você é tratado pelos outros estudantes?
8. Como você é tratado pelos professores?
9. O que você pensa dos espaços da escola?

## APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - MÃES E PAIS

Estamos convidando seu filho (a) para participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa sob o título: “O Ensino da Arte para estudantes com Deficiência em Turmas de Fundamental 1 na cidade de Araguaína - Tocantins”. Meu nome é Edioneide Rodrigues da Cunha, sou mestranda do programa de pós-graduação *Scripto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, meu orientador é o professor Dr. Divino de Jesus da Silva Rodrigues. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de você aceitar que seu filho (a) participe do estudo, este documento deverá ser assinado em todas as páginas e em duas vias, sendo a primeira ficará comigo que sou a pesquisadora responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo número (63) 992959274, ligações a cobrar, se necessárias ou pelo e-mail: <damadaluz79@gmail.com>. Ou com meu orientador pelo número (62) 992775496, ligações a cobrar, se necessárias ou pelo e-mail: <psico.divino@gmail.com>. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada à pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC Goiás, telefone: (62) 3946-1512, localizado na Avenida Universitária, nº 1069, St. Universitário, Goiânia/GO. Funcionamento: das 8 às 12 horas e das 13 às 17 horas, de segunda a sexta-feira. O CEP é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Está pesquisa é formada pelos seguintes pesquisadores: Edioneide Rodrigues da Cunha e prof. Dr. Divino de Jesus da Silva Rodrigues.

O motivo que nos leva a propor essa pesquisa é investigar como o ensino da arte ajuda na socialização ou inclusão de estudantes com deficiências no Ensino Fundamental 1. Este estudo busca assim, investigar o ensino da arte no Ensino Fundamental 1 – na escola onde seu filho (a) estuda.

O seu filho (a) tem total liberdade de recusar a participar deste estudo, mas caso você aceite que seu filho (a) participe, ele participará de uma entrevista que vai durar quarenta (40) minutos, que será realizada em uma sala apropriada da escola, onde seu filho (a) não será exposto a nenhum constrangimento e tudo que ele falar será guardado com maior respeito e sigilo. A entrevista será gravada, caso você e o seu filho (a) permita. O que

seu filho (a) falar vai ajudar com os objetivos deste estudo. Esclareço ainda, que os resultados do estudo serão publicados e divulgados. Porém, em nenhum documento o seu nome ou o nome do seu filho (a) será mostrado, para garantir a sua privacidade. O que foi falado durante as entrevistas serão guardados e o uso será apenas por mim, que sou a pesquisadora responsável, tudo será guardado pelo prazo de cinco (05) anos e após este período serão queimados. O estudo para o seu filho (a) terá um risco mínimo. Assim, poderá ter questões emocionais, ficar chateado, ficar com vergonha, triste ou desconfortos como o cansaço por participar dos estudos. Em qualquer momento, o seu filho (a) terá assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza para diminuir as questões emocionais, ficar chateado, ficar com vergonha, triste ou desconfortos como o cansaço. Mas esclareço que para evitar estes riscos que podem ocorrer por seu filho (a) participar do estudo, o local da entrevista garantirá a privacidade e sigilo, também seu filho (a) terá a total liberdade de se recusar a responder as perguntas que não quiser responder que lhe cause vergonha, medo e/ou outro constrangimento na entrevista. Como ainda, sair do estudo a qualquer momento.

Os benefícios relacionados com a participação de seu filho (a) será a contribuição ao estudo para um maior conhecimento sobre o ensino da arte para pessoa com deficiências, o estudo poderá contribuir com novos conhecimentos sobre a socialização da pessoa com deficiência por meio do ensino da arte no ensino fundamental 1. Não há necessidade de identificar o nome do seu filho (a), ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Caso seu filho (a) se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a entrevista a qualquer momento e esta decisão não produzirá qualquer prejuízo da assistência integral e gratuita a seu filho (a) para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios por seu filho (a) participar do estudo. Você poderá solicitar a retirada das informações sobre seu filho (a) a qualquer momento e pode deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo. Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação no estudo, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, você e seu filho (a) tem direito a indenização. Também é assegurado a você e ao seu filho (a) o acesso grátis dos resultados no decorrer e após o fim deste estudo, que será entregue por mim, pesquisadora responsável do estudo.

Filho (a) não receberá nenhum tipo de ajuda financeira pela participação no estudo, mas caso tenha algum gasto pela participação no estudo, será pago por mim, de todos os gastos que houver. Esclareço também, que em qualquer momento da entrevista seu filho (a) pode perguntar qualquer coisa ou tirar qualquer dúvida que será esclarecido por mim.

### **Declaração do Pesquisador**

A pesquisadora responsável por este estudo e sua equipe de pesquisa declara que cumprirão com todas as informações acima; que seu filho (a) terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos oriundos, imediatos ou tardios devido a participação de seu filho (a) neste estudo; que toda informação será absolutamente confidencial e sigilosa; que a desistência de seu filho (a) em participar deste estudo não lhe trará quaisquer penalizações; que será devidamente ressarcido em caso de custos para participar desta pesquisa; e que acatarão decisões judiciais que possam suceder.

### **Declaração do Participante**

Eu \_\_\_\_\_, abaixo assinado, discuti com Edioneide Rodrigues da Cunha sobre a minha decisão de deixar meu filho (a) em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também a participação do meu filho (a) é isenta de despesas e que tenho garantia de assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios quando necessário. Concordo voluntariamente que meu filho (a) participe deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício para meu filho (a) possa ter adquirido, ou no atendimento de meu filho (a) neste serviço.

Araguaína, \_\_, de \_\_\_\_\_, de 2020.

\_\_\_\_\_

Assinatura do participante

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_

Data

\_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_

Data

**APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE):  
PROFESSORAS E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa sob o título: “O Ensino da Arte para Estudantes com Deficiência em Turmas de Fundamental 1 na cidade de Araguaína - Tocantins”. Meu nome é Edioneide Rodrigues da Cunha, sou mestranda do programa de pós-graduação *Scripto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, meu orientador é o professor Dr. Divino de Jesus da Silva Rodrigues. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em todas as páginas e em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade da pesquisadora responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo número (63) 992959274, ligações a cobrar, se necessárias ou pelo e-mail: <damadaluz79@gmail.com>. Ou com meu orientador pelo número (62) 992775496, ligações a cobrar, se necessárias ou pelo e-mail: <psico.divino@gmail.com>. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada à pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC Goiás, telefone: (62) 3946-1512, localizado na Avenida Universitária, nº 1069, St. Universitário, Goiânia/GO. Funcionamento: das 8 às 12 horas e das 13 às 17 horas, de segunda a sexta-feira. O CEP é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Esta pesquisa é formada pelos seguintes pesquisadores: Edioneide Rodrigues da Cunha e prof. Dr. Divino de Jesus da Silva Rodrigues. O motivo que nos leva a propor essa pesquisa é investigar o ensino da arte para estudantes nas turmas do fundamental 1 em escolas municipais da cidade de Araguaína – Tocantins. Você tem total liberdade de recusar a participar deste estudo, mas caso aceite, você participará de uma entrevista semiestruturada com duração de quarenta (40) minutos, que será realizada em uma sala apropriada da escola, local onde a privacidade e o sigilo das informações coletadas serão garantidos. A entrevista será registrada por meio de gravação de áudio, com sua autorização. Suas informações serão utilizadas para os objetivos do estudo. Esclareço que seja qual for o resultado da pesquisa, ela será publicada e divulgada em eventos. Porém, sua identificação e as informações registradas serão tratadas com sigilo e anonimato, com

intuito de garantir o sigilo e a sua privacidade, estes dados permanecerão armazenando-as em “bancos de dados”. O acesso e manutenção serão realizados exclusivamente pela pesquisadora responsável, pelo prazo de cinco (05) anos e após este período serão incinerados. A presente pesquisa é de risco mínimo. Assim, pode vir a acarretar transtornos emocionais ou desconfortos em decorrência de sua participação. Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza para dirimir possíveis intercorrências em consequência de sua participação na pesquisa. Para evitar estes riscos associados à pesquisa, o local da entrevista garantirá sua privacidade e sigilo, também você terá a total liberdade de se recusar a responder questões que lhe causem desconforto emocional e/ou constrangimento na entrevista.

Os benefícios relacionados com a sua participação será a contribuição da pesquisa com um maior conhecimento acerca do ensino da arte para pessoa com deficiências, a pesquisa poderá contribuir com a formulação e produção de conhecimentos de relevância científica da investigação sobre a socialização da pessoa com deficiência por meio do ensino da arte no ensino fundamental 1, constituindo um campo fecundo de produção do conhecimento, possibilitando ampliar a reflexão sobre essa temática. E de relevância social, uma vez que contribuirá com as reflexões e intervenções das políticas públicas relacionadas a questões do ensino da arte, na perspectiva da melhoria das relações sociais e institucionais, subsidiando os atores sociais envolvidos com a causa desses sujeitos.

Não há necessidade de sua identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a entrevista a qualquer momento e esta decisão não produzirá qualquer penalização ou algum prejuízo.

Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados na pesquisa a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem qualquer prejuízo. Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a indenização. Também é assegurado a você o acesso gratuito, aos resultados no decorrer e após o término desta pesquisa, que será entregue pela pesquisadora responsável.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo este será ressarcido pela pesquisadora responsável. Adicionalmente, em qualquer etapa do estudo você terá acesso à pesquisadora responsável pela pesquisa para esclarecimentos de eventuais dúvidas.





## ANEXOS

### ANEXO A - DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE



SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER

#### DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaro ter lido e concordar com o projeto de pesquisa **A Socialização da Pessoa com Deficiência por Meio da Arte no Ensino Fundamental 1** de responsabilidade da pesquisadora **Edioneide Rodrigues da Cunha** e declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como Instituição Coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar. Estou ciente que a execução deste projeto dependerá da aprovação do mesmo pelo CEP da instituição proponente, mediante parecer ético consubstanciado e declaração de aprovação.

Araguaína 09 de Abril, 2019.

\_\_\_\_\_  
José da Guia Pereira da Silva  
Secretário Municipal de Educação,  
Cultura, Esporte e Lazer

José da Guia Pereira da Silva  
Sec. Mun. de Educação, Cultura,  
Esporte e Lazer  
Portaria nº 052/2019