



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

HELLEN CRISTHINA FERRACIOLI

**PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE ARTE
EM RELAÇÃO À INCLUSÃO DE ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS:
UM ESTUDO DE CASO**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2018

HELLEN CRISTHINA FERRACIOLI

**PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE ARTE
EM RELAÇÃO À INCLUSÃO DE ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS:
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Célia Regina Vitaliano

Londrina
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Ferracioli, Hellen Cristhina.

Percepções e práticas de professores de arte em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais : um estudo de caso / Hellen Cristhina Ferracioli. - Londrina, 2018.
304 f. : il.

Orientador: Célia Regina Vitaliano.
dissertação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, , 2018.
Inclui bibliografia.

1. Educação - . 2. Arte - Estudo e ensino - . 3. Educação inclusiva - . 4. Educação especial - . I. Vitaliano, Célia Regina. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. . III. Título.

HELLEN CRISTHINA FERRACIOLI

**PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE ARTE EM
RELAÇÃO À INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS:
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Célia Regina Vitaliano
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Sandra Regina Ferreira de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Luciane Guimarães Batistella
Bianchini
Universidade Norte do Paraná – UNOPAR

SUPLENTE

Profa. Dra. Débora Deliberato
Universidade Estadual Paulista – UNESP

Profa. Dra. Paula Mariza Zedu Alliprandini
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 31 de julho de 2018.

Aos meus pais,
Pelos exemplos de coragem, honestidade, perseverança e de extremo amor.

Ao meu amor, Alisson,
Por fazer-me sentir amada como eu nem pensara ser possível.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Célia Regina Vitaliano

Todos nós temos exemplos de pessoas que espelham nossas ações. Espero poder refletir, na minha vida pessoal e profissional, o exemplo de competência, de ensinamentos e orientação que demonstrou durante esta trajetória.

Às Prof.as Dr.as Débora Deliberato, Luciane Guimarães Batistella Bianchini, Paula Mariza Zedu Alliprandini e Sandra Regina Ferreira de Oliveira,

Pela gentileza de fazer parte deste momento especial.

Aos amigos e familiares,

Pelas palavras de apoio, críticas, ensino, companheirismo, paciência, enfim, pela amizade e pelo amor.

Aos membros do grupo de pesquisa “Educação para Inclusão”,

Pelas contribuições valiosas, disponibilidade e colaboração, fundamentais para a realização deste trabalho.

Aos professores e aos colegas do mestrado,

Pelas trocas de conhecimentos e experiências, que enriqueceram tanto o meu trabalho de pesquisa quanto a minha prática docente.

Aos profissionais da instituição coparticipante,

Por abrir as portas a esta pesquisa e por dar importantes contribuições, dividindo suas ideias e vivências profissionais.

A arte não é, como a ciência, uma lógica de referências, mas uma libertação da referência e uma expressão da experiência imediata: uma apresentação de formas, imagens ou ideias de maneira a trazer em primeiro lugar não um conceito ou mesmo um sentimento, mas um impacto.

Joseph Campbell

FERRACIOLI, Hellen Cristhina. **Percepções e práticas de professores de Arte em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**: um estudo de caso. 2018. 304 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

RESUMO

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) requer uma reforma nas práticas e na organização das escolas regulares, e isso inclui o trabalho do professor de Arte, um dos atores no cenário escolar. Dessa forma, torna-se relevante discutir sobre o ensino de Arte para alunos com NEE na classe comum. Com base nos fundamentos da Educação Inclusiva e nos estudos sobre a formação de professores para favorecer a inclusão de alunos com NEE no ensino regular, propusemo-nos a investigar as percepções e as práticas dos professores de Arte ante alunos com NEE matriculados nas classes comuns, bem como a formação desses professores e as possíveis dificuldades para incluir os referidos alunos. Participaram do estudo quatro professoras de Arte que atuavam em classes comuns nas quais estavam matriculados alunos com NEE, da rede pública estadual de ensino de uma cidade de médio porte, situada na região norte do estado do Paraná. A abordagem metodológica escolhida foi a pesquisa qualitativa, no formato de estudo de caso descritivo. Os dados foram coletados por meio de entrevistas com as participantes e observações de suas aulas. As entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado e as aulas observadas foram registradas de modo contínuo no protocolo de observação. As informações obtidas foram analisadas sob a perspectiva da análise de conteúdo e organizadas em seis temas: 1) os atores escolares envolvidos com a pesquisa; 2) o cenário investigado; 3) as práticas pedagógicas das participantes; 4) as percepções das participantes; 5) as dificuldades das participantes para promover a inclusão de alunos com NEE; e 6) o apoio da comunidade escolar às participantes para a inclusão de alunos com NEE. Os resultados evidenciaram que os cursos de licenciatura em Arte têm falhado em relação a preparar os professores para o atendimento de alunos com NEE na perspectiva da Educação Inclusiva. Quanto à percepção das participantes sobre o processo de inclusão dos alunos com NEE, destaca-se que as opiniões se divergiram, havendo perspectivas mais otimistas quanto à possibilidade de incluir esses alunos nas classes comuns, e ressalvas, tendo em vista que algumas atitudes discriminatórias ainda se sustentam no cotidiano escolar. Verificou-se também que, em determinadas ocasiões, as práticas docentes implementadas pelas participantes propiciaram a inclusão de alunos com NEE, em virtude de apresentarem dinamismo e criatividade, respeito e valorização às diferenças do contexto inclusivo, e possibilidades de interações sociais positivas entre todos os envolvidos com o processo educativo. Entretanto, as participantes mostraram dificuldades para ensinar Arte a alunos com NEE, tais como: manter o autocontrole em situações adversas; conciliar a atenção dada a esses alunos e aos demais; e saber lidar com as frustrações diante das respostas negativas dos alunos às intervenções pedagógicas.

Palavras-chave: Formação de professores. Percepções e práticas docentes. Ensino de Arte. Inclusão escolar. Alunos com necessidades educacionais especiais.

FERRACIOLI, Hellen Cristhina. **Art teachers' perceptions and practices in relation to the inclusion of students with special educational needs: a case study.** 2018. 304 p. Dissertation (Master's Degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

ABSTRACT

The inclusion of students with special educational needs (SEN) requires a reform in the practices and the organization of the regular schools, and this includes the Art teacher, one of the actors in the school setting. Therefore, it becomes relevant to discuss about the Art teaching for students with SEN in the regular classes. Based on the foundations of Inclusive Education and the studies on teacher training to favor the inclusion of students with SEN in regular education, we investigated the perceptions and practices of Art teachers facing students with SEN enrolled in the regular classrooms, as well as teacher training and possible difficulties to include those students. This study was developed with the participation of four Art teachers who worked in regular classroom in which students with SEN were enrolled, in a public school located in the northern region of the state of Paraná. The methodological approach chosen was the qualitative research, in the form of a descriptive study case. Data were collected through interviews with the participants and observations of their classes. The interviews followed a semi-structured script and the classes observed were continuously recorded in the observation protocol. The information obtained was analyzed from the content analysis perspective and organized into six themes: 1) the school actors involved in the research; 2) the scenario investigated; 3) the participants' pedagogical practices; 4) the participants' perceptions; 5) the difficulties of the participants to promote the inclusion of students with SEN; and 6) the support of the school community to the participants for the inclusion of students with SEN. The results showed that the Art degree courses have failed to prepare teachers for the care involving students with SEN in the perspective of Inclusive Education. Regarding the participants' perception about the process of inclusion of students with SEN, it is highlighted that the opinions diverged, with more optimistic perspectives on the possibility of including these students in the regular classrooms, and caveat with some discriminatory attitudes that still are maintained in schools. It was also verified that, on certain occasions, the teaching practices implemented by the participants led to the inclusion of students with SEN, because they presented dynamism and creativity, respect and appreciation for the differences in the inclusive context, and possibilities for positive social interactions among all those involved with the educational process. However, the participants showed some difficulties in Art teaching to students with SEN, such as: to maintain self-control in adverse situations; to arrange the attention given to these students with the all class students needs; and being able to deal with frustrations with students' negative responses to pedagogical interventions.

Keywords: Teacher training. Teachers' perceptions and practices. Art education. School inclusion. Students with special educational needs.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Padrão arquitetônico das salas de aula	134
Figura 2 –	Sala de aula no quinto dia de observação do 6ºB (Ala 1)	135
Figura 3 –	Sala de aula no quinto dia de observação do 2ºA (Ala 2)	136
Figura 4 –	Sala de aula no sexto dia de observação do 8ºB (Ala 2)	137
Figura 5 –	Sala de aula no terceiro dia de observação do 9ºB (Ala 1)	138
Figura 6 –	Sala de aula no terceiro dia de observação do 2ºA (Ala 2)	140
Figura 7 –	Sala de aula no sétimo dia de observação do 2ºA (Ala 2)	141
Figura 8 –	Sala de aula no sexto dia de observação do 9ºB (Ala 1)	142
Figura 9 –	Sala de aula no segundo dia de observação do 6ºB (Ala 1)	145
Figura 10 –	Pátio da Ala 1 do Colégio investigado	146
Figura 11 –	Pátio da Ala 2 do Colégio investigado	148
Figura 12 –	Sala de Recursos Multifuncionais (Ala 1)	149
Figura 13 –	Sala de aula do 8ºC (Ala 2)	151
Figura 14 –	Laboratório de informática (Ala 2)	152
Figura 15 –	Desenho realizado por A3P1 (esquerda superior), A4P1 (direita superior), A1P1 (esquerda inferior) e A2P1 (direita inferior) no quinto dia de observação do 6ºB	181
Figura 16 –	Trabalho de colagem realizado por A2P1 no sexto dia de observação	183
Figura 17 –	Desenho realizado por A1P4 no segundo dia de observação do 9ºB	192
Figura 18 –	Desenho realizado por A1P4 no quarto dia de observação do 9ºB	193
Figura 19 –	Texto-base para a atividade teórica proposta no terceiro dia de observação do 2ºA	218
Figura 20 –	Pintura com guache realizada por A3P1 no primeiro dia de observação do 6ºB	226
Figura 21 –	Releitura realizada por A2P1 no terceiro dia de observação do 6ºB (esquerda) e imagem da obra original – A Cuca (1924), de Tarsila do Amaral (direita)	230

Figura 22 –	Molde para a atividade de releitura da obra O Grito (1893), de Edvard Munch (esquerda) e desenho realizado por A1P3 no quarto dia de observação do 8ºB (direita).....	234
Figura 23 –	Folha de atividade sobre a temperatura das cores (esquerda) e desenho realizado por A1P3 no sexto dia de observação do 8ºB (direita).....	237

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Cronograma das Entrevistas.....	99
Quadro 2	– Cronograma das Observações	100
Quadro 3	– Categorização da análise do conteúdo dos dados de pesquisa.....	105
Quadro 4	– Descrição da formação acadêmica das professoras (participantes diretas).....	107
Quadro 5	– Descrição das características sobre o local da atuação profissional das professoras (participantes diretas)	121
Quadro 6	– Descrição das características sobre o tempo da atuação profissional das professoras (participantes diretas).....	121
Quadro 7	– Informações sobre os alunos com NEE (participantes indiretos).	126
Quadro 8	– Modificações no arranjo da sala de aula e mudanças no ambiente de aprendizagem.....	139
Quadro 9	– Síntese dos dados coletados nas observações	163
Quadro 10	– Caracterização dos procedimentos utilizados pelas participantes.....	165
Quadro 11	– Atendimento individualizado oferecido por P1 aos seus alunos com NEE	177
Quadro 12	– Atendimento individualizado oferecido por P2 aos seus alunos com NEE	186
Quadro 13	– Atendimento individualizado oferecido por P3 ao seu aluno com NEE	189
Quadro 14	– Atendimento individualizado oferecido por P4 à sua aluna com NEE.....	190

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A1P1	1º aluno com NEE do 6ºB (em ordem alfabética dos nomes)
A2P1	2º aluno com NEE do 6ºB
A3P1	3º aluno com NEE do 6ºB
A4P1	4º aluno com NEE do 6ºB
A1P2	1º aluna com NEE do 2ºA
A2P2	2º aluno com NEE do 2ºA
A3P2	3º aluna com NEE do 2ºA
A1P3	Único aluno com NEE do 8ºB
A1P4	Única aluna com NEE do 9ºB
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CELEM	Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
CEP-UEL	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCEs	Diretrizes Curriculares Estaduais
DEB	Departamento de Educação Básica do Estado do Paraná
DI	Deficiência Intelectual
EAD	Educação a Distância
EF II	Anos finais do Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
EMBAP	Escola de Música e Belas Artes do Paraná, Curitiba-PR
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERIC	<i>Educational Resources Information Center</i>
FAEB	Federação de Arte Educadores do Brasil
FAFIJAN	Faculdade de Jandaia do Sul-PR
InSEA	<i>International Society for Education Through Art</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória

NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NRE	Núcleo Regional de Educação
P1	Professora de Arte do 6ºB
P2	Professora de Arte do 2ºA
P3	Professora de Arte do 8ºB
P4	Professora de Arte do 9ºB
PA	Professora de apoio do 6ºB
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PTD	Plano de Trabalho Docente
SAREH	Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar
SEED-PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SEN	<i>Special Educational Needs</i>
SERE	Sistema Estadual de Registro Escolar
SESC	Serviço Social do Comércio
SINAI	Faculdade de Teologia, Maringá-PR
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDA	Transtorno de Déficit de Atenção
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TV	Televisão
UCB	Universidade Castelo Branco, Rio de Janeiro-RJ
UCP	Faculdade de Ensino Superior do Centro do Paraná, Pitanga-PR
UEL	Universidade Estadual de Londrina-PR
UFPR	Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR
UFS	Universidade Federal de Sergipe, Aracaju-SE
UNAR	Centro Universitário de Araras, Araras-SP
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo da Vinci, uma Instituição Universitária mantida pela Associação Educacional Leonardo da Vinci, Maringá-PR
UNINTER	Centro Universitário Internacional, Londrina-PR
VSAarts	<i>Vision of an inclusive community, Strength of shared Resources, Artistic expression that unites us all</i>

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1 INTRODUÇÃO	19
1.1 OBJETIVOS GERAIS	29
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	29
2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A ARTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	31
2.1 CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM RELAÇÃO AOS ALUNOS COM NEE	32
2.2 CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	47
2.3 REFLEXÕES SOBRE ENSINO DE ARTE, EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DO ENSINO REGULAR	56
2.3.1 Arte como Recurso Favorável à Inclusão de Alunos com NEE	58
2.3.2 Formação e Prática do Professor de Arte diante da Inclusão de Alunos com NEE.....	61
2.3.3 Análise da Produção Científica sobre o Ensino de Arte para Alunos com NEE em Contextos Educacionais Inclusivos.....	68
2.3.4 Aspectos Políticos e Econômicos do Processo de Inclusão de Alunos com NEE nas Aulas de Arte	71
2.3.5 Suportes da Educação Especial nas Aulas de Arte em Escolas Inclusivas.....	73
2.4 PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS PARA FAVORECER A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM NEE: INTERSECÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, ENSINO DE ARTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	77

3	MÉTODO	91
3.1	PARTICIPANTES.....	92
3.2	ETAPAS DA SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	93
3.3	INFORMAÇÕES SOBRE O CAMPO DE PESQUISA	96
3.4	INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS.....	97
3.5	PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	99
3.6	TRATAMENTO DOS DADOS	101
3.6.1	Organização do Material Escrito das Entrevistas	101
3.6.2	Organização das Anotações no Protocolo de Observação	102
3.6.3	Organização do Conteúdo das Informações Obtidas em Campo.....	102
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	106
4.1	OS ATORES ESCOLARES ENVOLVIDOS COM A PESQUISA.....	106
4.1.1	Formação Acadêmica das Participantes em Relação à Inclusão de Alunos com NEE.....	107
4.1.1.1	Formação inicial das participantes em relação ao processo de inclusão dos alunos com NEE	107
4.1.1.2	Formação continuada ou em serviço das participantes em relação ao processo de inclusão dos alunos com NEE.....	113
4.1.2	Atuação Profissional das Participantes.....	120
4.1.3	Caracterização dos Participantes Indiretos	125
4.2.1	Caracterização do Ambiente Social.....	131
4.2.2	Organização do Ambiente Físico.....	133
4.2.2.1	Descrição da sala de aula	133
4.2.2.2	Modificações no arranjo da sala de aula e mudanças de ambiente de aprendizagem.....	139
4.3	AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PARTICIPANTES	153
4.3.1	Planejamento das Atividades Desenvolvidas na Sala de Aula.....	153
4.3.1.1	Planejamento das atividades em relação aos alunos com NEE	160
4.3.2	Práticas Pedagógicas Desenvolvidas em Sala de Aula.....	163
4.3.2.1	Usar recursos tecnológicos e materiais didáticos.....	166
4.3.2.2	Atender, individualmente, o aluno com NEE	176
4.3.2.3	Flexibilizações e diferenciações das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas participantes	194

4.3.2.4	Apresentar, oralmente, os conteúdos da disciplina	205
4.3.2.5	Trabalhar os conteúdos por meio de atividades teóricas.....	216
4.3.2.6	Trabalhar os conteúdos por meio de atividades práticas.....	225
4.4	AS PERCEPÇÕES DA PARTICIPANTES	244
4.4.1	Percepções sobre as Interações entre Alunos com e sem NEE	245
4.4.2	Percepções sobre a Aprendizagem do Aluno com NEE.....	249
4.4.3	Percepções sobre a Inclusão dos Alunos com NEE no Cenário Investigado	252
4.5	AS DIFICULDADES DAS PARTICIPANTES PARA PROMOVER A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE	254
4.6	O APOIO DA COMUNIDADE ESCOLAR ÀS PARTICIPANTES PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE	259
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	269
	REFERÊNCIAS.....	275
	APÊNDICES	281
	APÊNDICE A.....	282
	APÊNDICE B.....	283
	APÊNDICE C.....	285
	ANEXOS	289
	ANEXO A.....	290
	ANEXO B.....	293
	ANEXO C	298
	ANEXO D	303

APRESENTAÇÃO

Ao iniciar este trabalho, considero relevante colocar o leitor a par de alguns episódios da minha trajetória acadêmica e profissional, com intuito de explicitar o que me motivou a investigar sobre Arte e inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Para isso, decidi, neste momento, fazer um relato das experiências que vivenciei relacionadas ao tema da presente pesquisa.

No decorrer do curso de licenciatura em Música, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), que se estendeu de 2004 a 2008, uma das disciplinas me proporcionou, pela primeira vez, o contato com alunos com NEE. Embora não se tratasse de uma disciplina centrada no público-alvo da Educação Especial, ela oportunizou a minha primeira experiência de ação educativa diante de alunos com NEE. A proposta da disciplina era preparar um musical e apresentá-lo em diferentes instituições, promovendo, ao final da *performance*, uma interação pedagógica entre os artistas/graduandos e o público. Uma das instituições visitadas foi uma escola especial.

Ao mesmo tempo em que fiz a licenciatura em Música, trabalhei em uma escola privada de Educação Infantil e Ensino Fundamental, como educadora musical. Nessa instituição comecei a me atentar para a diversidade e as particularidades do processo educativo de cada um de meus alunos. Eu percebia que alguns precisavam de uma atenção mais individualizada, outros nem tanto. Havia ainda um aluno que se diferenciava dos demais por ser muito mais rápido na compreensão dos conteúdos e na realização das atividades escolares. Seu discurso também era diferente e, aparentemente, mais maduro em comparação aos seus pares. Embora ele se destacasse por ter habilidades superiores em alguns aspectos, parecia deslocado e desmotivado a realizar as propostas pedagógicas. Instintivamente, eu sabia que uma educação padronizada e engessada não poderia atender às diferenças do ambiente escolar. Mas não era um conhecimento profundo e solidamente fundamentado sobre a Educação Inclusiva, e sim uma reação intuitiva ou uma conclusão tirada com base nas tentativas e erros do exercício da docência. Vale reforçar que, ao longo do curso de graduação, foram poucas as minhas experiências com alunos com NEE.

Mas as vivências que tive no espaço acadêmico ou no espaço de atuação profissional, durante esse período da formação inicial, fizeram nascer o interesse pela educação de alunos com NEE. E geminou-se, juntamente com o entusiasmo, a angústia por saber tão pouco sobre esse tema. Em busca de preencher essa lacuna, dediquei-me aos estudos sobre o ensino de Música e a Educação Especial, com foco nas crianças superdotadas. O resultado foi a monografia produzida para a conclusão do curso de Música, que teve como título “A importância do estudo sobre a superdotação infantil para a Educação Musical”.

Mais recentemente, em 2015, ingressei na rede estadual de ensino, como professora de Arte. Foram vários os desafios enfrentados desde então. Um deles era inerente ao ensino de Arte como um todo, dado que minha formação inicial contemplava apenas uma das modalidades artísticas e o currículo das escolas estaduais abrange diversos tipos de expressão, além da Música. Outro se refere à prática ante alunos com NEE matriculados no sistema regular. Ao trabalhar na escola pública, pude ter contato direto com o processo de inclusão. Encontrei, ao longo desse período da docência, aluno com baixa visão, com deficiência intelectual, com dislexia, com distrofia muscular, dentre outras condições. Embora pudesse contar com a ajuda da comunidade escolar e de outros professores de Arte, eu era a responsável pelo planejamento, pelas ações e pelas tomadas de decisão referentes à disciplina, nas turmas em que lecionava, algo um tanto assustador quando permeado por sensações de despreparo e insegurança em relação a como agir. Além do mais, os colegas de profissão nem sempre podiam dar suporte, pois muitos deles também se queixavam da falta de conhecimento teórico e pedagógico para trabalhar com alunos que apresentam NEE juntamente com os demais, na classe comum.

Vi, então, diante desse cenário, a necessidade de retornar para o espaço acadêmico, em busca de ampliar meus conhecimentos na área e aprimorar a prática desenvolvida no ambiente escolar. Considerei que, ao realizar um trabalho de pesquisa, eu poderia compartilhar com meus pares e outros profissionais interessados algumas reflexões sobre a temática em questão e, além disso, colaborar com a ampliação dos conhecimentos da área. Em 2016, ingressei no Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Envolver-me com esse espaço de formação possibilitou atrelar a minha experiência profissional ao conhecimento teórico e filosófico adquirido no ambiente acadêmico.

Oportunizou também o encontro com minha orientadora Prof.^a Dr.^a Célia Regina Vitaliano, a qual possui vasta experiência na esfera da inclusão de alunos com NEE e se dispôs a me auxiliar nessa investigação científica que agora vos apresento.

1 INTRODUÇÃO

*Se cada ser é só um
E cada um com sua crença
Tudo é raro, nada é comum
Diversidade é a sentença
[...] A humanidade caminha
Atropelando os sinais
A história vai repetindo
Os erros que o homem faz
O mundo segue girando
Carente de amor e paz
Se cada cabeça é um mundo
Cada um é muito mais
(Lenine)¹*

Nas últimas décadas, no contexto da educação brasileira, têm ocorrido discussões/ações que envolvem uma reforma político-pedagógica com vistas a “abrir as portas” da escola, numa tentativa de democratização do ensino e viabilização do ingresso e permanência de todos os alunos no sistema regular, independentemente de suas características físicas, intelectuais, emocionais, culturais ou sociais. Esse movimento em direção a uma mudança estrutural e cultural da escola foi impulsionado, principalmente, pela publicação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994), cujos princípios como a defesa do direito fundamental de cada criança à educação, a valorização da diversidade do público estudantil e a educação conjunta de todos os alunos se constituíram em alicerces para a proposição de um novo modelo educacional – a Educação Inclusiva (BRASIL, 2008; DALL’ACQUA; VITALIANO, 2010; SANCHES; TEODORO, 2006; UNESCO, 1990, 1994; ZEPPONE, 2011).

Atualmente, a Educação Inclusiva é a política educacional oficial do país, adotada como matéria da lei e convertida em diretrizes para todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior (BRASIL, 2008). O modelo inclusivo traz consigo a demanda pela reorientação do sistema regular, sustentada pela concepção de que cabe à escola considerar a diversidade do público estudantil e adequar-se às diferentes condições de aprendizagem, buscando mecanismos que favoreçam o processo de escolarização e sociabilização de grupos heterogêneos de alunos (UNESCO, 1994).

¹ Trecho da música “Diversidade” de Lenine, álbum “Lenine.doc – Trilhas”, *Universal Music*, 2010. <http://www.lenine.com.br/discografia-lenine/lenine-doc>.

Apesar da força e da relevância dos discursos político-educacionais que propulsionam as mudanças de pensamento, é na escola que os princípios da Educação Inclusiva se concretizam; é por meio das ações implementadas nesse espaço que a inclusão pode se tornar uma realidade, a ponto de não ser mais necessário o discurso. Dito de outro modo, os propositores e os atores educacionais devem caminhar na mesma direção para que o já iniciado processo de inclusão escolar tenha uma trajetória de sucesso.

Dentre os diversos atores educacionais está o professor, com sua bagagem de conhecimentos e experiências de vida que se refletem nos seus modos de conceber a educação, bem como na sua prática educativa diária. Embora se saiba que o professor não é o único responsável, é um dos principais agentes para a efetivação da proposta de Educação Inclusiva (RODRIGUES, 2008a), o que justifica voltar os olhares para ele e discutir sobre suas percepções e ações. Vitaliano e Valente (2010, p. 33) afirmam que, em situações de diversidade de aprendizagem, o professor deve ser autônomo, capaz de refletir sobre as próprias ações e “capaz de tomar decisões e de criar, durante o seu próprio agir, possibilidades pedagógicas para atender às necessidades que emergem do cotidiano escolar”. A mudança do sistema educacional demanda que as práticas educativas habituais empreendidas nas escolas sejam igualmente modificadas e que os professores revisem suas antigas crenças sobre o que é educar, assumindo uma postura diferenciada, de abertura e acolhimento, perante essa novidade desafiadora que a política de Educação Inclusiva veio anunciar.

Neste estudo, porém, o foco da discussão sobre as percepções e práticas docentes diante da inclusão escolar está no campo da Arte. Ou seja, dentre as diversas áreas disciplinares que compõem o currículo das escolas, esta pesquisa quer olhar, em especial, para as implicações da implantação da Educação Inclusiva no ensino de Arte. E em meio à diversidade da população estudantil, este estudo se volta aos alunos atendidos pela Educação Especial matriculados nas classes comuns.

A arte é linguagem, é forma de comunicação, é a tradução genuína dos pensamentos e sentimentos humanos (COMTE, 2009; MICHELETTO, 2009; SILVEIRA; FISCHER; CUNHA, 2009). Ela possibilita ao homem estabelecer contato consigo mesmo e com o mundo, e compreender o contexto em que vive (MACLEAN, 2008; MICHELETTO, 2009; SILVEIRA; FISCHER; CUNHA, 2009). Mas, ao mesmo

tempo, a arte é o estímulo permanente para a criação de novas possibilidades de ser e sentir-se (DUARTE JÚNIOR, 1994) e, conseqüentemente, transformar o mundo interior e exterior (PUCCETTI, 2013). Isso faz com que a produção artística assim como os conhecimentos humanos, de forma geral, possam ser sempre inovados.

A arte questiona, aponta, deixa dúvidas, causa espanto, inventa, reinventa e se faz de formas tão únicas e tão diferentes quanto são únicas e diferentes as capacidades do homem. Mas também une, envolve, aproxima pessoas, cria-se no coletivo e carrega as marcas de um povo e de uma época, ou seja, é um produto social, cultural e histórico. A arte celebra a diversidade do mundo, abre espaço às multiplicidades, respeita as diferenças entre grupos (MACLEAN, 2008), mas também valoriza as individualidades e os traços que nos tornam ímpares perante os nossos pares (FREITAS; PEREIRA, 2007).

É no caráter inovador, criativo e acolhedor da arte que mora o seu potencial inclusivo. Enquanto possibilidade de expressão e comunicação, a arte transcende as convenções de pensamento e os limites da linguagem conceitual. A arte permite que as pessoas se comuniquem com mundo e com os outros de um modo próprio, não tradicional, oportunizando que expressem o que normalmente não podem traduzir em palavras.

Arte também é campo de conhecimento, com conteúdos próprios que podem e devem ser ensinados a todos, em quaisquer que forem os contextos educativos, mas, especialmente, na escola enquanto espaço oficial da apreensão dos saberes de nossa cultura. E nesse caso, grafa-se Arte, com a inicial em maiúscula para dar-lhe o destaque de uma área do conhecimento humano.

Puccetti (2013) afirma que apropriar-se conhecimento artístico criado histórica e culturalmente é parte constituinte do processo de tornar-se homem. Por esse motivo, defendemos que é relevante e absolutamente necessário incluir o pensar e o fazer artístico nos currículos das escolas. Sem a apreensão dos saberes artísticos, o indivíduo não se constitui integralmente. Ou seja, a formação do ser humano em sua totalidade pressupõe também sua formação artística. A compreensão do pensamento e das expressões de uma cultura é elemento fundamental para que o indivíduo possa se relacionar com o outro em condição de igualdade. É importante esclarecer aos professores de Arte que: “[...] a criatividade não é um privilégio ou exclusividade de poucos. É um traço indelével que nos torna

humanos e, portanto, não depende de características genéticas específicas. Trata-se de um traço comum a todos nós [...]” (PUCCETTI, 2013, p. 143).

Partindo desses pressupostos, defende-se que a todos, sem exceção, deve ser ensinado Arte; cabe à escola inclusiva – que se propõe a oferecer uma escolarização digna a todos os tipos de alunos – desenvolver habilidades artísticas nas crianças e jovens, propiciando a compreensão e o domínio sobre os signos do universo da Arte, e permitindo expressar-se por meio da criação artística como forma de comunicação social.

A pesquisadora responsável por este estudo ainda apresenta um interesse pessoal em olhar para a ação docente – objeto desta investigação – do ponto de vista do professor de Arte, uma vez que se trata da área em que atua profissionalmente. Desse modo, a autora acredita que as análises e as considerações explicitadas neste trabalho poderão contribuir para uma reflexão crítica sobre a sua própria prática docente diante da implantação da Educação Inclusiva, ao mesmo tempo em que poderá trazer contribuições a outros docentes envolvidos com o ensino de Arte que se encontram em condições semelhantes.

Realça-se que o ensino de Arte instituído nas escolas regulares pode se enquadrar na esfera mais ampla da Arte-Educação. Existem aqueles que se referem à Arte-Educação como área que se interessa pela arte como conhecimento e que envolve a criação, a teoria e o ensino artístico, nos mais variados contextos e níveis, de educação formal ou informal (BACARIN, 2005). Há quem compreenda a Arte-Educação como um modelo de educação escolar que considera a arte como principal instrumento pedagógico para o processo de conhecer. Ou seja, de acordo com essa perspectiva, por meio da arte é possível desenvolver-se plenamente, transformando a educação em um processo lúdico, prazeroso e criativo, que valoriza a experiência individual, a sensibilidade, a espontaneidade e a expressão em suas mais variadas formas (BACARIN, 2005; DUARTE JÚNIOR, 1994). Seja como for, Arte-Educação não significa, simplesmente, a disciplina escolar instituída ou um mero treino para o desenvolvimento de uma técnica artística. É algo muito mais complexo e abrangente, que engloba também o trabalho artístico-pedagógico desenvolvido nas escolas.

Sob essa perspectiva, é possível afirmar que o professor de Arte que trabalha no contexto do ensino regular integra o conjunto dos arte-educadores, uma vez que ele atua em uma das dimensões da Arte-Educação. Porém, neste trabalho,

à luz de Bacarin (2005) e de Duarte Júnior (1994), faz-se a distinção entre esses dois termos ao compreender que o arte-educador é o profissional (pesquisador, professor, artista, etc.) envolvido com ação educativa em Arte em suas variadas dimensões (teórica, pedagógica, histórica, filosófica, política e outras); é aquele que compreende a importância da expressão criativa e da sensibilidade despertada pela arte para o processo de aprendizagem e sociabilização do indivíduo; é aquele que entende que os conteúdos e as técnicas artísticas têm um valor em si enquanto conhecimento, mas que o seu domínio transcende a esfera da Arte à medida que dá ferramentas mentais para compreender o mundo interior e exterior como um todo e agir conscientemente em sua construção. Já o professor de Arte é mais um dos tantos funcionários licenciados do sistema educacional, que precisa se submeter aos meios de controle e gerenciamento do trabalho pedagógico (legislações, currículos, cargas-horárias, planos de carreira, etc.) e que deve responder de forma racional e objetiva para o bom “funcionamento” do arranjo escolar. Nas escolas, certamente, encontrar-se-á a figura do professor de Arte, haja visto que é regulamentado por lei que essa disciplina integre, obrigatoriamente, a grade curricular (pelo menos, por hora). Mas não é tão seguro dizer que todos os professores de Arte que lá se encontram são, de fato, arte-educadores. Isso é um reflexo das lacunas que existem tanto na estrutura curricular da disciplina de Arte escolar quanto na formação dos profissionais que assumem a responsabilidade de lecionar essa disciplina na rede regular de ensino.

Tendo em vista os modos como se estruturou a formação e o ensino Arte nas escolas nas últimas cinco décadas, a descaracterização da disciplina e decorrente desvalorização perante as demais áreas escolares foi inevitável. Arte, de início, nem era considerada disciplina, e sim “atividade educativa”, de acordo com as interpretações da legislação (a LDB nº 5.692/71) que oficializou a sua inclusão no currículo escolar (MICHELETTO, 2009). Consequentemente, sustentou-se, por anos a fio, a concepção de que as aulas de Arte eram espaços reservados à recreação (uma espécie de “alívio” para as disciplinas “mais sérias”) e às preparações das datas comemorativas e dos festejos da escola (CHARLOT, 2014; SUBTIL, 2016). Em outras palavras, as aulas de Arte tornaram-se inócuas dentro de uma instituição organizada a partir de princípios como o racionalismo, a produtividade e o utilitarismo, e voltado para o desenvolvimento de mão-de obra para o mercado de

trabalho, que cerceava qualquer elemento que pudesse interferir nessa dinâmica (DUARTE JÚNIOR, 1994).

A arte sempre esteve e continuou relegada a segundo ou terceiro plano na escola, mesmo após os dispositivos legais sancionarem a sua institucionalização como componente curricular. Ainda hoje, os resquícios dessa postura errônea assumida pela escola e pelos próprios responsáveis pelo ensino de Arte (e pode-se dizer que por falta de opção, dada a qualidade da formação desses professores e as condições de trabalho às quais são submetidos) encontram-se espalhados pelos diversos contextos escolares brasileiros. E, mesmo que o professor de Arte tenha consciência de seu papel no processo educativo e da relevância da área para a formação humana, para ele é um desafio dar conta de dominar os diversos conhecimentos artísticos contemplados no currículo da disciplina em conciliação com outros conhecimentos que são próprios da profissão docente (muitos dos quais com que não teve contato nem na graduação, nem depois).

Em matéria de desafios, pode-se afirmar que existem aproximações entre o trabalho dos profissionais do ensino de Arte e da Educação Especial. Ambos, há muito, têm confrontado barreiras semelhantes relacionadas à desvalorização das suas áreas perante outras esferas escolares e a falta de investimento do governo em recursos humanos e materiais, dificultando o trabalho educativo diário (HOURIGAN, 2014). Os espaços da Arte e da Educação Especial no interior da escola regular ainda não estão bem estabelecidos, apesar dos esforços envidados por alguns pesquisadores e profissionais no sentido de evidenciar a importância dos conhecimentos dessas áreas para o processo de desenvolvimento de todos os alunos e dos amparos legais que buscam garantir a incorporação desses saberes no currículo escolar.

Nesse momento em que se menciona a terceira base do tripé teórico que sustenta a presente investigação – Educação Inclusiva, ensino de Arte e Educação Especial – faz-se necessário apresentar uma definição de Educação Especial, haja visto que as disparidades de natureza conceitual e ideológica também se constituem, por vezes, em obstáculos para o trabalho investigativo e pedagógico. Desse modo, compreende-se por Educação Especial

[...] 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 à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 16).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, aos alunos atendidos pela Educação Especial deve ser garantido o acesso, a participação e a escolarização no sistema regular de ensino. Com base nisso e no trecho supracitado, é correto afirmar que a Educação Especial se torna componente da estrutura do ensino regular, e não mais um sistema paralelo destinado à escolarização de alunos com deficiência em separado dos demais (pelo menos, em teoria). Essa alegação se faz porque tal política pública está fundada no princípio da educação conjunta de todos os alunos, que, como foi dito anteriormente, é a ideia central da Educação Inclusiva. Sob essa perspectiva, pressupõe-se que o atendimento da Educação Especial seja realizado no interior da escola regular, promovendo uma união entre ensino especial e comum, e possibilitando que tanto os alunos como os profissionais dessas duas instâncias possam dividir o mesmo espaço educacional e se apoiar mutuamente.

Mas quem é esse aluno a quem o atendimento da Educação Especial se dirige? Conforme esse mesmo documento de 2008, o público-alvo da Educação Especial são “os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação” (BRASIL, 2008, p. 15).

Dessa forma, a Política de 2008 é restritiva quanto ao alunado que recebe o apoio dos profissionais da Educação Especial, ao especificar apenas as condições de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação. Tais condições são algumas de tantas outras que podem interferir no processo de desenvolvimento de um indivíduo e gerar características singulares e necessidades específicas de aprendizagem. Essa restrição do atendimento da Educação Especial se contrapõe à própria proposta de Educação Inclusiva que tende ao acolhimento de todos os alunos que necessitam de condições especiais para favorecer sua aprendizagem. Como bem comenta Rodrigues (2008b, p. 35), devemos convir que “é consensual que uma Educação Inclusiva deve ter por alvo todos os alunos e, em particular, os que se encontram mais vulneráveis à exclusão [...]”.

Por esse motivo, optou-se por utilizar, neste estudo, a expressão *necessidades educacionais especiais* (NEE) ao se referir aos alunos que se constituem na população-alvo da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Esse termo emergiu no ano de 1978, com a publicação do informe Warnock², em substituição ao termo *deficiência* e à sua etiqueta médico-psicológica (BEYER, 2003; SANCHES; TEODORO, 2006; VITALIANO; VALENTE, 2010). No Brasil, essa expressão foi utilizada oficialmente, pela primeira vez, em 1986, na Portaria nº 69/86 do Centro Nacional de Educação Especial, do Ministério da Educação (FREITAS; PEREIRA, 2007).

A Declaração de Salamanca (1994), um dos marcos principais no projeto de Educação Inclusiva, como já foi citado, ao descrever as linhas de ação em favor da universalização do acesso ao ensino regular, enfatiza a garantia do direito de os alunos com “necessidades educativas especiais”³ serem incluídos nas classes comuns, dando destaque ao termo *NEE* e ao significado a ele atribuído:

O princípio orientador [...] consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a **todas as crianças**, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. [...] Estas condições colocam uma série de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto deste Enquadramento da Acção, a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. (UNESCO, 1994, p. 6, grifo do autor).

Embora *NEE* seja uma nomenclatura anterior à Política de 2008 e, por conta de tal documento, tenha sido substituída no âmbito político-educacional por “deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”, acredita-se que o termo *NEE* ainda se sustenta no campo científico por sua relação com o compromisso da Educação Inclusiva de atender às diferentes necessidades de aprendizagens de todos os alunos. Haja visto que a Educação Especial incorpora conhecimentos e recursos capazes de auxiliar nesse atendimento, defende-se, portanto, que ela deve estar voltada a todo e qualquer aluno que, em algum momento do processo educativo, apresente *NEE* relacionadas

² Em 1974, foi formada uma comissão de especialistas, presidida por Helen Mary Warnock, em função da reforma do sistema educacional inglês. A pedido do Secretário de Educação do Reino Unido, elaborou-se o informe Warnock, o qual foi publicado em 1978, com o intuito de publicizar as medidas adotadas pela comissão, dentre as quais destaca-se a proposição de um novo conceito de Educação Especial e do seu público-alvo.

³ Uma das variações da tradução do termo original, em inglês, *special educational needs*.

a uma condição física, intelectual, social, cultural e/ou outras, seja ela permanente ou temporária, buscando alcançar os propósitos da Educação Inclusiva. Dito por Martins e Leite (2014),

[...] a definição de alunos com necessidades educacionais especiais reitera um foco individual, atribuindo as especificidades aos que apresentam grandes dificuldades de aprendizagem ou restrições no desenvolvimento, que prejudiquem o acompanhamento das atividades curriculares. Tais necessidades estão associadas às causas orgânicas específicas, limitações, disfunções ou deficiências; dificuldades de comunicação e sinalização diferenciada dos outros alunos, altas habilidades e/ou superdotação. Recorda-se que o termo NEE não é sinônimo de deficiência, porém, alunos que se encontram nessa condição muito provavelmente irão manifestar alguma necessidade educacional especial no processo educacional, ou seja, tais necessidades somente podem ser identificadas quando esse aluno compartilhar de um currículo comum. Com vistas à democratização do ensino, que busca a promoção de uma escola que atenda os indivíduos de diferentes segmentos populacionais, a Educação Especial assume um novo papel, caracterizando-se como parte integrante da escola comum, disponibilizando suporte necessário para dar oportunidade de aprendizado a todos os alunos. (MARTINS; LEITE, 2014, p. 195-196).

Sob essa lógica, os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação integram o grupo dos alunos com NEE ao qual este trabalho se inclina. Mas também pertencem a esse grupo outros alunos que apresentam condições que demandam recursos/procedimentos especiais para favorecer seu processo de aprendizagem. Destaca-se ainda que a escolha pelo uso da nomenclatura *NEE* tem por objetivo tirar o enfoque da dimensão clínica/patológica e colocá-lo na dimensão pedagógica, mais precisamente nas necessidades educacionais que podem surgir a partir das condições físicas, bem como de outras condições relacionadas à de dificuldade de aprendizagem. Esse foi o motivo inicial da proposição desse termo, em 1978 (SANCHES; TEODORO, 2006).

Mas, independentemente dessas questões terminológicas, ao olhar para a atual conjuntura da educação brasileira, nota-se que há um movimento, tanto no campo teórico quanto das políticas públicas, em direção à garantia do acesso de alunos com NEE às classes comuns, com declaradas pretensões de que a eles sejam dadas todas as condições para se desenvolverem no contexto do ensino regular. Contudo, quando os discursos e as políticas adentram o espaço da escola, a interpretação fica a cargo daqueles que atuam nesse território e que traduzem em

ações a proposta de inclusão escolar a partir de seus entendimentos sobre o que significa educar alunos com NEE junto aos demais.

Muitos professores, principalmente os que obtiveram sua formação para o magistério anterior ao surgimento de políticas educacionais inclusivas, ainda compartilham da ideia de que a educação de alunos com NEE deve ser responsabilidade exclusiva dos profissionais e/ou instituições especializadas (GLAT et al., 2006). Mesmo após a Educação Inclusiva ter se tornado a diretriz educacional prioritária no Brasil, a segregação da categoria de alunos com NEE não foi erradicada. Pelo contrário, as escolas regulares têm recebido esse alunado, porém algumas crianças e jovens continuam sendo isolados dos demais ao longo do seu processo educativo, o que legitima a exclusão escolar (MATOS; MENDES, 2014; ZEPPONE, 2011). Isso chama a atenção para o fato de que, a depender dos modos como a proposta de inclusão se estabelece na escola, a educação de alunos com NEE nas classes comuns pode surtir o efeito contrário ao almejado.

As considerações apresentadas nessa seção introdutória justificam a relevância de investigar as diferentes maneiras de pensar e de agir dos professores de Arte que trabalham em classes comuns onde estão matriculados alunos com NEE, a fim de tornar públicas suas compreensões, seus questionamentos, suas atitudes e seus anseios inerentes ao processo educativo inclusivo. Acredita-se que tanto a revisão literária quanto a análise das percepções e das práticas docentes apresentadas neste trabalho possam contribuir com a ampliação e o aprofundamento das discussões sobre o ensino de Arte voltado aos alunos com NEE e às especificidades do seu processo de aprendizagem. Espera-se que esta pesquisa possa elucidar quanto aos fatores que favorecem ou dificultam o processo de inclusão escolar nas aulas de Arte e auxiliar os profissionais dessa área a repensar suas concepções e suas práticas educativas, tendo em vista a superação das barreiras que impedem a concretização do ideal inclusivo.

Dessa forma, o presente trabalho foi desenvolvido com o intuito de refletir sobre a prática do professor de Arte na perspectiva da democratização do ensino, uma vez que se compreende que a inclusão escolar pode ser favorável tanto para o aluno com NEE quanto para os demais e também para a sociedade de maneira geral. Esta pesquisa tem como propósito refletir sobre as aulas de Arte nas escolas regulares, enquanto espaço possível para o desenvolvimento do processo de inclusão de alunos com NEE.

Portanto, a questão que impulsionou este trabalho foi a seguinte: Quais são as percepções e as práticas desenvolvidas por professores de Arte da rede pública estadual ante alunos com NEE matriculados em classes comuns? Esse questionamento nos leva a outras perguntas: Como se caracteriza a formação dos professores de Arte no que se refere à inclusão de alunos com NEE? Quais são as práticas docentes implementadas por esses professores nas classes comuns em que estão matriculados alunos com NEE? Quais são as percepções dos professores de Arte sobre o processo de inclusão desses alunos? Quais são as dificuldades apresentadas por esses professores em relação ao processo educativo de alunos com NEE matriculados na escola regular?

Tais questionamentos possibilitaram definir os objetivos desta investigação, explicitados a seguir:

1.1 OBJETIVOS GERAIS

- Analisar as percepções e as práticas desenvolvidas por professores de Arte da rede pública de ensino, diante de alunos com NEE matriculados em classes comuns.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Caracterizar a formação dos professores de Arte, referente à inclusão dos alunos com NEE;

- Desvelar as práticas docentes implementadas por esses professores nas classes comuns em que estão matriculados alunos com NEE;
- Investigar as percepções dos professores de Arte sobre o processo de inclusão desses alunos;
- Identificar as dificuldades apresentadas por esses professores em relação ao processo educativo de alunos com NEE matriculados na escola regular.

Considerando esse contexto e tais objetivos, dispomo-nos agora a expor a estrutura do presente texto.

A seção subsequente corresponde ao referencial teórico, alicerce deste trabalho, e traz, a princípio, algumas considerações sobre a implantação da Educação Inclusiva no território nacional em relação à escolarização de alunos com NEE. Em seguida, discute-se sobre o percurso da institucionalização do ensino de Arte na Educação Básica. Dando continuidade à apresentação do material teórico selecionado, conjuga-se o pensamento de pesquisadores e profissionais da área da Arte, da Educação Especial e da Educação Inclusiva, buscando apontar as possibilidades e as limitações do ensino de Arte diante dessa mudança no cenário educacional, bem como apresentar sugestões de procedimentos pedagógicos favoráveis à constituição de boas práticas docentes.

A próxima seção trata do método utilizado neste trabalho – estudo de caso descritivo com análise de dados predominantemente qualitativa, com base nas informações das entrevistas semiestruturadas realizadas com as participantes e dos protocolos de observação das aulas por elas ministradas. Nesta parte do trabalho, são expostas as etapas do desenvolvimento da pesquisa: escolha das participantes, delimitação do campo de investigação, instrumentos de recolha dos dados, procedimentos para a coleta de dados e tratamento das informações coletadas.

Na quarta seção são explicitados os resultados do estudo e a discussão teórica propiciada pela análise do conteúdo das informações obtidas, organizados em categorias e subcategorias a fim de facilitar a compreensão dos relatos e dos fenômenos descritos. As conclusões apresentadas no fim de cada tópico desta seção são as linhas que unem as diversas pontas da trama de informações e reflexões que o trabalho investigativo permitiu tecer.

As considerações finais que se dispõem na quinta e última seção são o arremate deste estudo e expressam, principalmente, os pressupostos que a pesquisa suscitou e as suas implicações para o campo teórico e prático do ensino de Arte, da Educação Especial e da Educação Inclusiva. Mas é relevante destacar que esse arremate deixa fios soltos que convidam a iniciar novas tramas de ideias, possibilitando ampliar em tamanho e em densidade o tecido teórico já construído.

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A ARTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A diversidade deve materializar-se nos processos educativos e ser responsabilidade da comunidade escolar. Só assim conseguiremos uma escola verdadeiramente plural, dotada de cultura e necessidades diversas. Do contrário, estaremos diante de uma escola fechada em si mesma, fomentadora da exclusão e inadaptação, e sujeita ao empobrecimento cultural.

(Maria Dolores Fernández Tilve,
Maria Laura Malvar Méndez).⁴

A partir dos anos finais do século XX, alguns movimentos de resistência à ordem social e escolar estabelecida ganharam força e acabaram por desencadear uma série de mudanças na educação brasileira. Refere-se, aqui, particularmente, à proposta de inclusão escolar e à luta pela oficialização do ensino de Arte na Educação Básica, fenômenos que interferiram diretamente nas ações político-educacionais e impactaram a realidade das escolas, de modo a alterar o perfil do nosso sistema de ensino e configurá-lo nos moldes que hoje conhecemos.

Sendo assim, nesta seção, propõe-se discutir sobre tais mudanças, primeiramente, a partir do ponto de vista de autores que se dispuseram a estudar os meandros do processo de conversão do modelo educacional tradicional em um modelo inclusivo e as implicações dessa reforma para os alunos atendidos pela Educação Especial.

Em um segundo momento, o cenário atual da educação escolar é analisado com base na perspectiva daqueles que pesquisaram sobre a institucionalização do ensino de Arte, que, diga-se de passagem, tem sua breve história marcada por conquistas, retrocessos, conflitos, contradições, perplexidades, enfim, inúmeros desafios, tal qual o processo de implantação da Educação Inclusiva em território nacional.

Mas, neste estudo, considera-se que o ato de conhecer não deve ser uma prática fragmentada e desassociada. Pelo contrário, entende-se que é preciso articular os conhecimentos das diferentes áreas para se ter a visão dos fenômenos em sua totalidade. E ao trazer esse entendimento para o espaço da

⁴ Texto original: “*La diversidad debe materializarse en los procesos educativos y ser responsabilidad de la comunidad escolar. Sólo así conseguiremos una escuela verdaderamente plural, dotada de culturas y necesidades variopintas. De lo contrario, estaremos ante una escuela encerrada en sí misma, potenciadora de la exclusión e inadaptación y sujeta al empobrecimiento cultural.*” (TILVE; MÉNDEZ, 2009, p. 184).

investigação científica, sentiu-se a necessidade de buscar, por intermédio da sistematização de uma pesquisa bibliográfica, os autores que se interessaram em investigar esse campo de intersecção entre Arte, Educação Especial e Educação Inclusiva, a fim de suscitar reflexões, principalmente, a respeito do trabalho educativo desenvolvido no contexto da escola regular.

Por fim, revela-se que a análise de todos os textos que fundamentaram este estudo, seja os que foram descobertos por meio da pesquisa bibliográfica acima citada, seja os que foram encontrados por outros caminhos, possibilitou conjugar os saberes partilhados pelas diversas áreas investigadas, no que concerne aos procedimentos pedagógicos favoráveis para educar na diversidade do atual espaço escolar, onde também se encontram os alunos com NEE. A partir da síntese das indicações disponíveis tanto na literatura científica quanto nos documentos legais analisados, criou-se um conjunto de procedimentos pedagógicos que contribuiriam para a constituição de uma ideia sobre ser “bom professor de Arte”. Tal compilação foi organizada em 12 pontos e exibida na parte final desta seção. A seguir, serão apresentados os temas elencados.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM RELAÇÃO AOS ALUNOS COM NEE

Por um longo período da história da educação brasileira, o processo de escolarização foi privilégio de um grupo seletivo, sendo a escola um espaço legitimador do isolamento social vivenciado por algumas camadas populares, como as pessoas com deficiência, por exemplo. Na verdade, as ações político-educacionais que se estruturavam nos contextos educativos eram reprodutoras da exclusão social de algumas categorias, colaborando para sua conservação. O fato é que, ainda hoje, se vê os rastros desse conservadorismo estrutural do sistema de educação, configurando-se em práticas que excluem aqueles que destoam dos padrões baseados em uma suposta “normalidade”.

Contudo, atualmente, presencia-se também as marcas de uma mobilização em nível mundial, de teor político e teórico, iniciada no final do século XX, em favor da inclusão escolar, com vistas à reestruturação do sistema educacional e, mais do que isso, a uma mudança de concepção sobre educação, direito e cidadania.

A proposta da Educação Inclusiva surgiu nesse momento em que se começou a questionar a exclusão social e escolar em seu aspecto geral, mas, principalmente, a distância entre a Educação Especial e o sistema regular, que resultara no histórico afastamento de alunos com NEE das classes comuns. Desde então, têm-se expandido, por todo o mundo, discursos com a bandeira da democratização do ensino, proclamando o compromisso com a garantia de acesso e permanência dos alunos com NEE na escola regular.

Os ecos dos discursos alcançaram o cenário nacional, penetrando os espaços acadêmicos e as gestões públicas da educação. Por ressonância, desencadeou-se uma série de ações do governo brasileiro direcionadas ao sistema educacional, provocando, conseqüentemente, mudanças no cotidiano de nossas escolas.

No ano de 1996, em virtude da promulgação da LDB nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Estado priorizou a escolarização de alunos com necessidades especiais⁵ no sistema regular de ensino, instituindo oficialmente a política de Educação Inclusiva em nosso país, o que configurou um avanço na trajetória rumo à inclusão. Desse momento em diante, teve início a instauração do modelo inclusivo nos diferentes contextos escolares brasileiros. Contudo, sob a ótica de Beyer (2003, p. 7), esse tem sido um processo permeado por sentimentos de ansiedade, insegurança, desconhecimento, desamparo e “por muitas incompletudes e perplexidades” que nos impedem de “vislumbrar, ainda, formas exequíveis de implantação bem-sucedida”. O próprio fato de a lei aludir que a escola regular seja “espaço preferencial” e não “único” abre precedentes para justificar a escolarização de alguns alunos com NEE em instituições ou classes especiais e se coloca como uma barreira para a operacionalização do projeto de Educação Inclusiva.

Beyer (2003) se dispôs a investigar, à luz de Vygotsky e da teoria histórico-cultural, a realidade de algumas escolas regulares que atendiam alunos com NEE, dada a priorização da Educação Inclusiva pela LDB nº 9.394/96. Em seu

⁵ Inicialmente, no texto da lei, está escrito, em seu artigo 4º, que “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, **preferencialmente** na rede regular de ensino”. Mais tarde, de acordo com a redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, a expressão *necessidade especiais* foi substituída por “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, acrescentando-se, ainda, que o atendimento educacional especializado deveria ser “transversal a todos os níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

artigo, apresentou dados parciais de uma pesquisa-ação desenvolvida juntamente com os membros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Integração/Inclusão Escolar (GEPEI – UFRGS). Os dados correspondiam a entrevistas realizadas com 20 professores de escolas públicas e privadas, cujos projetos político-pedagógicos delineavam-se favoravelmente à proposta de inclusão. Dentre os questionamentos feitos aos professores participantes, indagou-se quanto aos aspectos que poderiam contribuir para obter resultados positivos no processo de inclusão. Os participantes indicaram:

[...] adaptação das escolas e preparo dos professores; participação da comunidade escolar e conscientização do projeto de inclusão; apoio da equipe pedagógica e composição favorável da infraestrutura escolar; rede de apoio, que inclui também os especialistas; intercâmbio constante entre professores. (BEYER, 2003, p. 7).

Contudo, Beyer (2003) destaca que o quadro atual é composto por escolas despreparadas para lidar com turmas inclusivas, professores com poucas condições para atender, em conjunto, alunos com e sem NEE, falta de materiais adequados, falta de vontade política e verbas insuficientes para suprir a demanda da inclusão escolar.

Em síntese, ao olhar para o cenário nacional da educação, tem-se observado “um forte anacronismo entre as pretensões legais (isto é, das políticas educacionais), com evidente priorização do paradigma da educação inclusiva de alunos com NEE, e a realidade do sistema escolar brasileiro” (BEYER, 2003, p. 4).

Assim como Beyer (2003), Matos e Mendes (2014) observam que o cenário das escolas tem revelado as limitações e as contradições da atual política de inclusão. Esses últimos também salientam que há uma distância considerável entre a realidade escolar e aquilo que preconizam os documentos oficiais sobre inclusão escolar. Essa discrepância tem sido um dos maiores desafios enfrentados pelos profissionais que atuam no sistema regular de ensino.

Mas, antes de dar continuidade à reflexão acerca dos atuais problemas relacionados à regulamentação e implantação da Educação Inclusiva, considerou-se relevante trazer, embora brevemente, alguns esclarecimentos sobre os episódios que impulsionaram o surgimento desse modelo educacional.

A exemplo das experiências educacionais inclusivas em países pioneiros como Canadá, Itália e Estados Unidos, foram se constituindo e alastrando

discursos/ações em defesa da inclusão escolar, culminando em dois eventos que são marcos para a história da educação: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que ocorreu em Jomtien, na Tailândia, em 1990, resultando na criação de um documento intitulado “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”; e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994, dando origem à amplamente difundida “Declaração de Salamanca: sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais”.

Sublinha-se, dentre os princípios proclamados na Declaração sobre Educação para Todos (1990), a garantia do direito fundamental de cada criança à educação; a universalização do acesso à escola regular; a satisfação das necessidades básicas da aprendizagem; e a promoção da equidade. Na Declaração de Salamanca (1994), reitera-se a defesa do direito de todos à educação, renovando o compromisso assumido na Conferência de Jomtien (1990) e reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no quadro do sistema regular de ensino. Nesse documento de 1994 ainda está posto que “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas” e que cabe aos programas educacionais considerar a “vasta diversidade de tais características e necessidades” (UNESCO, 1994) buscando satisfazer essas necessidades. Há também a argumentação de que “escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos [...]” (UNESCO, 1994).

Tanto a Declaração sobre Educação para Todos (1990) quanto a Declaração de Salamanca (1994) apontam para a reorientação do sistema educacional visando torná-lo universal, sob a égide da Declaração dos Direitos Humanos (1948) que proclama o direito de toda pessoa à educação. Esses documentos trazem o apelo para que os governos se comprometam com a proposta de Educação Inclusiva, assumindo-a como prioridade política e financeira, em virtude da garantia de uma educação conjunta de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou culturais, entre outras.

Zeponne (2011) se debruça sobre a análise dos dois documentos internacionais supracitados, de 1990 e de 1994, buscando compreender o impacto desses movimentos para a realidade do ensino regular e, principalmente, como a proposta de inclusão escolar tem se concretizado perante as condições postas pela escola pública brasileira. Essa autora afirma que as referidas declarações tiveram repercussão mundial e serviram de inspiração e direcionamento para as ações políticas em favor da organização de escolas inclusivas. Ainda acrescenta que, ao longo das últimas décadas, os preceitos afirmados e reafirmados por esses documentos foram tomados como diretrizes para a criação de leis e de políticas de Educação Inclusiva, tornando-a programa educacional oficial de nosso país.

Para Zeppone (2011), a partir de sua interpretação dos conceitos dispostos na Declaração de Salamanca (1994), um programa educacional inclusivo deveria ser

[...] um modelo coordenado de prestação de serviços em que os professores, os pais e o pessoal dos serviços afins (por exemplo, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais e profissionais sanitários) trabalham em colaboração para avaliar as necessidades dos alunos e intervir oportunamente em contextos naturais. Todas as crianças com necessidades educativas especiais devem receber todo apoio adicional necessário para garantir uma educação eficaz. [...] Deveria ser, de fato, uma contínua prestação de serviços e de ajuda para atender às contínuas necessidades especiais que surgem na escola. (ZEPPONE, 2011, p. 369-370).

Sanches e Teodoro (2006) também lançam um olhar para a Declaração de Salamanca (1994), evidenciando o princípio fundamental da escola inclusiva proclamado nesse documento, que, como já se sabe, é a educação conjunta de todos os alunos, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Em sua revisão bibliográfica, os autores supracitados se propuseram a conceituar e contextualizar as expressões *integração escolar*, *educação especial*, *escola inclusiva* e *educação inclusiva*. À luz de Rodrigues (2003) e Correia (2001), Sanches e Teodoro (2006, p. 72, grifo dos autores) definem a escola inclusiva como um espaço em que

[...] os alunos, *todos* os alunos, estão na escola para *aprender, participando*. Não é apenas a presença física, é a pertença à escola e ao grupo, de tal maneira que a criança/o jovem sente que pertence à escola e a escola sente responsabilidade pelo seu aluno, não é uma parte do todo, faz parte do todo.

Complementando então essa definição, expressa-se o pensamento de Dalla'Acqua e Vitaliano (2010, p. 25), as quais indicam que uma escola inclusiva deve ser aquela que

[...] educa a todos em classes regulares, na qual todos têm oportunidades educacionais adequadas, possuem desafios a vencer de maneira coerente com suas condições, onde recebem apoio juntamente com seus professores e são aceitos e ajudados pelos demais membros da escola.

Mas o confronto entre oratórias/políticas/legislação e a realidade escolar tem repercutido de maneira bastante distinta do que foi proclamado (BEYER, 2003). O que a escola inclusiva “deveria ser” está muito distante do que ela é, e o que ela é indica um paradoxo no cenário da educação, porque “continuamos vivenciando momentos de exclusão social e escolar” (ZEPPONE, 2011, p. 373) dentro das instituições ditas inclusivas.

É certo que, nos últimos anos, após a promulgação de leis em favor da escolarização de alunos com NEE no sistema regular, ocorreu um aumento considerável do número de matrículas desse alunado nas classes comuns (BRASIL, 2008), contudo esse crescimento não veio associado à garantia de uma educação de qualidade⁶ a todos (DALL'ACQUA; VITALIANO, 2010; MATOS; MENDES, 2014). Em verdade, observa-se que os alunos com NEE estão tendo acesso ao sistema regular, mas a escola continua sustentando sua postura tradicional e conservadora e mantendo um currículo homogêneo voltado à padronização dos modos de ensinar e avaliar que não alcança todos os alunos.

⁶ Mantoan (2013, p. 104-105) apresenta um conceito de escola de qualidade nos tempos atuais, o qual reiteramos neste estudo: “[...] as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas emancipadas, críticas, nos quais as crianças aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos ensinam-se os alunos a valorizar e a questionar a diferença, pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima afetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar – solidário, participativo, sem tensões competitivas. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas salas de aulas, de seus programas, de certas disciplinas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. Elas constituem contextos educacionais em que todos os alunos têm, de fato, oportunidades de aprender, frequentando uma mesma e única turma”.

No entendimento de Zeppone (2011), nem no campo das ideias nem no das políticas públicas e dos movimentos sociais têm florescido soluções capazes de resolver os dilemas e as ambiguidades do processo de inclusão, principalmente no que diz respeito a situar o projeto inclusivo na realidade escolar e, mais especificamente, no interior das salas de aula. A grande questão é que um projeto tal como esse requer um redirecionamento total das práticas e da organização das escolas, e o que ocorreu foi uma tentativa de encaixar o modelo inclusivo na dinâmica escolar já existente, por conta de um imediatismo nas ações político-educacionais:

Como era de se esperar, quando chegou o momento da execução, por conta da urgência dos prazos e da pressão nacional e internacional por mostrar resultados, a Educação para Todos foi se voltando para enfoques minimalistas, como o curto prazo, a solução fácil e rápida, a quantidade acima da qualidade. (ZEPPONE, 2011, p. 365).

Como resultado, o que temos observado é a grande incidência de desvios de aprendizagem, reprovações e evasão escolar. Na verdade, esses são problemas antigos que, agora, mais do que nunca, rondam o ambiente educativo. Isso nos leva a constatar que o fato de assegurar que crianças e jovens socialmente excluídos dividam o mesmo espaço físico que os demais alunos não garante a sua permanência e sucesso escolar:

Essa ineficiência [do sistema educacional brasileiro] tem se manifestado nos diferentes níveis com o passar dos anos, colocando a questão da qualidade como um grande desafio nacional, de enfrentamento e soluções complexos, pois ambos perpassam uma realidade difícil de ser modificada, mesmo a médio prazo, em relação tanto à permanência quanto à evasão. (DALL'ACQUA; VITALIANO, 2010, p. 21).

Dall'Acqua e Vitaliano (2010) levantam algumas questões sobre o processo de inclusão no contexto educacional brasileiro, com base tanto na revisão bibliográfica quanto na análise de dados estatísticos advindos de documentos governamentais. As autoras atestam que, ante estes dois fatores – o acesso dos alunos com NEE ao sistema regular e a questão da qualidade do ensino público ofertado –, torna-se imperativo refletir se estamos promovendo uma educação verdadeiramente digna, inclusiva, comprometida com o êxito escolar de todos os

alunos, sejam quais forem suas características de aprendizagem, isto é, se podemos dizer que, de fato, estamos em “tempos de inclusão”. Sem dúvida, é possível afirmar que, em termos práticos, ainda estamos longe disso.

Já foi dito que o professor é peça-chave para a efetivação dos ideais da Educação Inclusiva e, por esse motivo, o peso dessa questão, em geral, recai sobre sua figura, mais do que sobre os outros atores educacionais (embora saibamos que todos os envolvidos têm uma parcela de responsabilidade sobre o processo de inclusão escolar). Com certa ênfase, a literatura tem associado as dificuldades e os fracassos do processo de implantação do modelo inclusivo ao despreparo do professor (BEYER, 2003; GLAT et al., 2006; MATOS; MENDES, 2014; SILVEIRA; FISCHER; CUNHA, 2009; VITALIANO; VALENTE, 2010; ZEPPONE, 2011), principalmente porque essa alegação está presente no discurso dele próprio, que, de maneira recorrente, diz se sentir inseguro para atuar em contextos inclusivos, devido a falhas no seu processo formativo.

Essa constatação foi feita por Silveira, Fischer e Cunha (2009), as quais trataram de investigar a concepção dos professores sobre a escola inclusiva. Para tal, as autoras realizaram entrevistas semiestruturadas com quatro professoras que lecionavam em classes onde estavam matriculados alunos com NEE. Os resultados foram analisados a partir da perspectiva vygotskiana sobre o desenvolvimento humano, bem como à luz de pesquisadores como Beyer (2006) e Puccetti (2005; 2008). Silveira, Fischer e Cunha (2009) concluíram, portanto, que “[...] a inclusão ainda é um desafio a ser superado no cotidiano das aulas, como também a falta de formação ainda é um discurso dos professores no que tange à justificativa para as dificuldades encontradas para o trabalho com a inclusão.” (SILVEIRA; FISCHER; CUNHA, 2009, p. 97-98).

Nesse sentido, alerta-se para a necessidade de investir na formação de professores para o atendimento do público estudantil com NEE no contexto escolar, a fim de minimizar as dificuldades geradas pela falta de saberes conceituais e didáticos, e pela falta de clareza em relação à proposta de inclusão (BEYER, 2003; MATOS; MENDES, 2014; NOZI; VITALIANO, 2015; RODRIGUES, 2008a).

Para Matos e Mendes (2014, p. 33), “O desconhecimento de marcos legais e das bases teóricas, que sustentam as propostas de inclusão escolar, aprofunda a alienação do trabalho pedagógico [...]”. Matos e Mendes (2014) realizaram uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória com o propósito de analisar

as demandas decorrentes da implementação da Educação Inclusiva e as possibilidades de atuação do psicólogo escolar. Foram participantes diretos da pesquisa seis professoras de classes comuns, que trabalhavam junto a alunos com NEE, e indiretos os referidos alunos e três profissionais da Secretaria de Educação do local da pesquisa. Para alcançar seus objetivos, os pesquisadores se valeram de alguns instrumentos de coleta de dados, tais quais a observação participante, o diário de campo, a entrevista semiestruturada e os questionários. Os resultados obtidos indicaram que os professores apresentam demandas referentes a três eixos: domínio das políticas públicas; domínio da formação; e apoio do psicólogo escolar.

Acerca da demanda pela presença e suporte de um psicólogo no contexto da escola inclusiva, Matos e Mendes (2014, p. 38) atestam que “O psicólogo pode contribuir com o aperfeiçoamento profissional contínuo e realizar observações em sala de aula para identificação dos problemas ligados à aprendizagem e ao comportamento e sugerir alternativas de solução”. Porém, esses autores fazem uma crítica à supervalorização da perspectiva clínica em detrimento da perspectiva pedagógica. Isto é, eles questionam essa concepção de que o psicólogo ou outros especialistas da área da saúde detêm um conhecimento superior aos dos profissionais da educação acerca do processo de ensino de alunos com NEE. Ao analisar os relatos das professoras participantes de seu estudo, Matos e Mendes (2014, p. 37) constataram que

O diagnóstico solicitado por algumas educadoras é entendido, segundo uma perspectiva clínica, com base subjetivista e idealista, desconsiderando a base material, objetiva e relacional na constituição dos sujeitos e, excluindo os processos e as práticas educativas como possíveis participantes na produção e manutenção dos comportamentos apresentados pelo aluno com NEE na escola. As falas sugerem a compreensão de que o psicólogo conhece mais a respeito dos sujeitos da educação especial do que os pedagogos.

Além desse resultado, os referidos autores também identificaram outras demandas decorrentes da implementação da Educação Inclusiva, inerentes aos três eixos de análise, a saber:

- investimento em infraestrutura e disponibilização de materiais adequados e recursos didáticos;
- investimento em recursos humanos (contratação de profissionais especializados, de cuidadores e de auxiliares de sala);
- investimento na preparação contínua do professor para atender esse alunado, por meio de cursos ou encontros, ofertados pelo governo;
- melhorias nas condições de trabalho dos professores, com redução do número de alunos por turma e possibilidade de aumento salarial;
- construção de relações colaborativas entre professores, pais, alunos e demais membros da comunidade escolar, com organização de reuniões internas para trocas de ideias e de experiências;
- desenvolvimento de um trabalho articulado entre os professores e os profissionais especialistas que atuam com alunos com NEE;
- construção de um quadro de referências conceituais que ajudem a reconhecer os alunos, saber sobre as características das suas NEE e de que forma elas implicam no trabalho pedagógico;
- esclarecimento das dúvidas a respeito do que e de como ensinar aos educandos com NEE, como organizar o espaço físico da sala, e como agir em prol da interação positiva entre os alunos com e sem NEE e na estruturação cooperativa de grupos.

A análise de Matos e Mendes (2014, p. 32) permitiu alcançar resultados semelhantes aos de Silveira, Fischer e Cunha (2009) no que se refere ao discurso dos professores: suas incertezas e dificuldades com relação ao processo de inclusão de alunos com NEE são “oriundas das limitações em sua formação inicial e os cursos oferecidos pelo poder público têm sido insuficientes ou mesmo inadequados à sua realidade [...]”. Nesse sentido, os apontamentos de Matos e Mendes (2014) também se aproximam dos de Nozi e Vitaliano (2015), Rodrigues (2008a), Vitaliano e Valente (2010) e Glat et al. (2006). Todos esses autores evidenciam que os programas de formação docente apresentam carências quanto ao preparo para uma prática inclusiva, por isso devem ser repensados.

De acordo com Nozi e Vitaliano (2015, p. 132), é imperativo reestruturar os currículos formativos, cuidando para que contemplem “conteúdos que visem à construção de conhecimentos específicos por parte dos docentes que atuam com os alunos com NEE, a fim de garantir a aprendizagem deles”. Cientes disso, tais pesquisadoras reconheceram a importância de identificar os saberes recomendados pela literatura da área como necessários ao professor do ensino regular para promover a inclusão de alunos com NEE e se propuseram também a caracterizá-los. Para tanto, Nozi e Vitaliano (2015) realizaram uma pesquisa

documental tendo por base 121 teses e dissertações defendidas entre os anos de 2005 e 2010. Os conhecimentos encontrados na literatura analisada foram estruturados em cinco dimensões, a saber: 1) dimensão atitudinal, que remete à atitude e à postura dos professores no contexto das escolas inclusivas; 2) dimensão procedimental, que é tida como dimensão técnica do trabalho docente – envolve os conhecimentos correspondentes ao saber fazer, o planejamento e a utilização dos procedimentos pedagógicos; 3) características pessoais do professor que favorecem a inclusão dos alunos com NEE; 4) dimensão conceitual, que diz respeito aos conhecimentos do campo teórico-científico os quais fundamentam prática pedagógica; e 5) dimensão contextual, que está relacionada à compreensão que os professores têm do contexto em que atuam e das condições sócio-históricas que determinam o trabalho docente.

Dentre os conhecimentos identificados, vale destacar:

Tema 1 Dimensão atitudinal: 1.1 Valorizar a diferença e a heterogeneidade, acreditar no potencial dos alunos e estimular o desenvolvimento deles; 1.2 Ter responsabilidade pedagógica: compromisso com o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos; [...] 1.4 Dispor-se a estar em processo contínuo de autoformação, formação continuada ou em serviço; [...] 1.6 Ser favorável à Educação Inclusiva; 1.7 Dispor-se a buscar apoio.

Tema 2 Dimensão procedimental: 2.1 Identificar e atender as necessidades educacionais de cada aluno; 2.2 Proceder ao planejamento das aulas, às adaptações e/ou diferenciação curricular e a avaliação dos alunos com NEE; [...] 2.3 Desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e diversificadas; 2.4 Trabalhar coletivamente/colaborativamente/cooperativamente com professores e alunos; [...] 2.8 Promover procedimentos que visem à socialização e respeito entre os alunos; 2.9 Proceder a avaliação e organização do espaço físico da sala de aula.

Tema 3 Características pessoais do professor: 3.1 Ser um professor que reflete sobre sua prática; 3.2 Ser crítico; [...] 3.4 Ser criativo; 3.5 Ser flexível [...].

Tema 4 Dimensão conceitual: 4.1 Ter conhecimentos específicos sobre as deficiências e as NEE; 4.2 Conhecimento das teorias de desenvolvimento humano e de aprendizagem; [...] 4.4 Conhecer e compreender a importância dos pressupostos da educação inclusiva; 4.5 Conhecer sobre o uso das tecnologias para o ensino.

Tema 5 Dimensão contextual: 5.1 Ter responsabilidade político-social; 5.2 Dialogar com o contexto sociocultural dos alunos. (NOZI; VITALIANO, 2015, p. 132-133, grifo nosso).

Nozi e Vitaliano (2015) assumem que a organização dos resultados acima descrita foi baseada nas contribuições de Rodrigues (2008a), dentre outros

autores. O estudo de Rodrigues (2008a) consiste em uma revisão de literatura, realizada com o objetivo de discutir acerca dos modelos e das estratégias de formação docente considerados os mais adequados para preparar os professores para a inclusão escolar.

Já no início do texto, esse pesquisador dá indícios de como se define essa formação apontando para “modelos diversificados” que visem

[...] proporcionar ao professor um conjunto de experiências que não só lhe revelem novas perspectivas teóricas sobre o conhecimento (perspectiva acadêmica), mas que também o impliquem em situações empíricas que lhe permitam aplicar estes conhecimentos num contexto real (perspectiva profissional). (RODRIGUES, 2008a, p. 8).

Depois, dando prosseguimento à discussão, o autor evidencia, ponto a ponto, o que deve ser considerado na organização dos currículos de formação de professores, tendo em mente os desafios da Educação Inclusiva. Dentre os aspectos apresentados, destaca-se:

- necessidade da formação contínua;
- preparação de profissionais capazes de refletir e fazer uma avaliação equilibrada e pragmática do seu trabalho;
- estímulo para trabalhar cooperativamente com colegas, outros profissionais, famílias;
- compreensão do conceito de Educação Inclusiva;
- conciliação entre o conhecimento teórico (acadêmico) e o conhecimento prático (profissional), diante das tomadas de decisão em relação à aprendizagem de um aluno com NEE;
- domínio dos saberes, das competências e das atitudes.

Sobre esse último aspecto, é importante esclarecer o que o autor compreende por cada um desses domínios. O domínio de saberes envolve, principalmente, o conhecimento das características de desenvolvimento e de aprendizagem de alunos com NEE; o domínio das competências relaciona-se com o “saber fazer”, isto é, o conhecimento de estratégias de ensino gerais e específicas em face das dificuldades que os alunos podem evidenciar; e o domínio das atitudes diz respeito a uma postura positiva diante da possibilidade de progresso dos alunos. “Um professor, para desenvolver atitudes positivas, não pode, como era tradicional, construir a sua intervenção baseado no *déficit*, mas, sim, naquilo que o aluno é

capaz de fazer para além da sua dificuldade.” (RODRIGUES, 2008a, p. 15, grifo do autor).

Vitaliano e Valente (2010), por sua vez, alegam que a formação de professores pode se tornar mais efetiva no que concerne à inclusão se a prática reflexiva estiver contemplada no currículo dos programas formativos, dando destaque a esse aspecto que foi mencionado tanto por Nozi e Vitaliano (2015) quanto por Rodrigues (2008a). Essas pesquisadoras revelam que existem aproximações entre o que a literatura indica como “formação para a inclusão de alunos com NEE” e “formação do professor reflexivo”. Elas assumem que essas duas propostas formativas são compatíveis entre si e, mais do que isso, o desenvolvimento da prática reflexiva durante os momentos formativos é condição necessária para um trabalho pedagógico bem-sucedido em contextos inclusivos. O referencial desse estudo incorporou os pensamentos de Duarte (1998), Libâneo (2005), Nóvoa (1992) e Perrenoud (1999), os quais contribuíram com a caracterização do paradigma do professor reflexivo. E a partir da revisão de literatura, Vitaliano e Valente (2010) estabeleceram alguns pontos de convergência entre os dois processos de formação:

- valorizar a reflexão constante sobre a prática, sobre os arranjos planejados, sobre a organização escolar, e avaliar continuamente os resultados obtidos, de uma forma contextualizada e com respaldo teórico;
- instigar a busca frequente de novos conhecimentos e novas maneiras de agir, por meio da discussão com os pares, de fontes de conhecimentos científicos teóricos e metodológicos disponíveis e das possibilidades formativas (cursos, encontros, oficinas);
- oportunizar, sempre que possível, o desenvolvimento da prática reflexiva no coletivo, com o intercâmbio de informações e a troca de experiências;
- incentivar a realização de trabalhos cooperativos entre os professores e seus pares, e entre esses e os demais membros da comunidade escolar;
- considerar a escola como um local de convivência democrática, onde as decisões devem ser compartilhadas;
- permitir que o professor se perceba como construtor e transformador social, e não como um mero transmissor da cultura estabelecida.

A importância da prática reflexiva para a formação e o trabalho docente é um aspecto que também aparece na pesquisa de Glat et al. (2006). Como em outros casos aqui referenciados, essas autoras se propuseram a refletir sobre a

formação de professores para a Educação Inclusiva. Sua reflexão se deu com base nas determinações de alguns dos documentos legais e nos resultados de quatro pesquisas com temáticas afins. A partir dos dados, Glat et al. (2006) concluíram que os cursos de licenciatura têm descuidado do seu papel de preparar os professores para trabalhar com alunos com NEE nas classes comuns, e que essa falha colabora para a promoção de uma “inclusão precarizada”, pois as escolas regulares estão recebendo os alunos com NEE e os professores não estão recebendo na mesma proporção a formação para atendê-los. E quando são ofertadas disciplinas que tratam das questões da Educação Especial e do processo de inclusão dos alunos com NEE, geralmente isso ocorre de maneira aligeirada e superficial, muitas vezes em decorrência da pouca carga horária reservada no currículo das licenciaturas. Esse fato não contribui para que os futuros professores possam se libertar de suas concepções conservadoras e equivocadas a respeito da inclusão. Dito de outro modo,

[...] limitar-se a oferecer uma disciplina com conteúdos sobre crianças com necessidades especiais, sem maior reflexão e aprofundamento acerca das potencialidades e individualidades humanas, pode acabar auxiliando a manutenção de práticas segregacionistas. (GLAT et al., 2006, p. 6).

Sobre esse assunto, Rodrigues (2008a) pondera que a organização curricular dos cursos de formação de professores deve passar por modificações, de modo que cada uma das disciplinas incorpore em sua ementa os conteúdos relacionados à Educação Inclusiva. Ou dito por ele: “A formação inicial de professores com relação à inclusão deveria toda ela ser feita contemplando em cada disciplina da formação conteúdos que pudessem conduzir a uma atuação inclusiva.” (RODRIGUES, 2008a, p. 11).

Mas, pensando nos egressos das licenciaturas já em exercício da profissão docente, cujas práticas têm refletido as lacunas da graduação, Rodrigues (2008a), Glat et al. (2006), Matos e Mendes (2014), Nozi e Vitaliano (2015) e Vitaliano e Valente (2010) realçam a importância de possibilitar, constantemente, o acesso a novos conhecimentos pedagógicos, assim como o aprimoramento dos antigos, a fim de construir uma prática docente verdadeiramente inclusiva. Até mesmo porque seria ingênuo acreditar em um modelo de licenciatura que, por si só, conseguisse dar conta de tudo que é preciso saber para ser professor. Faz-se tal

alegação partindo do pressuposto de que ser professor é um aprendizado que leva o tempo de uma vida, pois professor é pessoa e, como tal, está em permanente processo de (re)construção dos seus saberes, assim como acontece com seus alunos. Desse modo, as relações que são estabelecidas em sala de aula se renovam a cada dia, e isso gera cada vez novas demandas pedagógicas que só um processo contínuo de formação é capaz de suprir. Como enfatiza Rodrigues (2008a), isso vale inclusive para os formadores de professores.

No entanto, Nozi e Vitaliano (2015) destacam que, mesmo que os professores das escolas inclusivas queiram ir atrás das oportunidades de formação que auxiliem nas suas ações em salas de aula, seu ímpeto é, na maioria das vezes, cerceado pelas suas precárias condições de trabalho e salariais. Ao discorrer sobre isso, as autoras convidam à reflexão:

Nessas condições, como podemos exigir do professor que ele seja autônomo, crítico, reflexivo e criativo? O professor, na verdade, tem desempenhado o papel de malabarista, ao passo que tem sido chamado a demonstrar habilidades para lidar e contornar situações tão adversas em sua prática profissional. (NOZI; VITALIANO, 2015, p. 138).

De modo semelhante às autoras supracitadas, Beyer (2003), Matos e Mendes (2014), Vitaliano e Valente (2010) e Zeppone (2011) refletem sobre as atuais condições de trabalho do professor (carga horária excessiva e turmas muito numerosas, que são causas de estresse e exaustão) e sobre suas implicações para a instauração do modelo inclusivo de ensino. Em geral, esses autores salientam que tais condições têm inviabilizado a busca por momentos de formação e de trocas com os colegas e com os especialistas, bem como reduzido as possibilidades de preparar uma aula adequada para as turmas heterogêneas em que se encontram alunos com NEE.

Enfim, nesse cenário da implantação da proposta inclusiva na educação brasileira, que, diga-se de passagem, é o contexto de uma história que suscita, ao mesmo tempo, esperança e desespero, e cujo fim não se sabe, ao certo, onde vai dar, destacamos, dentre todos os atores educacionais envolvidos, o professor de Arte. Junto com outros colegas de profissão que atuam nas mais diversas áreas, o professor de Arte enfrenta, diariamente, os desafios relativos ao processo de inclusão. Porém, para esse profissional, tais desafios são somados e

acentuados pelos problemas estruturais da disciplina de Arte, que estão relacionados aos modos como a área foi instituída na Educação Básica.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A trajetória da institucionalização da disciplina de Arte enquanto componente curricular da Educação Básica⁷ (inicialmente, intitulada Educação Artística e, posteriormente, ensino de Arte) é algo relativamente recente, em comparação à maioria das áreas disciplinares. Em 1971, foi publicada a LDB nº 5.692, que fixou as diretrizes e bases para o ensino e previu a inclusão da Arte na grade curricular. O trabalho com algumas técnicas artísticas já existia nas escolas desde antes dessa data, mas de maneira informal, não oficial. Com o advento da legislação, buscou-se atribuir fundamentação teórica e filosófica ao ensino de Arte escolar, estruturando-o a partir dos preceitos da Arte-Educação combinados com os ideais da Pedagogia Nova⁸, ambos sendo movimentos que, a partir do século XX, começaram a influir nas normativas e nas ações político-pedagógicas direcionadas ao sistema educacional brasileiro.

O termo *Arte-Educação* ganha destaque no cenário da escola regular com a promulgação da LDB de 71. De acordo com Duarte Júnior (1994), as primeiras diretrizes para a Arte-Educação foram dadas pelo pensador inglês Herbert Read. Na verdade, Read criou, em 1943, a expressão *Educação Através da Arte*, que se popularizou e, mais tarde, foi simplificada para Arte-Educação. Duarte Júnior (1994) expõe que a célula embrionária desse movimento é a compreensão de que

⁷ A Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), estruturou-se em etapas e modalidades de ensino, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (de nove anos) e o Ensino Médio.

⁸ De acordo com Bacarin (2005, n. p.), “A pedagogia Nova, também conhecida como Escola Nova, surgiu no Brasil por volta de 1930. Essa pedagogia contrapôs-se à educação tradicional, uma vez que os educadores que adotaram essa concepção acreditavam que as relações entre os indivíduos na sociedade poderiam ser menos injustas se a educação escolar conseguisse adaptar os estudantes ao seu ambiente social. Para alcançar tais finalidades, propuseram experiências cognitivas que deveriam ocorrer de maneira progressiva, ativa, considerando os interesses individuais dos alunos”. De forma complementar a esse pensamento de Bacarin (2005), Charlot (2014, p. 91) anuncia que “Todas as fontes de inspiração da pedagogia nova, sejam elas filosóficas, científicas ou políticas, levam a respeitar o ritmo de desenvolvimento da criança, a sua liberdade, a sua criatividade, os seus interesses e, também, a dar-lhe uma educação integral, preocupada com o seu corpo, a sua sensibilidade, a sua sociabilidade e não apenas com o seu intelecto. Levam, também, a considerar a atividade da própria criança como a base da sua educação, e não mais a regra inculcada pelos adultos. [...] No ambiente da pedagogia nova, há um lugar para a produção artística enquanto expressão natural da criança e forma específica da expressão humana”.

razão e emoção são indissociáveis e complementares e de que o pensamento racional deve se constituir a partir da experiência vivida ou sentida. Isto é, a aprendizagem se dá, efetivamente, quando o raciocínio e a formulação de conceitos partem dos sentimentos despertados pelas vivências dos alunos, bem como do sentido que os alunos dão a essas vivências. Dessa compreensão nasce, então, um modelo educacional centrado na livre expressão das emoções e no desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade e da consciência por meio da arte – a Arte-Educação. Duarte Júnior (1994) se vale das palavras de Read para definir Arte-Educação como uma teoria que

[...] abarca todos os modos de expressão individual, literária e poética (verbal), não menos que a musical ou auditiva, e forma um enfoque integral da realidade que deveria denominar-se educação *estética*, a educação desses sentidos sobre os quais se fundam a consciência e, em última instância, a inteligência e o juízo do indivíduo humano. Somente na medida em que esses sentidos estabelecem uma relação harmoniosa e habitual com o mundo exterior, se constrói a personalidade integrada. (READ, 1977, p. 33 *apud* DUARTE JÚNIOR, 1994, p. 75-76, grifo do autor).

Em suma, esse modelo propõe educar tendo a arte, em suas variadas formas de expressão, como ponto de partida para a aprendizagem, ou seja, a arte se torna a ferramenta pedagógica principal para o processo educativo.

Sendo assim, o ensino de Arte fundado nos preceitos da Arte-Educação deveria ter como objetivo estimular os alunos para expressarem o que sentem e pensam sobre si e sobre o mundo ao seu redor e despertar o seu potencial criativo, a sua sensibilidade, a sua espontaneidade e a sua consciência estética por meio do apreciar e do fazer artístico. Em teoria, foi assim definido. Mas, na prática, o ensino de Arte se configurou sob as influências da perspectiva tecnicista que imperava e, até hoje, impera nos espaços escolares.

O princípio da liberdade de expressão foi resumido à aplicação da técnica do desenho livre, uma prática corriqueira nas aulas de Arte. Ou, então, fazia-se o oposto, propondo a reprodução mecânica de imagens – o uso de folhas de atividade com contornos já prontos para o aluno colorir ou recortar, ou a cópia fiel do desenho do quadro – o que vinha na contramão dos princípios da Arte-Educação, uma vez que inibia a expressão criativa e condicionava a um comportamento imitativo. “O uso da técnica pela técnica” e “a aplicação indiscriminada de ideias

vagas e imprecisas” acabaram por desencadear a “descaracterização progressiva da área” e a conseqüente desvalorização da disciplina (MICHELETTO, 2009). O mais alarmante é que tais atividades, como as acima descritas, ainda se fazem muito presentes no cotidiano das aulas de Arte.

A Arte instituída na escola (sob o título de “Educação Artística” como constava na letra da LDB de 71) foi considerada, a princípio, “atividade educativa”, interpretada como algo que “servia a propósitos menos sérios” que as disciplinas tidas como acadêmicas (Língua Portuguesa ou Matemática, por exemplo). E a área continuou em segundo ou terceiro plano no ambiente escolar, dada a dificuldade de definir a sua “utilidade” em um modelo de educação centrado na preparação para o mercado de trabalho. Ou melhor, conhecendo-se muito bem o lugar que Arte ocupa na vida em sociedade e a sua importância para a constituição humana, possivelmente, reduzi-la à condição de atividade ou técnica foi um mecanismo de “controlar suas interferências” no projeto capitalista de sociedade e, ao mesmo tempo, “ajustá-la” à estrutura educacional vigente (que se prestava a esse projeto).

Enfim, apesar de a LDB nº 5.692/71, aparentemente, representar um avanço para a Arte-Educação, o ensino de Arte não ocupou o espaço que lhe era de merecimento no currículo da educação escolar. Isso porque, embora tal legislação trouxesse em seu bojo a promessa da “modernização” do ensino, veio por reforçar a lógica utilitarista e tecnicista que norteou, desde os primórdios da era capitalista, a organização das escolas.

Destaca-se ainda que, em virtude da publicação da LDB nº 5.692/71, começaram a surgir os cursos de Educação Artística, sendo o primeiro datado de 1973 (até então, não havia licenciaturas em Arte). Tratava-se, inicialmente, de licenciaturas de dois anos de duração que se propunham a formar, em curto prazo, um docente capaz de trabalhar Artes Plásticas, Música e Teatro, como uma tentativa de adequar a formação ao perfil do professor de Educação Artística delineado pelas normativas. Mesmo após o surgimento das licenciaturas plenas nessa área, esses cursos consistiram em uma formação aligeirada para suprir a demanda das escolas pós-LDB de 71, buscando preparar um profissional para o ensino de diferentes modalidades artísticas, cada qual com seus conteúdos e especificidades. Então, entre as décadas 1970 e 1980, os recém-formados professores de Educação Artística se viram responsabilizados por educar os alunos em, no mínimo, três

linguagens artísticas, dando origem ao conceito do professor polivalente em Arte (BACARIN, 2005).

Como resultado desse arranjo curricular na perspectiva da polivalência, o que se observou foi uma formação docente fraca e superficial que, quando levada para a sala de aula, implicou, na maioria das vezes, em práticas educativas desestruturadas, com a proposição de trabalhos artísticos técnicos desassociados entre si e sem um embasamento teórico sólido sobre a Arte-Educação, dada a redução do tempo de formação e a quantidade de conhecimentos artístico-pedagógicos a serem apreendidos (BACARIN, 2005; DUARTE JÚNIOR, 1994; MICHELETTO, 2009). Valendo-se das palavras de Bacarin (2005, n.p.) para complementar a descrição do quadro das aulas de Educação Artística implementadas após as determinações da LDB nº 5.692/71, afirma-se que

A tendência passou a ser a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte e, no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que bastavam propostas de atividades expressivas espontâneas para que os alunos conhecessem música, artes plásticas, cênicas, dança, etc.

Bacarin (2005) realizou um trabalho teórico-investigativo acerca das características gerais e da trajetória histórica do movimento Arte-Educação e, sob o viés do materialismo histórico, buscou estudar as implicações desse movimento de raízes internacionais na oficialização da Arte enquanto componente curricular obrigatório do sistema educacional brasileiro. Duarte Júnior (1994), em seu livro intitulado *Por que Arte-Educação?*, convidou-nos a algumas reflexões sobre a definição de arte, linguagem e aprendizagem, e sobre os fundamentos do movimento Arte-Educação, tecendo críticas similares às de Bacarin (2005) quanto aos modos como tais fundamentos foram absorvidos (ou melhor, dissolvidos) pelo sistema educacional brasileiro, implicando no que hoje conhecemos como a disciplina de Arte. Micheletto (2009), por sua vez, desenvolveu uma pesquisa cujo objetivo principal foi analisar, por meio de entrevistas semiestruturadas, o relato de três professoras de Arte da rede pública municipal em relação às contribuições da sua disciplina para o aluno com deficiência. Dentre os resultados obtidos, os dados de sua pesquisa revelaram a necessidade de as professoras compartilharem de uma visão mais ampla do ensino artístico, pensando na construção de uma

aprendizagem mais significativa, abarcando recursos e procedimentos que contribuíssem para uma prática mais inovadora.

Apesar de os três autores supracitados apresentarem enfoques diferentes ao se inclinarem sobre a temática da Arte e da Educação, todos trouxeram em seu referencial teórico (com maior ou menor detalhamento) algumas considerações sobre os contornos do movimento Arte-Educação no Brasil e sobre o percurso do ensino de Arte na educação escolar nacional, num cenário paradoxal de influências advindas tanto das propostas de inovação do modelo educacional quanto dos projetos de conservação do modelo socioeconômico de desenvolvimento.

Bacarin (2005) e Micheletto (2009) revelam que os anos de 1980 e 1990 foram muito frutíferos para as discussões sobre a temática da Arte-Educação no Brasil e sobre os projetos de inovação do sistema educacional. Nesse período, buscou-se afirmar a Arte como campo de conhecimento e defender o seu espaço no cenário escolar. No final da década de 1980, a arte-educadora Ana Mae Barbosa formulou uma metodologia de ensino de Arte baseada em um modelo estadunidense, que foi chamada Metodologia Triangular, por ser estruturada a partir de três eixos: fazer arte; ver e apreciar arte; contextualizar arte na sua história. Nas últimas décadas do século XX, multiplicaram-se no país os cursos, os encontros e os eventos da área, bem como o desenvolvimento de pesquisas com o propósito revisar e inovar os encaminhamentos em relação à prática educativa em Arte. Foi, então, um período que assistiu ao crescimento e ao fortalecimento da comunidade brasileira de arte-educadores.

Porém, esse momento presenciou também a polêmica sobre a permanência ou não da obrigatoriedade da Arte na educação escolar e, em meio a esse impasse e à intensa mobilização dos arte-educadores de todo o país, é sancionada a LDB nº 9.394/96. A mesma Lei que instituiu oficialmente a política de Educação Inclusiva também estabeleceu obrigatoriedade do ensino de Arte como componente do currículo da Educação Básica, revogando-se as disposições anteriores. A publicação dessa Lei foi considerada um marco curricular, que teve como uma de suas características a reivindicação de nomear a área por ensino de Arte, em substituição da nomenclatura Educação Artística (BACARIN, 2005; MICHELETTO, 2009).

Sob o amparo da LDB nº 9.394/96 – que ainda está em vigor nos dias atuais –, a Arte foi instituída na escola, desta vez, como disciplina com

conteúdos próprios, e não mais como atividade educativa (MICHELETTO, 2009). Em virtude de uma alteração do texto da LDB de 96, dada pela Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016, ficou determinado que o ensino de Arte deveria englobar os conteúdos de quatro linguagens artísticas, a saber, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, sendo a inserção da Dança um dos diferenciais em relação à estruturação anterior dada pela LDB de 71. A Lei nº 13.278/2016 ainda estabeleceu um prazo de cinco anos para os sistemas de ensino implantarem as mudanças previstas, incluindo “a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica”.

No entanto, Subtil (2016, p. 900) faz uma crítica a respeito da aplicação da LDB de 96 no cotidiano escolar:

As propostas legais, grosso modo, mesmo quando pretendem avançar com a obrigatoriedade da Arte no currículo, propondo formação específica para professores e concursos de ingresso, afirmam, no cotidiano, mais o viés utilitarista da educação artística do que propriamente a prática de Arte como humanização e formação estética. Isso aparece de forma clara nas percepções dos sujeitos das escolas sobre formação, atuação e requerimentos para o ensino de Arte.

Em seu trabalho, Subtil (2016) busca refletir, sob a perspectiva marxista, sobre a formação dos professores de Arte para atuação na Escola Básica, analisando a relação entre os conhecimentos priorizados no currículo das licenciaturas artísticas e as demandas do ensino de Arte escolar. Tal análise se deu com base no relato das entrevistas com 16 professores da rede pública estadual, egressos das Licenciaturas em Música e em Artes Visuais. Os dados evidenciaram as contradições existentes entre: a determinação legal do ensino de quatro modalidades artísticas pela LDB nº 9.394/96; a formação específica proposta nas Licenciaturas, decorrentes dos debates ocorridos nessas áreas no fim do século XX e início do XXI; e as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs), que estabelecem os encaminhamentos para o ensino de Arte e os conteúdos para as quatro modalidades artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro). Subtil (2016) ressalta que, embora não haja nas DCEs indicação de obrigatoriedade para que o professor com habilitação específica trabalhe com todos os conteúdos apontados, há a recomendação para que ele o faça a partir da sua formação.

Ao analisar o dispositivo legal que prevê o ensino de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro e a formação específica de seus “respectivos professores”, nota-se que não fica claro na redação da Lei que o professor ingresso na rede regular de ensino deve optar pela modalidade artística referente à sua habilitação, nem que cada escola deve formar uma equipe de professores de Arte para trabalhar as diferentes expressões artísticas de forma articulada, integrada e interdisciplinar, envolvendo inclusive os conhecimentos de outros campos do saber. Isso seria o ideal se pensássemos nos fundamentos da Arte-Educação que deram a base teórica e filosófica para a implementação do ensino de Arte escolar (DUARTE JÚNIOR, 1994; SUBTIL, 2016).

Além do mais, Subtil (2016) chama a atenção para o fato de que os últimos concursos públicos possibilitaram a contratação do “professor de Arte”, desconsiderando as singularidades formativas desse profissional. E as singularidades do currículo das licenciaturas específicas, na opinião dos próprios docentes recém-formados, encontram-se distantes da realidade escolar e pouco correspondem às demandas do ensino de Arte na maneira como está estruturado.

Contudo, considerando uma situação hipotética em que todos esses contrapontos fossem esclarecidos, será que o governo modificaria sua postura atual em relação ao envio de recursos para a educação e possibilitaria a contratação de profissionais suficientes para atuarem nas escolas, cada qual se responsabilizando por sua área de formação artística?

O trecho abaixo⁹, encontrado no *site* da Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB), dá indícios da possível resposta a essa pergunta, ao mencionar a Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016:

⁹ Esse trecho está disponível em: <<https://www.faeb.com.br/sobre-a-faeb/>>. Acesso em: 30 maio 2018.

No final de 2016, [...] o governo publicou uma medida provisória com a pretensão de “reorganizar o ensino médio no país”. Nessa reorganização, arte e educação física são excluídas do currículo. A comunidade faebiana se manifestou por meio de abaixo-assinado, carta enviadas ao legislativo, nota de repúdio e apoio de entidade internacionais como o InSEA¹⁰. Com isso, o governo recuou em relação à retirada do ensino de arte, no entanto, publica outra MP na qual o ensino de arte permanece obrigatório na forma de “estudos e práticas”. Ainda em 2016, a FAEB se posicionou contra o texto em construção da Base Nacional Comum Curricular – BNCC que colocava artes visuais, música, teatro e dança como subcomponentes da área de Linguagens. Na mesma época, encaminhou ao CNE [Conselho Nacional de Educação] a solicitação para que Arte fosse reconhecida como área autônoma, independente da área de Linguagens e Tecnologias onde atualmente está alojada. Esta demanda continua sem resposta por parte deste Conselho.

Em 16 fevereiro de 2017, a MP nº 746 foi convertida (com algumas modificações) na Lei nº 13.415 – a famigerada Lei da Reforma do Ensino Médio, organizando toda a estrutura dos anos finais da Educação Básica em torno desenvolvimento de habilidades para uma formação técnica e profissionalizante do alunado. Após as inclusões e alterações dadas por essa Lei, passou a constar na LDB nº 9.394/96 que a responsabilidade de compor o novo currículo do Ensino Médio caberia à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme as sanções a seguir explicitadas:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas. [...] § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente **estudos e práticas** de educação física, arte, sociologia e filosofia. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Então, ao olhar para o atual território do ensino de Arte escolar, permeado por conflitos/conquistas, avanços/retrocessos, confusões/impasses, nota-se que tanto as contradições dos documentos legais quanto as ações político-pedagógicas acabam por reforçar a prática de um professor polivalente em Arte para trabalhar com conteúdos e técnicas artísticas variadas, da forma como der, tendo

¹⁰ *International Society for Education Through Art (InSEA)*, traduzido como Sociedade Internacional de Educação Através da Arte, consiste em uma comunidade internacional dedicada à defesa, ao debate e ao desenvolvimento de pesquisas em Arte-Educação.

em vista a carga horária de duas míseras aulas semanais, que é o que coube à área dentro do currículo.

Bernard Charlot atuou no magistério superior na Tunísia e na França e, atualmente, é professor visitante nacional sênior na Universidade Federal de Sergipe (UFS), nos Núcleos de Dança e Teatro. Esse autor dedicou todo o sexto capítulo de seu livro nomeado *Da relação com o saber às práticas educativas*, publicado em 2014, para refletir sobre a seguinte questão: Qual o lugar para as Artes na escola da sociedade contemporânea? Charlot (2014, p. 94, grifo do autor) pôs seus olhos sobre o cenário nacional do ensino de Arte e constatou que

No Brasil, hoje, as práticas pedagógicas são basicamente tradicionais; aliás, a própria organização da escola, com espaço e tempo segmentados e avaliação individual, impõe, de fato, práticas tradicionais. Mas o professor tem de enfrentar uma dupla contradição. Em primeiro lugar, a pedagogia tradicional já não funciona em uma sociedade que tenta satisfazer os desejos e não mais os denuncia e combate [porque os desejos podem levar ao consumo e ao consumismo que é a base do sistema econômico atual]. Em segundo lugar, o discurso oficial, o dos formadores, dos pesquisadores, das próprias autoridades acadêmicas, despreza a pedagogia tradicional e valoriza um “construtivismo” cuja realização prática em salas de aula normais permanece um tanto misteriosa. Entre uma estrutura organizacional tradicional e um discurso oficial construtivista, os professores tentam sobreviver por uma bricolagem pedagógica cotidiana [...].

Diante dessa situação um tanto complexa e contraditória, o profissional que tem assumido a disciplina de Arte, na maioria dos casos, encontra-se desorientado e desiludido quanto ao seu trabalho em sala de aula. Da parte dos que receberam formação em Educação Artística, a reclamação recai sobre a superficialidade do currículo formativo que buscou abordar “de tudo um pouco”, abrangendo as diferentes formas de expressão em Arte, mas que, por falta de aprofundamento, tem dificultado a realização de um trabalho artístico-pedagógico bem estruturado. Daqueles que se especializaram em uma das modalidades da Arte ouve-se o discurso da insegurança em fazer a opção por sua área artística, por conta das exigências dos gestores, da legislação, do currículo, das tendências, enfim, de um sistema cuja pressão exercida dificulta qualquer relutância do professor.

E quando há resistência a uma postura polivalente, a tendência do professor é reafirmar antigos posicionamentos, resumindo o ensino de Arte ao trabalho com técnicas artísticas, enfatizando, em geral, as produções visuais (principalmente, nos anos iniciais da Educação Básica) ou o estudo de conteúdos teóricos por meio de apostilas ou livros didáticos (especialmente, nos anos finais). Isso colabora para a manutenção de uma ideia simplista acerca da docência em Arte (SUBTIL, 2016) e para a decorrente desvalorização da disciplina, na medida em que reduz a complexidade do trabalho artístico-pedagógico a uma sequência de atividades que qualquer profissional pode aplicar. É justamente essa concepção sobre o professor e o ensino de Arte escolar que os adeptos do movimento Arte-Educação no Brasil buscaram desconstruir, ao longo de, aproximadamente, meio século e da elaboração de duas LDBs (de 71 e de 96). Mas o cenário aqui apresentado indica que são muitas as batalhas a serem travadas para que os preceitos da Arte-Educação se concretizem no âmbito do ensino de Arte escolar.

Ao se pensar sobre os inúmeros desafios da área da Arte que são correlatos às contradições entre políticas/formação/ensino, é relevante atentar para o fato de que, hoje, um professor de Arte de uma escola regular também pode se deparar com um aluno com NEE em sua turma. Nesse momento, tais problemas se agravam, dado que o processo de inclusão escolar também é permeado por desafios semelhantes.

Destaca-se aqui que ambos os processos – a instituição do ensino de Arte e a proposta de inclusão dos alunos com NEE na classe comum – são fenômenos que, a partir das últimas décadas do século XX, passaram a ter a escola regular como espaço comum. Por esse motivo, faz-se relevante trazer algumas reflexões em que todos esses pontos – Arte, Educação Especial, Educação Inclusiva, ensino regular – se intersectam, à luz de alguns pesquisadores que se propuseram a investigar esse campo de intersecção.

2.3 REFLEXÕES SOBRE ENSINO DE ARTE, EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DO ENSINO REGULAR

Com intuito de tomar conhecimento sobre o que já foi cientificamente investigado e difundido a respeito de Arte/Educação Especial/Educação Inclusiva no contexto da escola regular e construir um referencial teórico sólido para embasar

este estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica utilizando-se de três bases de sistematização e divulgação de pesquisas acadêmicas em Educação: a plataforma DIALNET; o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) / Ministério da Educação (MEC); e a plataforma *Educational Resources Information Center* (ERIC). Optou-se por delimitar o período de busca selecionando apenas os trabalhos referentes aos últimos dez anos (2007 a 2016). A escolha desse período justifica-se pelo fato de 2007 ser o ano anterior à implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e 2016 ser o último ano em que se encontravam publicações disponíveis, no momento da busca.

Seguindo os procedimentos referentes a cada uma das plataformas indicadas acima, houve a procura por produções científicas a partir de múltiplas combinações dos descritores: “arte”; “disciplina de arte”; “arte educação”; “educação especial”; “necessidades educacionais especiais”; “deficiência”; “inclusão”; “inclusão escolar”; “educação inclusiva”. Os descritores foram empregados tanto em português quanto em espanhol e inglês. Foram lidos os títulos e os resumos oferecidos pelas plataformas como resultados de busca, a fim de identificar pesquisas que apresentassem relação com os seguintes critérios: referir-se à área da Arte e estar voltada à inclusão de alunos com NEE no contexto do ensino regular.

Em síntese, totalizaram 24 textos selecionados. Por meio de uma leitura mais aprofundada dos trabalhos, constatou-se que os pesquisadores tinham objetivos diversos ao mergulhar no contexto da Arte, da Educação Especial e da Educação Inclusiva. Com base nesse aprofundamento, foi possível agrupar as pesquisas de acordo com perspectiva sob a qual o assunto era discutido. Sendo assim, apresentamos aqui o material teórico escolhido a partir de cinco temáticas: 1) arte como recurso favorável à inclusão de alunos com NEE; 2) formação e prática do professor de Arte diante da inclusão de alunos com NEE; 3) análise da produção científica sobre o ensino de Arte para alunos com NEE em contextos educacionais inclusivos; 4) aspectos políticos e econômicos do processo de inclusão de alunos com NEE nas aulas de Arte; e 5) suportes da Educação Especial nas aulas de Arte em escolas inclusivas.

2.3.1 Arte como Recurso Favorável à Inclusão de Alunos com NEE

Todo ser humano nasce com uma predisposição para o desenvolvimento de habilidades criativas, que pode ser estimulado por meio da arte. A arte pode ser a resposta à inovação e à criatividade almejada no processo de inclusão escolar. Pela arte é possível se conectar com mundo e com as pessoas de um modo próprio, criativo, não tradicional; é possível pensar o impensado e mostrar o que não pode ser explicitado pela linguagem convencional. Reproduzindo as palavras de Comte (2009, p. 60, tradução nossa)¹¹, proferidas em um simpósio internacional sobre Educação Especial:

As artes, creio eu, têm um poder, uma potência, para desbloquear as barreiras tradicionais à expressão e à comunicação. As artes permitem que as crianças digam o que as palavras não dizem. As artes permitem – ou melhor, as artes facilitam – a expressão de estados mentais, sentimentos e emoções. As artes, em outras palavras, não são apenas importantes por suas qualidades estéticas, mas também porque nos fornecem ferramentas valiosas para desenvolver o potencial de uma criança fora do campo estético.

Partindo desses pressupostos, alguns autores se interessam por investigar a contribuição das diferentes formas de arte para o processo de inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares (ABEDIN, 2010; ALLAN, 2014; COMTE, 2009; FREITAS; PEREIRA, 2007; GLASS et al., 2010; MACLEAN, 2008). Contudo, o motivo principal pelo qual esses autores foram reunidos em uma mesma categoria é o fato de que seus estudos apresentam relações com a proposta de Educação Através da Arte, ou, como ficou conhecida nacionalmente, Arte-Educação. Os autores aqui mencionados são defensores desse modelo, que situa a arte no centro do currículo escolar, compreendendo-a como componente fundamental do processo de escolarização, por ser uma poderosa ferramenta pedagógica para o desenvolvimento humano. Nesse sentido, o ensino artístico transcende a esfera

¹¹ Texto original: *“The arts, I believe, have a power, a potency, to unlock traditional barriers to expression and communication. The arts allow children to say what words do not. The arts allow – indeed, the arts facilitate – the expression of states of mind, feelings and emotions. The arts, in other words, are not just important because of their aesthetic qualities, but also because they provide us with valuable tools for developing a child’s potential outside the realm of aesthetics.”* (COMTE, 2009, p. 60). Esse artigo corresponde à transcrição do discurso de abertura, proferido por Martin Comte, em um simpósio internacional intitulado “Re-imaginando a Educação Especial”, realizado no dia 26 de julho de 2008, em Melbourne, na Austrália.

disciplinar, alcançando os diferentes campos do conhecimento e trazendo benefícios à educação como um todo.

Segundo Abedin (2010) e MacLean (2008), o trabalho com a arte permite criar uma atmosfera otimista na sala de aula, em que a probabilidade de sucesso é maior porque são muitas as possibilidades de criação e expressão artísticas. Dessa maneira, os alunos com NEE sentem-se mais capazes de produzir e motivados a se envolver com as propostas pedagógicas ao longo das aulas. Abedin (2010) ainda ressalta que o diferencial da arte para a inclusão escolar está na valorização do afeto no processo educativo, um aspecto que deve ser levado em conta na escolarização de alunos com deficiências e dificuldades de aprendizagem.

Para chegar a essas conclusões, Abedin (2010) realizou uma pesquisa qualitativa no formato de estudo de caso, investigando as aulas de música e teatro do programa de Arte de uma escola pública. Foram participantes diretos de seu estudo sete alunos com NEE matriculados nas referidas aulas. Seu objetivo principal consistiu em examinar o potencial da Arte como componente curricular inclusivo que favorece a participação dos alunos no processo educativo. As narrativas dos alunos sobre suas experiências nas aulas de Arte, bem como os relatos dos pais, dos professores e do diretor da escola, obtidos por meio de entrevistas, foram suas fontes de coleta de dados.

MacLean (2008), em seu relato de experiência, descreve algumas atividades artísticas desenvolvidas em um projeto intitulado *The Story Project* (O Projeto “História”), com o intuito de contribuir com o trabalho desenvolvido em escolas inclusivas, por meio da explicitação de propostas bem-sucedidas de ensino artístico. A proposta descrita envolveu 12 adolescentes, com idade entre 12 e 17 anos, com uma variedade de deficiências. Tendo em vista que alunos com deficiências cognitivas e intelectuais, geralmente, têm dificuldade de se expressar por meio da linguagem verbal convencional, MacLean (2008) propôs aos participantes encontrar formas alternativas de linguagem para contar suas histórias de vida, valendo-se da imaginação, do movimento corporal e da criação artística visual. Para MacLean (2008), o caráter acolhedor da arte permite que diferentes ideias ou pontos de vistas, aparentemente incompatíveis, coexistam e sejam aceitos no ambiente educativo. Essa abertura à diversidade, característica do contexto de expressão artística, oportuniza que os alunos (todos os tipos de alunos) participem mais espontaneamente das atividades, expondo suas ideias (todos os tipos de

ideias). Isso diminui a tensão e o medo de errar que vem associado ao sentimento de incapacidade. Por isso, a arte favorece a participação ativa e a inclusão dos alunos com NEE na rotina da sala de aula heterogênea.

Allan (2014) compartilha dessa opinião a respeito da arte e destaca que a expressão artística transcende as convenções de pensamento e as formas tradicionais de conceber o mundo em que vivemos. Quanto a esse último aspecto, também se assemelha a Comte (2009). Em sua revisão de literatura, Allan (2014) se pauta em teóricos como Deleuze e Guattari para dar suporte à sua discussão sobre inclusão escolar e explora o papel do trabalho artístico enquanto oportunidade pedagógica inclusiva. Essa autora defende que a arte rompe com os padrões, e isso “é vital para a deficiência” (ALLAN, 2014, p. 516). De acordo com ela, a arte traz novas possibilidades para sermos inclusivos na escola e fora dela, para valorizarmos as diferentes maneiras de participação na sociedade, para excedermos o comportamento habitual e formarmos novos constructos sociais. Allan (2014) acredita que a arte tem um potencial engajador e político para a inclusão de alunos com NEE porque ela “dá voz” àqueles que foram silenciados e socialmente abandonados.

A revisão bibliográfica também foi a metodologia escolhida por Freitas e Pereira (2007) para investigar a temática da inclusão nos campos da Arte e da educação escolar. Pautando-se nas ideias de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano, essas autoras atestam que é na interação com o outro e com o meio social que o indivíduo se desenvolve e apreende o conhecimento cultural e historicamente construído. E acrescentam que a arte é uma mediadora da relação do homem com a sociedade. Diante da diversidade de nossa cultura, inúmeras são as possibilidades de desenvolvimento humano e de aprendizagem, porque múltiplas são as formas de interação social. A escola, enquanto espaço social, é igualmente múltipla, constituída por membros diferentes entre si, cada qual um ser único. Então, em meio à multiplicidade de uma a escola inclusiva, é preciso saber olhar para a individualidade do ser humano, para a unicidade de cada aluno e “respeitar essa condição, que nada mais é do que a condição humana” (FREITAS; PEREIRA, 2007, n.p.). A arte possibilita esse diálogo entre a singularidade do homem e a pluralidade cultural existente.

Dentre os diversos estudos de caso apresentados no texto de Glass et al. (2010), relata-se a experiência de uma escola de Boston, Massachusetts, que

passou a incluir alunos com NEE. Tendo em vista a nova demanda pedagógica, os gestores e professores dessa escola entraram em contato com a Organização Internacional de Arte e Deficiências (VSAarts)¹² buscando a colaboração para desenvolver um processo educativo pautado no ensino de Arte, em favor da inclusão escolar. Como as experiências artísticas em um contexto de inclusão foram bem-sucedidas, optou-se por inserir o fazer artístico definitivamente no currículo dessa escola. Nesse sentido, houve a escolha por usar diferentes formas de expressão artística para aprimorar as habilidades acadêmicas de todos os alunos, tornar mais significantes as participações dos alunos com NEE nas atividades diárias e ampliar as interações entre alunos com deficiências e seus colegas de turma sem deficiências. Os professores de Arte e artistas convidados compartilharam suas experiências com os professores de sala da referida instituição demonstrando como era possível valer-se do fazer artístico como mecanismo para trabalhar conteúdos de disciplinas acadêmicas, de modo que todos os alunos pudessem alcançar um nível mais alto de compreensão acerca os assuntos abordados.

A arte tem um caráter lúdico e encantador que desperta a atenção dos alunos e os convida a se envolver com as atividades escolares. Os autores citados neste tópico reconhecem o potencial da arte para atrair e acolher todos os tipos de pessoas. Por isso, defendem o fazer artístico nas escolas (em suas diferentes modalidades) como uma poderosa ferramenta pedagógica para aprimorar as capacidades intelectuais, físicas, sociais e emocionais dos alunos. A arte é, então, um recurso substancial para promover a inclusão escolar porque valoriza as diferentes maneiras de ver e agir no mundo e possibilita novas e variadas formas de comunicação e participação social.

2.3.2 Formação e Prática do Professor de Arte diante da Inclusão de Alunos com NEE

Antes de seguir com as reflexões à luz do referencial teórico encontrado por meio da pesquisa bibliográfica, é válido explicitar quais são os tipos de formação docente a serem considerados neste trabalho e o que se compreende

¹² Significado da sigla em inglês: *VSAarts – Vision of an inclusive community* (Visão de uma comunidade inclusiva); *Strength of shared resources* (Força de recursos compartilhados); *Artistic expression that unites us all* (Expressão artística que une a todos nós).

por cada um deles. Abre-se um parêntese para apresentar a caracterização de cada tipo de formação, com base em Nozi e Vitaliano (2015).

O primeiro é a formação inicial que corresponde, exclusivamente, ao período do curso de licenciatura, que habilita o graduando para o exercício da docência nas mais diversas áreas do conhecimento humano. Nesse caso, os espaços de formação inicial podem ser as universidades e as instituições de ensino superior que ofertam cursos de graduação, mas também podem ser as instituições de ensino médio quando a formação é em nível de magistério.

A formação continuada, um segundo tipo de processo formativo, como o próprio nome sugere, é aquela que prossegue após o período da licenciatura e permite ao professor complementar seus conhecimentos adquiridos na formação inicial. Trata-se de cursos de pós-graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu*), cursos de curta duração, participação em congressos, simpósios, palestras, oficinas, etc. Os professores podem, por contar própria ou por intermédio das redes de ensino em que estão inseridos, buscar essa possibilidade formativa nas instituições que ofertam programas de pós-graduação e outras propostas de formação continuada. Esse tipo de formação propicia o aperfeiçoamento dos conhecimentos inerentes à profissão docente e favorece o aprimoramento e a atualização das práticas implementadas ao longo da trajetória profissional.

Por fim, o terceiro tipo consiste na formação em serviço. Esse processo formativo se diferencia da formação continuada a que nos referimos anteriormente pelo espaço e pelos modos como se desenvolve. Conforme estabelecido por Nozi e Vitaliano (2015, p. 139-140), a formação em serviço

[...] ocorre dentro do espaço escolar, durante a jornada de trabalho do professor, tendo como principais pressupostos que os docentes são profissionais autônomos, produtores de saberes e atores de seus processos formativos. Nesse sentido, os principais agentes formativos são os próprios professores e seus pares, bem como especialistas, professores universitários, por meio de grupos de estudos, projetos de pesquisa e extensão e pelos pesquisadores que se interessam em contribuir com conhecimentos úteis para o aprimoramento do processo pedagógico desenvolvido na escola, com vistas à qualidade do ensino.

Tendo esclarecido os termos, passa-se agora a discorrer sobre a formação e prática do professor de Arte diante da inclusão de alunos com NEE.

De acordo com Furniss (2007), muitos professores de Arte têm explicitado uma dificuldade de pensar em novas maneiras de estruturar um plano de ensino e avaliação que se adéque às diferentes condições de aprendizagem dos alunos. Como já foi apontado por alguns autores referenciados na subseção 2.1 (BEYER, 2003; GLAT et al., 2006; MATOS; MENDES, 2014; NOZI; VITALIANO, 2015; RODRIGUES, 2008a; SILVEIRA; FISCHER; CUNHA, 2009; VITALIANO; VALENTE, 2010; ZEPPONE, 2011), essa dificuldade pode estar associada a uma falha de natureza formativa, o que denota a necessidade de rever o currículo dos programas de formação de professores. Nesse ponto, há uma conformidade entre o pensamento dos autores supracitados e as considerações de Bain e Hasio (2011) e Batista e Nicodem (2016), os quais se dispuseram a estudar o campo da formação em Arte/ Educação Especial/Educação Inclusiva; esses últimos também destacam a urgência de uma reestruturação dos currículos formativos, buscando atender à nova demanda educacional, com vistas a dar suporte aos futuros professores de Arte para o enfrentamento dos desafios de uma escola inclusiva.

Bain e Hasio (2011) discutem aspectos referentes aos programas de formação de professores e as estruturas dos estágios docentes nas licenciaturas em Arte. As autoras destacam a necessidade de os espaços de formação inicial oportunizarem aos docentes o exercício da reflexão fundamentada na literatura da área, tornando-os capazes de avaliar continuamente o seu trabalho em sala de aula. Para elas, durante o estágio supervisionado, deve ser permitido ao futuro professor vivenciar a realidade do trabalho com alunos com NEE, no sentido de desenvolver certos tipos de habilidades e autoconfiança necessárias para atender esse público. Defendem ainda que, nos espaços de formação docente, deve ser criada uma atmosfera de colaboração e troca de experiências, na qual os participantes compartilhem seus medos, suas dificuldades e seus sucessos. Quando a prática da reflexão se dá no coletivo, ampliam-se as possibilidades de construir uma base sólida de conhecimentos para ensinar Arte na diversidade. Nota-se uma aproximação entre os apontamentos dessas autoras e as considerações de Nozi e Vitaliano (2015), Rodrigues (2008a) e Vitaliano e Valente (2010) no que se refere à defesa de um currículo formativo que contemple a prática reflexiva teoricamente fundamentada e, preferencialmente, empreendida no coletivo, possibilitando o desenvolvimento da cultura de trocas e de colaboração.

Mas, apesar de Bain e Hasio (2011) se mostrarem favoráveis à inclusão de alunos com NEE em classes comuns, a experiência de estágio docente relatada em seu artigo se refere a aulas de Arte ministradas em classes isoladas de Educação Especial, localizadas em uma escola pública americana. Então, a contribuição do estudo para as práticas docentes inclusivas, segundo as próprias pesquisadoras, está na constatação de que as experiências vividas e as estratégias aprendidas durante o estágio podem servir como um referencial para os futuros professores de Arte em sua atuação nas escolas inclusivas.

Assim como Bain e Hasio (2011), Batista e Nicodem (2016) chamam a atenção para os modelos de formação docente. As últimas ressaltam que os programas de capacitação profissional, nos moldes de uma formação continuada e/ou em serviço, devem abranger os diferentes segmentos da escola e não apenas os professores, uma vez que se compreende que todos na comunidade escolar são atores e responsáveis pelo processo de inclusão. Batista e Nicodem (2016) apresentam dados de uma pesquisa não concluída, coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com cinco professoras de Arte, com o objetivo de debater sobre os processos de inclusão do aluno surdo nas aulas de Arte do sistema público de ensino. Em relação à formação inicial, os resultados atestaram uma falha nas licenciaturas em Arte, pois os relatos das participantes revelaram que o preparo para atender alunos surdos em contextos inclusivos, praticamente, inexistiu.

Além de indicar as possibilidades de mudanças nos programas de formação docente em resposta às demandas da Educação Inclusiva, outra maneira de dar suporte aos professores de Arte é explicitar algumas práticas pedagógicas consideradas propícias à inclusão de alunos com NEE. Em algumas pesquisas, encontram-se descrições de experiências, métodos e estratégias de ensino que facilitam a aprendizagem artística de todos os tipos de alunos e que são aplicáveis aos contextos de inclusão escolar (ASSUMPÇÃO; MACARA; JANUÁRIO, 2016; FURNISS, 2007; HO, 2010; MANJACK, 2011; TURK, 2012; VARIAN, 2016).

Ho (2010) apresenta dois estudos de caso desenvolvidos nos contextos do Ensino Básico e do Ensino Superior. Um dos casos relatados corresponde ao mesmo projeto descrito por Turk (2012), realizado em uma escola pública, com um grupo formado por alunos do 6º ao 8º ano, com NEE ou não. O pesquisador e artista Kong Ho é deficiente físico e as suas experiências escolares na infância e adolescência o fizeram se interessar pela pesquisa e atuação em

projetos educativos inclusivos de criação artística. Especialista em pintura mural colaborativa, esse artista desenvolveu projetos artísticos envolvendo alunos, professores de Arte e profissionais da Educação Especial. O trabalho de Ho (2010), tanto de pesquisador como de arte-educador, está fundamentado no conceito de aprendizagem ativa/colaborativa/inclusiva e nos pressupostos da teoria cognitiva e do construtivismo. De acordo com ele, os alunos constroem conhecimentos e significados a partir de suas experiências práticas e das interações sociais tanto com os colegas quanto com os professores, ao longo de um trabalho desenvolvido em grupo. O autor argumenta que um projeto de pintura mural colaborativa permite que alunos com diferentes necessidades de aprendizagem se envolvam ativamente com a criação e expressão artística, pois oferece possibilidades diversas de participação e interação social:

[...] os alunos são mais abertos a expressar-se quando a barreira social entre professor e aluno, ou entre alunos com deficiência e outros, desaparece durante o processo de pintura mural. Além disso, conversar e trabalhar uns com os outros incentiva o contato e a cooperação entre alunos e professores, e encoraja o aprendizado ativo. Este projeto colaborativo e inclusivo não se tratou apenas de adquirir conhecimentos e as habilidades práticas necessárias para projetar e pintar um mural; tratou-se também do compartilhamento de valores e atitudes, da descoberta do potencial individual e do aprendizado a partir do que os outros pensam e fazem. (HO, 2010, p. 68, tradução nossa).¹³

Ho (2010) alega que, em projetos como esse, as ações podem ser planejadas em conformidade com as potencialidades de cada participante. Cada qual, com sua forma particular de pensar e fazer arte, contribui para a constituição do todo, simbolizado pelo resultado final da produção artística.

Oferecer aos alunos com NEE a oportunidade de comunicar-se com o mundo por meio da arte, de interagir com aqueles que estão próximos através de uma aprendizagem colaborativa e de participar efetivamente das atividades artísticas são objetivos que estão no cerne do trabalho investigativo e pedagógico de

¹³ Texto original: “[...] students are more open in expressing themselves when the social barrier between teacher and student, or between students with disabilities and others, disappears during the mural painting process. Moreover, talking and working with one another encourages student-teacher contact, cooperation among students and teacher, and active learning. This collaborative and inclusive mural project was not just about the knowledge and practical skills required for designing and painting mural; it was also about sharing values and attitudes, discovering individual potential, and learning what others think and experience.” (HO, 2010, p. 68).

Ho (2010) e Turk (2012). Esses aspectos do ensino de Arte também foram salientados no trabalho de Assumpção, Macara e Januário (2016). Porém, dentre as diversas formas de arte ensinada nas escolas, as autoras direcionaram seu olhar para a Dança. Com base nos dados das entrevistas feitas com 15 professoras que ministravam oficinas de Dança nas escolas da rede pública municipal, as autoras revelam que é importante cuidar para que os alunos tenham o contato e a compreensão dos conteúdos de Dança. No entanto, o foco não deve estar no conteúdo ou na técnica em si, mas na expressividade e comunicação através do corpo. De acordo com as professoras entrevistadas, quando se desloca o enfoque da perfeição técnica para a expressão artística, torna-se mais fácil organizar as atividades pedagógicas conforme as características intelectuais e físicas dos alunos. Isso não significa desmerecer o trabalho técnico, mas compreender que a técnica deve ser ensinada em função de permitir que indivíduo se relacione com o processo criativo, valendo-se da criação artística como forma de expressão e desta como um posicionamento social, político e cultural.

Das estratégias de ensino apresentadas por Assumpção, Macara e Januário (2016) como opções favoráveis à inclusão de alunos com NEE nas aulas de Dança, vale destacar o estímulo ao trabalho colaborativo entre os estudantes, que estreita os vínculos da turma e ajuda a desenvolver competências emocionais e sociais nos alunos. Em grupos, os alunos podem observar seus colegas, aprender uns com os outros, dar e receber dos pares (e também do professor) o incentivo para enfrentar seus medos e superar suas limitações.

Furniss (2007), por sua vez, aponta algumas estratégias de ensino de Arte que podem auxiliar no trabalho com alunos autistas incluídos em salas de aula comuns, tais como: 1) buscar informações com os pais e com professores sobre o seu comportamento em casa e na escola, sobre as suas produções e preferências artísticas; 2) ao introduzir conteúdos ou atividades, associar o assunto com algo que seja familiar ao aluno autista e que lhe desperte interesse; 3) usar recursos visuais (mostrar imagens ou objetos do que está sendo trabalhado), porque a criança autista processa melhor a informação apresentada por meio de imagens do que da fala; e 4) criar uma rotina para ajudar os alunos com autismo a manter a concentração. Saber o que irá acontecer faz com que o autista se sinta mais seguro e confortável no ambiente educativo. A autora ressalta que os professores de Arte não devem tirar conclusões sobre alunos autistas e nem avaliar as suas

capacidades artísticas com base nos testes de Q.I. Alunos com autismo podem ter habilidades artísticas excepcionais e devem ser valorizadas em aulas inclusivas de Arte.

Tomar conhecimento sobre as dificuldades e, principalmente, as potencialidades do aluno autista, bem como de outros que possuem NEE, pode auxiliar o professor a constituir a sua bagagem pessoal de estratégias e recursos favoráveis à inclusão.

Manjack (2011) buscou averiguar a possível relação entre essa bagagem pessoal de conhecimentos pedagógicos e as atitudes dos professores de Arte no que concerne à inclusão de alunos com NEE nas classes comuns. Os dados foram coletados por meio questionários virtuais respondidos na íntegra por 205 professores de Arte. Os resultados mostraram que os professores apresentavam um conjunto de conhecimentos relativos ao campo do ensino de Arte, mas esses conhecimentos não necessariamente se traduziram em concepções e atitudes favoráveis ao ensino de Arte para os alunos com NEE. A autora fez tal constatação ao verificar que, dentre os objetivos de ensino apontados pelos professores participantes como os mais importantes, o foco da maioria estava na aprendizagem de técnicas e conteúdos e não na descoberta de capacidades e na expressão artística dos alunos. Manjack (2011), a partir de suas análises, recomenda que os professores se esforcem para fazer as adequações necessárias nos métodos de ensino a fim de responder às diferentes necessidades de aprendizagem dos seus alunos e favorecer, desse modo, a inclusão escolar.

Para Varian (2016), a opção por uma metodologia de ensino centrada no interesse e na preferência aluno pode ser a resposta que os professores de Arte buscam para atender a diversidade do ambiente educativo. Conforme advoga a pesquisadora, promover o engajamento de um grupo diversificado de alunos em atividades artísticas começa por dar voz e oportunidade de escolha ao alunado. Varian (2016) desenvolveu uma pesquisa qualitativa fundamentada na perspectiva do ensino de Arte baseado na escolha do aluno, cujos princípios, de acordo com a autora, são: 1) os estudantes determinam quais são os assuntos do seu interesse; 2) escolhem com quais materiais e de que forma pretendem trabalhar; e 3) produzem, aperfeiçoam e avaliam o seu próprio trabalho. A recolha das informações se deu por meio de questionários, entrevistas e observações de alunos do 6º Ano, em uma escola particular. Tratava-se de uma turma inclusiva, composta

por alunos com altas habilidades e alunos com dificuldade de aprendizagem, entre outros. A análise dos dados permitiu à autora concluir que ensinar Arte com base nas escolhas e interesses dos educandos pode beneficiar o processo de inclusão de alunos com NEE, uma vez que “[...] dá suporte às necessidades de todos os alunos, ao mesmo tempo em que melhora a confiança, a criatividade e as habilidades de pensamento crítico.” (VARIAN, 2016, p. 58, tradução nossa).¹⁴

Mas, ao refletirmos sobre uma metodologia focada na escolha do aluno, surge o questionamento a respeito do papel do professor nesse tipo de proposta pedagógica. Embora não caiba a este estudo a discussão sobre os prós e os contras de uma perspectiva centrada na figura do aluno, é válido destacar que compreendemos que um processo de inclusão escolar se efetiva no respeito e na valorização de cada segmento social. Consideramos relevante “dar voz” a todos os envolvidos com o processo inclusivo (professores, alunos, gestores, comunidade, etc.), de modo a propor formas de interação e participação mais democráticas e igualitárias.

Os desafios e as possibilidades de formação e de ação docente para a inclusão de alunos com NEE nas aulas de Arte foram discutidos nos estudos listados neste tópico. Reforça-se aqui a importância de criar uma atmosfera de reflexão, colaboração e compartilhamento de ideias tanto nos espaços de formação quanto de ensino de Arte.

2.3.3 Análise da Produção Científica sobre o Ensino de Arte para Alunos com NEE em Contextos Educacionais Inclusivos

Tendo em vista as novas demandas do ensino de Arte (assim como das demais áreas da educação escolar) que surgiram após a implementação do projeto inclusivo, ampliou-se o interesse pelas pesquisas que relacionam os temas da Arte, da Educação Especial e da Educação Inclusiva. Nesse sentido, alguns pesquisadores se voltaram à análise das produções científicas, a fim de conhecer a natureza dos estudos e trazer algumas considerações sobre o conhecimento teórico produzido na área (DERBY, 2013; MUNSELL; BRYANT DAVIS, 2015; REILY, 2010; SILVA, 2013).

¹⁴ Texto original: “[...] supports the needs of all learners, while improving their confidence, creativity, and critical thinking skills.” (VARIAN, 2016, p. 58).

Reily (2010), com base em uma pesquisa bibliográfica, verificou que é escassa a produção científica brasileira no âmbito da prática educativa em Arte com públicos especiais. Para a autora, isso reflete o descaso dos cursos superiores de Arte com esse assunto e implica diretamente nas ações cotidianas que são implementadas nas escolas inclusivas. Ao analisar o enfoque das produções encontradas, Reily (2010) constatou que a ênfase da maioria das pesquisas está nos aspectos práticos da docência, sendo menor o número de investigações direcionadas às questões teórica, histórica e política do ensino de Arte e da Educação Especial. Percebeu ainda que predominam as pesquisas no âmbito das escolas especiais e que é restrito o número de investigações que associam o ensino de Arte e a inclusão de alunos com NEE, restringindo, por consequência, a produção científica que trata dos mecanismos para a implantação de ações docentes inclusivas nas aulas de Arte de escolas regulares.

Essa pesquisadora considera que é imprescindível que os professores de Arte ampliem seus conhecimentos sobre a natureza das deficiências que seus alunos apresentam e reflitam, com base nas produções teóricas existentes, sobre as diversas possibilidades de trabalhar os conteúdos artísticos em diferentes situações de ensino/aprendizagem. Se o contato com as pesquisas e com conhecimento teórico produzido na área não for oportunizado ao professor nos espaços de formação e atuação profissional, “[...] ele vai trazer para a sua prática o senso comum e, provavelmente, também os estereótipos sobre o deficiente que circulam na sociedade.” (REILY, 2010, p. 87).

Nesse sentido, o pensamento de Reily (2010) se aproxima do de Derby (2013). Este último salienta que os professores de Arte não apenas precisam prestar mais atenção aos estudos sobre a deficiência como também desenvolver mais pesquisas que cruzem as perspectivas e os interesses da sua área e da Educação Especial. Além disso, Derby (2013) chama a atenção para a falta de incentivo a pesquisas feitas pelos próprios deficientes envolvidos com a Arte-Educação e Educação Inclusiva, tratando do assunto a partir do ponto de vista de quem sofre com a realidade de exclusão social ligada à condição de deficiência.

Esse pesquisador analisou as publicações de algumas revistas norte-americanas do campo da Arte-Educação, a partir do ano de 1995, e observou que o periódico *Studies in Art Education*, uma revista de renome, trazia apenas sete artigos que tratavam das questões da deficiência, mesmo após as mudanças que

marcaram a década de 1990 em relação à educação de públicos especiais. Dentre as pesquisas encontradas, as abordagens se davam, em geral, sob a perspectiva médica, enfatizando o caráter biológico e patológico da deficiência, deixando de discutir de maneira mais aprofundada as possibilidades pedagógicas do fazer artístico em condições de desvio de aprendizagem e inclusão escolar. Com base nesses resultados e à luz de Causton-Theoharis e Burdick (2008), Derby (2013, p. 377, grifo do autor, tradução nossa)¹⁵ traz uma crítica à escassez ou à superficialidade da produção teórica sobre Arte/Deficiência/Educação:

Esta tendência desanimadora desafia a lógica da educação inclusiva e é contraintuitiva para o aumento constante de alunos com deficiência sendo colocados em salas de aula de arte do sistema regular [...]. A Arte-Educação está falhando em atender pessoas com deficiência por sua omissão de pesquisas sustentadas nas questões “sobre nós”.

Destaca-se que a expressão *sobre nós* se refere ao fato de o arte-educador John Derby ser deficiente.

Munsell e Bryant Davis (2015), em sua revisão bibliográfica, também buscaram explicitar alguns trabalhos científicos que se interessavam pela relação entre o fazer artístico e a aprendizagem de alunos com NEE. Porém, os trabalhos selecionados por esses autores discutiam especificamente sobre o uso da Dança como uma ferramenta pedagógica para melhorar as capacidades físicas e intelectuais dos alunos com NEE, bem como ampliar suas interações sociais. Nos estudos citados por Munsell e Bryant Davis (2015), a prática de Dança e as atividades de expressão corporal foram observadas em diferentes contextos de escolarização de alunos com NEE, desde a classe comum inclusiva até programas especialmente desenvolvidos para alunos com deficiências. No trabalho desses pesquisadores encontram-se relatos de experiências de ensino de Dança bem-sucedidas, retiradas de outras produções teóricas, com o intuito de mostrar algumas possibilidades de incorporar atividades de expressão corporal na prática educativa.

Já Silva (2013) mergulhou na revisão da literatura com o intuito de apontar as relações entre as pesquisas selecionadas. Ela fez uma análise

¹⁵ Texto original: “*This discouraging trend defies the logic of inclusive education and is counterintuitive to the steady increase of disabled students being placed in regular art classrooms. Art education is failing to serve disabled people by its omission of sustained research on issues ‘about us’.*” (DERBY, 2013, p. 377, grifo do autor).

comparativa entre os dados de um estudo realizado com um grupo de professores em formação no ano de 2007 e os dados das pesquisas produzidas no ano de 2012 em um programa de Mestrado em Artes Visuais (Portugal) e em um programa de Mestrado em Ciências da Educação (Brasil). O olhar de Silva (2013) se voltou para os anseios, os questionamentos, as dificuldades e as atitudes relativas à inclusão de alunos com NEE impregnados nos discursos apresentados em tais pesquisas. O objetivo principal foi verificar se houve mudanças significativas nos modos de pensar e agir dos professores e outros profissionais. A partir de sua análise, Silva (2013) concluiu que em muitos pontos o estudo de 2007 e os de 2012 se assemelham no que se refere às ações para a inclusão escolar, muitas vezes permeadas pela insegurança, resistência e indiferença. No entanto, em 2012, emergiram do contexto pesquisado atitudes docentes que apontavam para uma evolução nos modos de conceber o processo de inclusão escolar, relacionadas às tentativas de inovações metodológicas. Apesar disso, a autora destaca que há um longo caminho a ser percorrido para que a formação e o trabalho docente estejam, de fato, voltados às diferenças e especificidades do processo educativo inclusivo.

De modo geral, os autores citados neste tópico buscaram evidenciar tanto as possibilidades quanto as limitações e os desafios do ensino de Arte, a partir da imersão no campo teórico da Arte/Educação Especial/Educação Inclusiva. Destaca-se a importância da apropriação do conhecimento teórico já produzido na área para respaldar tanto o trabalho de investigação quanto de prática docente.

2.3.4 Aspectos Políticos e Econômicos do Processo de Inclusão de Alunos com NEE nas Aulas de Arte

Alguns pesquisadores se interessaram pela discussão sobre os desafios de cunho político e econômico referentes à implantação do modelo de Educação Inclusiva no sistema regular e, em ressonância, nas aulas de Arte das escolas inclusivas (HOURIGAN, 2014; WONG; CHICK, 2016).

O estudo de Wong e Chick (2016) se dá no cotidiano do ensino de Música em escolas regulares de Hong Kong. Como consequência da reforma educacional para a instauração de um modelo inclusivo de ensino, cada vez mais alunos com NEE são matriculados nas classes comuns. Wong e Chick (2016) ressaltam que essa transformação na estrutura de ensino se consolida a partir da

interação de três políticas: a política-pedagógica fundamentada na perspectiva construtivista do “aprender a aprender”; a política de Educação Inclusiva; e “a não declarada” política de diminuir os gastos no orçamento do governo, sendo o desafio da coexistência dessas políticas o enfoque de sua discussão.

Do mesmo modo, o pesquisador Hourigan (2014) tece críticas ferrenhas à contradição existente entre a proposição de uma “educação para todos” e os modos de distribuição de recursos às escolas. Ele ainda destaca que os programas de Arte das escolas públicas estadunidenses e os serviços educacionais voltados ao atendimento de alunos com NEE sofrem mais fortemente as consequências dessa contradição. Graças a essa cobrança implícita nos discursos governamentais para que as escolas mantenham, a qualquer custo, o escore esperado (pois disso dependem o repasse financeiro e a disponibilização ou retenção de recursos humanos e materiais), tem-se visto uma inversão de valores em que o produto é mais importante do que o processo, em que os fins justificam os meios. Ou seja, são os resultados que determinam as condições da escolarização oferecida aos alunos da rede pública. São as exigências de um teste padronizado que acabam por definir o que o aluno precisa ou não aprender. Considerando a natureza do trabalho da área de Arte e da Educação Especial, vê-se um distanciamento em relação a essas exigências, pois ambas trabalham na perspectiva de desenvolver as potencialidades individuais de cada aluno de acordo com as suas possibilidades. Dessa forma, elas pouco colaboram para a obtenção dos números esperados nas avaliações padronizadas. Em decorrência de tal fato, essas áreas são desvalorizadas no contexto escolar, ocasionando perdas significativas para o desenvolvimento de todos os alunos, mas, principalmente, dos alunos com NEE.

Em seu artigo de revisão de literatura, Hourigan (2014) recomenda que os profissionais e pesquisadores das áreas do ensino de Arte e da Educação Especial se unam em defesa do seu espaço e dos seus interesses diante da propostas e ações governamentais direcionadas ao sistema regular de ensino, a fim de que, com essa aliança, se fortaleçam para lutar pelo reconhecimento das áreas nas escolas.

De acordo com as reflexões apresentadas pelos dois autores neste tópico, pode-se afirmar que os “fantasmas” da atual política de distribuição de recursos à Educação Básica pautada na lógica empresarial, na competitividade e na

gestão para resultados “assombram” cotidianamente as instituições que dependem do financiamento do governo. Esse fato influencia diretamente na efetivação dos ideais da inclusão em solo escolar e por isso deve ser considerado nas análises sobre a implementação das propostas de democratização do ensino no sistema regular.

2.3.5 Suportes da Educação Especial nas Aulas de Arte em Escolas Inclusivas

Dentre as produções científicas encontradas, algumas pesquisas nos convidaram a refletir sobre a utilização de alguns suportes da Educação Especial – tecnologia assistiva¹⁶, professor de apoio¹⁷, intervenções de apoio dos pares¹⁸ – nas aulas de Arte, em escolas inclusivas (BURDICK; CAUSTON-THEOHARIS, 2012; CARTER et al., 2007; COLEMAN et al., 2015; HAMMEL; HOURIGAN, 2011).

Coleman et al. (2015), à luz de alguns autores previamente citados, Derby (2013) e Hourigan (2014), empreenderam-se em uma investigação sobre as implicações do uso de tecnologias assistivas e de outros suportes da Educação Especial para inclusão de alunos com NEE nas aulas de Arte. Dentre as considerações desse estudo, feitas a partir das respostas de 77 professores de Arte estadunidenses à aplicação um questionário virtual, os autores chamam a atenção para a pouca frequência da utilização de tecnologias assistivas que poderiam favorecer o acesso ao currículo. Coleman et al. (2015) comentam que, em geral, essa falha é atribuída à falta de informação e ao despreparo dos professores de Arte para lidar com esse recurso. Mas, compreendendo que seria também uma falha culpabilizar unicamente o professor pelos problemas da Educação Inclusiva, eles lançam a pergunta que instiga à reflexão: de quem, então, é a responsabilidade de garantir que todos os tipos de recursos que possam aprimorar o processo de aprendizagem do aluno com NEE sejam utilizados na aula de Arte? Para Coleman et al. (2015), a colaboração e a troca de experiências entre os professores de Arte e da

¹⁶ Tecnologias Assistivas são uma gama de produtos, recursos, estratégias, sistemas e serviços que permitem o acesso de alunos com deficiências ao currículo geral (COLEMAN et al., 2015).

¹⁷ Entende-se, neste trabalho, por professor de apoio, o profissional da Educação Especial que oferece atendimento contínuo ao aluno com NEE na sala de aula comum, durante o período regular de ensino.

¹⁸ Carter et al. (2007, p. 213) explicam em que consistem as intervenções de apoio dos pares: “Essas intervenções envolvem um ou mais alunos sem deficiências dando suporte acadêmico e social a seus colegas de sala com deficiência severas, sob a supervisão de um ou mais adultos”.

Educação Especial são alternativas possíveis para amenizar essa questão da limitação do uso de recursos e de tecnologias.

Na pesquisa de Coleman et al. (2015) houve também a preocupação em trazer breves reflexões sobre a natureza do suporte dos professores de apoio, que dividem o espaço com o professor de Arte para dar suporte ao aluno com NEE, assim como das interações entre esses dois tipos de educadores. Nas situações em que o estudante com deficiência recebe o auxílio do professor de apoio, o professor de Arte precisa coordenar o seu trabalho com as ações desse profissional para que seus alunos tenham experiências artístico-pedagógicas significativas e participem com mais autonomia das atividades desenvolvidas ao longo das aulas.

Esse é, portanto, o assunto principal da investigação de Burdick e Causton-Theoharis (2012), os quais objetivaram caracterizar o suporte oferecido pelo professor de apoio, bem como refletir sobre maneiras de articular o trabalho desse profissional com o trabalho do professor de Arte. Em seu estudo de caso, as autoras supracitadas observaram as aulas de Arte em escolas de Ensino Fundamental II e Médio, e coletaram dados por meio de entrevistas com dez professores de Arte e cinco professores de apoio. A partir da análise dos resultados, as pesquisadoras elencaram algumas condições fundamentais para que a utilização desse suporte especializado efetivasse a implantação dos ideais de inclusão na escola regular, dentre elas: 1) respeitar, valorizar e envolver nas atividades diárias tanto os professores de apoio quanto os estudantes com NEE, o que significa tratar essas pessoas com a mesma consideração como são tratados os outros educadores e os outros alunos; e 2) diminuir gradativamente o suporte desse profissional especializado, com o intuito de ajudar o aluno com NEE a tornar-se independente tanto quanto possível. De acordo com as suas observações, Burdick e Causton-Theoharis (2012) constataram que, nas aulas de Arte onde havia a redução ou a ausência do suporte do professor de apoio, os alunos com NEE interagem mais naturalmente com sua turma, uma vez que a ajuda para realizar atividades artísticas provinha dos seus colegas de sala.

Hammel e Hourigan (2011) desenvolveram uma pesquisa com o objetivo de examinar os fundamentos da Lei de Educação de Indivíduos com Deficiências (*Individuals with Disabilities Education Act*), de 1975, e as suas implicações para a Educação Musical, no contexto do ensino regular norte-americano. A partir de uma análise documental, esses autores apresentaram

algumas explicações sobre a política, juntamente com estratégias de aplicação na sala de aula de Música de escolas inclusivas. Dentre as estratégias pedagógicas apontadas, Hammel e Hourigan (2011) destacam a assistência dos próprios colegas de classe nas atividades musicais, reforçando que o apoio dos pares pode ter um efeito positivo no comportamento e no desempenho escolar do aluno deficiente.

Essa mesma constatação foi explicitada no trabalho de Carter et al. (2007). Eles realizaram um estudo de observação e de intervenção em uma escola particular. Participaram do estudo oito alunos: quatro alunos com deficiências de moderadas a severas, matriculados no Ensino Médio regular; e quatro colegas de classe sem NEE, que deram suporte aos alunos com NEE. As intervenções que mediaram o suporte de colegas de turma aconteceram nas aulas de Ciências e de Arte. Os autores concluíram que os alunos deficientes se envolveram mais com as atividades propostas quando trabalharam com o apoio de um colega de sala do que quando receberam apoio individual do professor da Educação Especial.

O uso dos suportes da Educação Especial (humanos e/ou materiais) na classe comum é considerada pelos autores deste tópico como essencial ao ensino em Arte. A não utilização desses recursos poderia limitar o processo de aprendizagem de alunos com deficiência, o que seria uma negação ao seu direito de aprender. No entanto, é imprescindível refletir sobre os modos como alguns desses suportes são empregados no processo educativo em Arte para evitar que, ao invés de pontes, esses recursos se tornem barreiras para a independência e participação ativa do aluno com NEE no pensar e fazer artístico. A busca pelo conhecimento e a colaboração entre professores, alunos e todos os envolvidos com o contexto inclusivo de ensino de Arte pode esclarecer as dúvidas e minimizar os equívocos.

A partir de um olhar mais cuidadoso para os artigos aqui analisados e apresentados, percebe-se que muitos dos trabalhos não tiveram como foco, precisamente, a disciplina de Arte enquanto área curricular da Educação Básica. Eles trouxeram a discussão sobre os temas da Arte, da Educação Especial e da Educação Inclusiva no contexto da escolar regular, mas a partir de atividades pedagógicas desenvolvidas em classes especiais (BAIN; HASIO, 2011); ou das experiências em programas e projetos artísticos extracurriculares direcionados a grupos inclusivos (ASSUMPÇÃO; MACARA; JANUÁRIO, 2016; HO, 2010; TURK; 2012) ou a públicos especiais (MACLEAN; 2008); ou ainda de relatos sobre o uso da arte como ferramenta pedagógica para ensino de outras matérias (GLASS et al.,

2010) ou para o processo de escolarização em geral (ALLAN, 2014; COMTE, 2009; FREITAS; PEREIRA, 2007).

Dentre os trabalhos que mergulharam no contexto da sala de aula comum, com o propósito de analisar o processo de inclusão dos alunos com NEE nas aulas de Artes, a maioria foi produzida em língua estrangeira, demonstrando a lacuna existente na produção científica nacional sobre o assunto. Só para constar, dos 24 textos citados, apenas cinco estavam em português (ASSUMPÇÃO; MACARA; JANUÁRIO, 2016; BATISTA; NICODEM, 2016; FREITAS; PEREIRA, 2007; REILY, 2010; SILVA, 2013); desses cinco, somente três se referiam ao ensino de Arte para alunos com NEE matriculados nas classes comuns (BATISTA; NICODEM, 2016; REILY, 2010; SILVA, 2013).

Quase dez anos se passaram e a crítica de Micheletto (2009) e de Reily (2010) a respeito da escassez de trabalhos científicos sobre “ensino de Arte/ inclusão de aluno com deficiência/ classe comum” ainda se faz atual. E na prática isso se reflete de modo que os professores de Arte continuam saindo dos cursos de licenciatura e seguindo sua trajetória profissional sem saber, ao certo, o que fazer diante dos desafios da escola inclusiva.

Nesse sentido, pensou-se que seria oportuno aliar as análises apresentadas referentes às pesquisas encontradas com temáticas afins a este trabalho a uma síntese das informações quanto aos procedimentos pedagógicos favoráveis para o ensino de alunos com NEE em classes comuns. Além do mais, explicitar as sugestões da literatura específicas sobre “como agir” diante do processo de inclusão dos alunos com NEE vem ao encontro de um dos propósitos deste estudo, que é analisar as práticas docentes. Para tal, fez-se a intersecção entre os apontamentos dos pesquisadores anteriormente referenciados com as análises e as propostas de outros autores que investigam as práticas inclusivas, a fim de conjugar suas ideias e mostrar pontos de compatibilidade. A seguir, serão apresentados tais pontos, os quais foram organizados a partir da leitura de textos científicos e de documentos legais.¹⁹

¹⁹ Pesquisas que emergiram do campo científico da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: Beyer (2003), Glat et al. (2006), Mantoan (2013), Matos e Mendes (2014), Nozi e Vitaliano (2015), Rodrigues (2008a), Sanches e Teodoro (2006), Tilve e Méndez (2009), Trindade e Cosme (2014), Vitaliano e Valente (2010) e Zeppone (2011).

Pesquisas que emergiram do campo científico da Arte: Abedin (2010), Assumpção, Macara e Januário (2016), Bacarin (2005), Batista e Nicodem (2016), Carvalho, Freitas e Neitzel (2014), Duarte Júnior (1994), Coleman et al. (2015), Freitas (2016), Freitas e Pereira (2007), Furniss

2.4 PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS PARA FAVORECER A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM NEE: INTERSECÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, ENSINO DE ARTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A título de esclarecimento, neste estudo se entende por “procedimentos pedagógicos” as diversas maneiras utilizadas pelos professores para trabalhar um conteúdo ou aplicar uma atividade escolar. Geralmente, na literatura, os procedimentos pedagógicos aparecem como orientações para o trabalho diário do professor, de maneira explícita ou implícita nos discursos dos autores. Pode-se dizer que a escolha e o uso desses procedimentos são componentes da prática docente. Esta, em seu amplo significado, trata-se do conjunto de ações do professor implementadas no espaço escolar, sendo propícia ou não ao processo de inclusão escolar.

Também se esclarece que, nesta pesquisa, não se fazem distinções entre o que significa ser um “professor que propicia a inclusão dos seus alunos com NEE” e ser um “bom professor de uma escola regular”. Compreende-se que os dois são a mesma figura, pois, de acordo com os princípios da Educação Inclusiva já implantada no sistema regular, a boa prática docente pressupõe um conjunto de ações que possibilitem a aprendizagem de todos os alunos, entre os quais, crianças e jovens com NEE. Esse pressuposto justifica a importância de, ao discutir sobre a prática do professor de Arte, articular os apontamentos de diferentes áreas no que se refere aos procedimentos pedagógicos favoráveis à aprendizagem artística de todos os alunos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs), o processo educativo em Arte pressupõe a valorização da diversidade, dado o caráter plural de nossa cultura (PARANÁ, 2008). Nesse ponto, nota-se uma aproximação das diretrizes que norteiam o ensino de Arte com a proposta de Educação Inclusiva, fundada na valorização e no respeito das diferenças. Em outras palavras, tanto para ensinar Arte quanto para trabalhar em escolas inclusivas é preciso estar aberto à diversidade e concebê-la como um fator que enriquece nossa escola, nossa cultura e nossa sociedade (DUK, 2006; GLAT et al., 2006; RODRIGUES, 2008a;

(2007), Hammel e Hourigan (2011), Ho (2010), Maclean (2008), Micheletto (2009), Puccetti (2013), Reily (2015) e Silveira, Fischer e Cunha (2009).

Material de formação docente oferecido pelo MEC: Duk (2006).

Diretrizes Curriculares Estaduais para o ensino de Arte: Paraná (2008).

SANCHES; TEODORO, 2006). Silveira, Fischer e Cunha (2009, p. 92-93) corroboram com essa ideia afirmando que

Quanto maior a diversidade, mais complexa e rica se torna a figura formada pelo conjunto das partes que a compõem. Transportando essa imagem para as classes de ensino regular, a ideia é a de que a presença de alunos com necessidades educacionais especiais, embora torne o conjunto da turma de alunos mais heterogêneo e complexo, também o torna mais rico.

Mas como proceder com relação a um grupo heterogêneo de alunos que se constituiu rico, porém diversificado quanto aos modos de aprender? Dentre as sugestões de procedimentos pedagógicos indicados pela literatura científica e por documentos oficiais como propícias tanto para o ensino de Arte quanto para a inclusão de alunos com NEE na classe comum, encontram-se:

- 1) Planejar as aulas considerando as vivências pessoais e sociais dos alunos, o seu nível de conhecimento prévio e as suas necessidades.

Os conceitos e os conteúdos ensinados devem ser relacionados com a realidade do aluno e com as suas experiências vividas (DUARTE JÚNIOR, 1994; NOZI E VITALIANO, 2015; PARANÁ, 2008) e devem ser relacionados também entre si, possibilitando ao aluno associar o conteúdo novo que o professor está apresentando com algo que ele já conheça (FURNISS, 2007). Mas, para isso, é fundamental conhecer o aluno, saber quais são as suas experiências dentro e fora da escola, ter ciência dos conhecimentos que eles trazem consigo, dos seus potenciais e das suas dificuldades, a fim de planejar as aulas de acordo com as condições tanto gerais quanto específicas do contexto de atuação docente. “Esta é a razão pela qual o planejamento precisa ser aberto e flexível” (DUK, 2006, p. 174), e o professor precisa ser suficientemente autônomo, crítico e criativo para pensar (às vezes, durante a sua própria ação) em possibilidades pedagógicas ou alterações nas atividades planejadas (de improviso) em resposta às reações dos alunos (NOZI; VITALIANO, 2015; SANCHES; TEODORO, 2006; VITALIANO; VALENTE, 2010). À medida que o professor vai conhecendo seus alunos, ele pode definir melhor as maneiras de ajudá-los a superarem suas dificuldades e pensar em adequações para sua prática.

E como ter acesso à bagagem de conhecimentos e vivências dos alunos? Motivando-os a expor suas ideias e opiniões sobre determinado assunto, pedindo que respondam a perguntas lançadas; promovendo conversas entre eles acerca do tema apresentado; e observando as falas, os interesses e as atitudes dos alunos (DUK, 2006; PARANÁ, 2008), para citar alguns exemplos.

2) Utilizar estratégias e procedimentos variados de ensino.

A diversidade de níveis de aprendizagem é representativa da abertura das escolas inclusivas a todos os grupos de alunos. Por isso, cabe ao professor garantir o uso diversificado dos procedimentos pedagógicos, de modo a ampliar as condições para que todos possam aprender (BEYER, 2003; NOZI; VITALIANO, 2015; TILVE; MÉNDEZ, 2009). Mesmo em turmas pouco heterogêneas, um único método de ensino não alcança todos os alunos, pois cada ser humano é único em seu processo de desenvolver-se, porque são únicas as suas experiências de vida e as suas interações dentro e fora do âmbito escolar. Sendo assim, “[...] o professor(a) precisa contar com grande repertório de estratégias instrucionais que deem resposta às variadas necessidades e situações de aprendizagem.” (DUK, 2006, p. 176). E, no caso do ensino de Arte, uma única forma de ensinar também não responde à multiplicidade de expressões artísticas que podem ser trabalhadas no contexto da sala de aula, muito menos aos diferentes aspectos (técnicos, históricos e filosóficos) que compõem cada uma das formas de expressão.

As DCEs propõem que nas aulas de Arte sejam contemplados três momentos diferentes de aprendizagem artística, a saber:

- **Teorizar:** fundamenta e possibilita ao aluno que perceba e aproprie a obra artística, bem como desenvolva um trabalho artístico para formar conceitos artísticos;
- **Sentir e perceber:** são as formas de apreciação, fruição, leitura e acesso à obra de arte;
- **Trabalho artístico:** é a prática criativa, o exercício com os elementos que compõe uma obra de arte (PARANÁ, 2008, grifo nosso).

A cada conteúdo trabalhado é fundamental articular essas três dimensões do ensino de Arte e prezar para que estejam presentes em todos os níveis escolares, caso contrário a experiência artístico-pedagógica fica incompleta.

3) Pensar no espaço físico em que se desenvolve a aprendizagem.

Entende-se que a organização do espaço influi diretamente no processo educativo e, por isso, faz-se relevante pensar na escolha e no arranjo do ambiente, para que sejam adequados à realidade dos alunos e correspondam às suas diferentes necessidades de aprendizagem (CARVALHO; FREITAS; NEITZEL, 2014; DUK, 2006). Em se tratando do ensino de Arte, o espaço deve oportunizar a realização de diferentes atividades e o desenvolvimento das potencialidades artísticas dos alunos, configurando-se em um lugar convidativo à expressão criativa. Dito por Carvalho, Freitas e Neitzel (2014, p. 80),

[...] um espaço bem estruturado pode possibilitar o desenvolvimento de estratégias diferenciadas que levem os estudantes a terem momentos de fruição estética, de contextualização e de materialização do processo criativo. Possibilitar aos alunos experimentações e vivências fortalece o processo criativo da criança [e do jovem] e o gostar de aprender, por meio da interação com materiais diversos, incentivando o processo da reflexão e de confiança no percurso construtivo.

Diante dessa compreensão, as autoras supracitadas uniram-se em defesa da estruturação de espaços específicos para o ensino de Arte, dentro da escola pública – a criação das salas de Arte. Para elas, é fundamental que o professor de Arte tenha um lugar próprio para trabalhar, onde ele possa receber e expor as produções artísticas de seus alunos, bem como preparar um ambiente favorável ao dinamismo das atividades de produção e experimentação artísticas, com materiais diversificados e uma organização apropriada do mobiliário. Ao observar aulas de Arte em duas escolas da rede pública de ensino, sendo que a primeira possuía uma sala específica para a disciplina e a segunda não, as autoras concluíram que

[...] os/as alunos/as apresentavam uma relação diferente com as aulas de Arte, que tinha origem na mudança do espaço da sala de aula. A organização do espaço interferia dessa forma, na maneira como eles/as interagiam com os seus pares, pois ali eles/as encontraram um ambiente menos coercitivo, considerando a organização das mesas no espaço que possibilitava trocas. Também a liberdade que tinham de lidar com os materiais e as técnicas propostos pela professora ampliava as suas experiências estéticas. [...] O novo espaço [segunda escola investigada] não possuía salas de aula específicas para a aula de Arte. As aulas aconteciam no mesmo local das outras disciplinas. Constatamos, assim, que os/as estudantes dessa segunda escola agiam de forma diferenciada daqueles/as que possuíam uma sala de arte. Pelo facto de as aulas acontecerem no mesmo lugar que todas as outras, quando a professora chega à sala, encontra um espaço pensado igualmente para todos/as, com poucas provocações visuais, com impedimentos na organização das cadeiras e das mesas escolares. (CARVALHO; FREITAS; NEITZEL, 2014, p. 70-71).

É possível que o professor de Arte ministre aulas mais dinâmicas no ambiente habitual da sala de aula e que suas práticas tenham também resultados positivos para o processo de aprendizagem. Mas o trabalho do professor de Arte fica limitado pela questão do tempo e do espaço. Por exemplo, quando o professor chega à classe comum, depara-se com um ambiente repleto de carteiras, dispostas em fileiras, isso dificulta a mobilidade pela sala, assim como a aplicação de atividades de produção artística ou de trabalhos que demandam maior aproximação dos alunos para as trocas de ideias ou de materiais. Qualquer tentativa de rearranjo do mobiliário vai levar um tempo precioso da aula. Se o professor decide conduzir os alunos a outros espaços da escola, que não sejam preparados para o trabalho artístico (a citar, por exemplo, o pátio ou o ginásio, que são lugares dos quais os professores de Arte costumam se apropriar), existem outros empecilhos, como o pouco conforto e/ou o barulho local. Tem também a questão da falta de um lugar para guardar os materiais e os trabalhos artísticos e da dificuldade de ter que transportar esses recursos de sala em sala, cada vez que o professor queira levar uma proposta diferenciada a seus alunos.

Enfim, por esses e outros motivos reitera-se a defesa de Carvalho, Freitas e Neitzel (2014) pela organização de um espaço específico de ensino de Arte, pensando em trazer melhorias para o processo educativo de todos os alunos, com ou sem NEE.

4) Usar recursos tecnológicos e materiais didáticos diversificados.

Ao preparar suas aulas ou refletir sobre sua prática o professor deve se questionar: os recursos tecnológicos e os materiais didáticos utilizados foram suficientemente diversificados e estavam ao alcance de todos os alunos?

Em contextos de inclusão é preciso conhecer e lançar mão da ampla gama de tecnologias e materiais didáticos disponíveis que alcancem as diferenças de aprendizagem dos alunos. Além do mais, esses recursos podem enriquecer o processo educativo, ampliando as possibilidades de apresentação dos conteúdos e de atividades desenvolvidas nas aulas (BEYER, 2003; DUK, 2006).

Vale destacar que alguns recursos tecnológicos e materiais podem facilitar a aprendizagem artística de alunos com NEE. Para os alunos com baixa visão, por exemplo, pode-se usar tecnologias que permitam aumentar o contraste das cores ou materiais táteis, como a lixa ou o algodão em lugar das tintas (COLEMAN et al., 2015). Para alunos com deficiência auditiva ou para alunos autistas, que processam melhor a informação apresentada por meio de imagens, é fundamental o uso dos recursos visuais (FURNISS, 2007). Para alunos com dificuldades de coordenação motora, o computador pode facilitar a aprendizagem (DUK, 2006), mas também podem ser utilizados instrumentos (pincéis, tesouras) próprios ou adaptados para a realização de atividades (REILY, 2015). Esses são alguns exemplos, mas existem outros tipos de recursos e tecnologias assistivas que dão suporte à prática do professor de Arte, ao mesmo tempo em que respondem às necessidades específicas de alguns alunos.

5) Promover experiências de trabalho coletivo e cooperativo nos ambientes de ensino de Arte.

O trabalho coletivo é terreno fértil para as interações sociais que propiciam o desenvolvimento e a aprendizagem de qualquer ser humano (FREITAS, 2016; HO, 2010; MACLEAN, 2008; SANCHES; TEODORO, 2006). Mas, para que sejam interações positivas, é preciso garantir que todos os envolvidos participem ativamente do trabalho, comunicando suas ideias e respeitando opinião dos seus colegas (NOZI; VITALIANO, 2015; REILY, 2015).

Também é fundamental estimular a cooperação e a valorização mútua, fazendo com que os alunos percebam que cada um pode contribuir para o trabalho ao seu modo e de acordo com o seu potencial e que o trabalho só estará

completo se houver a contribuição de cada membro. Ou seja, o sucesso de todos depende do sucesso de cada um, por isso os alunos devem colaborar uns com os outros para que todos consigam alcançar seus objetivos. Essa interdependência positiva é a essência do trabalho coletivo cooperativo (DUK, 2006, HO, 2010).

No caso dos alunos com NEE, a realização desse tipo de atividade pode estreitar os vínculos entre eles e seus pares e fortalecer o sentimento de pertença ao grupo e de autoestima, o que é benéfico para o desenvolvimento de capacidades sociais e emocionais (ASSUMPÇÃO; MACARA; JANUÁRIO, 2016). Esse tipo de interação com os colegas, bem como o aprimoramento de habilidades socioafetivas, auxiliam o aluno com NEE no enfrentamento dos medos e na superação dos desafios do processo educativo em Arte, assim como em outras áreas de conhecimento humano.

No entanto, há que se ter cuidado para que, ao propor um trabalho em grupo, sejam dadas as instruções para a colaboração entre os alunos. E, ao longo do trabalho verificar se os alunos estão seguindo as instruções e promovendo, de fato, uma interação cooperativa. Duk (2006, p. 210) propõe aos professores que, ao planejar as atividades coletivas, façam a si mesmos estes questionamentos:

[...] como impedir que um ou dois alunos façam todo o trabalho? [...] como impedir que os melhores alunos menosprezem as contribuições de outros? De que modo os alunos menos capazes poderiam contribuir de maneira significativa? Como estruturar o trabalho cooperativo para que venha a propiciar uma melhor aprendizagem para todos os alunos? A que tipos de materiais é possível recorrer?

Essas perguntas podem ajudar a refletir se a prática docente favoreceu a cooperação e, por conseguinte, o processo educativo.

6) Atender individualmente os alunos.

Já foi afirmado anteriormente, e com certa ênfase, que interações positivas conduzem à aprendizagem. Nesse caso, o bom relacionamento entre o professor e o estudante também pode facilitar o processo educativo. Às vezes, é preciso estreitar a relação professor-aluno em função de algumas necessidades específicas. Isto é, dependendo da situação, o professor precisa atender, individualmente, o aluno com NEE.

Contudo, Duk (2006) faz algumas críticas aos excessos nos atendimentos individualizados que podem surtir efeito contrário ao processo de inclusão dos alunos com NEE, como aumentar a insegurança de alunos que já têm baixa autoestima por perceberem um tratamento diferente; ou gerar atitudes de indolência e passividade nos alunos, por “sempre estar por perto” e não estimular para que sejam autônomos e assumam responsabilidades em seu processo educativo.

7) Diferenciar as práticas quando houver necessidade.

Nos contextos inclusivos, dependendo das condições de aprendizagem, o professor precisa fazer diferenciações curriculares, em resposta às singularidades cognitivas e culturais dos alunos (NOZI; VITALIANO, 2015; TRINDADE; COSME, 2014). Contudo, em alguns ambientes escolares são procedidas as flexibilizações curriculares, também chamadas de adaptações curriculares, que são modificações de caráter mais individual, direcionadas a um aluno, especificamente. Tais flexibilizações têm a ver com mudanças na estrutura física da escola, uso de mobiliários especiais, adaptações no material didático ou uso de material didático específico; usos de recursos e tecnologias específicas; revisão ou flexibilização dos objetivos, dos métodos de ensino e de avaliação; flexibilização do tempo e do espaço das atividades; contratação de profissional de apoio; entre outras. Duk (2006, p. 178) esclarece a diferença entre esses dois procedimentos:

O que diferencia a abordagem da flexibilização curricular para a diferenciação curricular é que, na flexibilização, uma proposta individual de atividade é preparada para atender um aluno(a) específico, na diferenciação, o docente organiza a aula pensando em todos os estudantes e criando oportunidades igualitárias de acesso ao conteúdo trabalhado com todos.

Considerando que os alicerces da inclusão escolar foram constituídos a partir da ideia de uma educação conjunta de todos os alunos, pode-se afirmar que a abordagem da diferenciação curricular está em maior conformidade com esse ideal, porque propõe diferenciar os procedimentos e as atividades, em virtude do perfil diversificado de uma turma inclusiva. Ou seja, a diferenciação curricular se pauta na ideia do planejamento e da aplicação de propostas

diferenciadas de atividade à classe como um todo, no seu conjunto, e não para um aluno, em particular (SANCHES; TEODORO, 2006), ao contrário da flexibilização curricular que restringe certos objetivos e práticas pedagógicas a alguns alunos, configurando-se numa medida que o exclui mesmo que ele esteja inserido em uma classe comum (MANTOAN, 2013).

Para Trindade e Cosme (2014), a diferenciação curricular é uma atividade educacional de caráter inclusivo que transcende a esfera da Educação Especial, uma vez que se configura na reestruturação das ações docentes com base nos desafios do processo educativo, algo que envolve todos os alunos.

- 8) Propor atividades de criação e de *performance* artística nas diferentes modalidades (Artes visuais, Dança, Música, Teatro), consideradas “o fazer artístico” propriamente dito.

Ensinar Arte presume, entre outros procedimentos, permitir que o aluno explore materiais e técnicas vinculadas à produção artística, pois

O conhecimento artístico tem como características centrais a criação e o trabalho criador. [...] Esta característica da arte ser criação é um elemento fundamental para a educação, pois a escola é, a um só tempo, o espaço do conhecimento historicamente produzido pelo homem e espaço de construção de novos conhecimentos, no qual é imprescindível o processo de criação. Assim, o desenvolvimento da capacidade criativa dos alunos, inerente à dimensão artística, tem uma direta relação com a produção do conhecimento [...] (PARANÁ, 2008, p. 23).

Sabe-se que o fazer artístico favorece a construção de conhecimentos e significados de mundo e possibilita novas e variadas formas de comunicação e participação social. Por esse prisma, pode-se perceber que o fazer artístico é um recurso substancial para promover a inclusão escolar (ALLAN, 2014; COMTE, 2009; FREITAS; PEREIRA, 2007; HO, 2010; MACLEAN, 2008; MICHELETTO, 2009; REILY, 2015).

Dentre as diversas formas de expressão artística, Freitas (2016) destaca o desenho como atividade que deve ser levada aos espaços de ensino de Arte, em especial aos espaços inclusivos, pelo seu potencial de simbolizar os pensamentos dos alunos com NEE e as formas como eles compreendem o mundo ao seu redor:

[...] o desenho traduz uma visão, um pensamento, revela um conceito. Nisto tudo estão contidas referências do cotidiano, alusões à fantasia, lembranças, recriação, significações, interpretações, elaborando correspondências, relacionando, simbolizando, significando num jogo contínuo entre o real, o percebido e o imaginário. [...] Desenhando objetos reais, por exemplo, a criança expressa o significado e o sentido das coisas que vê. Portanto o que ela registra não é a realidade material do objeto, tal como ele é, mas sim uma realidade vista por sua lente, uma realidade conceituada. (FREITAS, 2016, p. 111-112).

A importância do ato de desenhar, bem como o de pintar, modelar, dançar, dramatizar, tocar um instrumento, etc., se faz à medida que essas expressões artísticas permitem ao indivíduo se comunicar com o seu contexto social e dizer o que não pode ser dito por meio da linguagem verbal convencional.

Arte compreende um universo amplo de múltiplas formas de linguagem, como artes visuais, música, dança e teatro, o que pode vir a oferecer diferentes formas de comunicação, oportunidades de expressão, meio de auto-afirmação, desenvolvimento da criatividade, favorecendo a socialização e estimulando o desenvolvimento psicomotor das crianças, com ou sem deficiência, contribuindo com a aprendizagem escolar. (MICHELETTO, 2009, p. 12-13).

Desse modo, as diferentes formas de expressão artística tornam-se alternativas para que o indivíduo estabeleça um contato com meio em que está inserido. Nessa relação com o meio e com o outro, o indivíduo constrói e reconstrói suas visões de mundo, bem como as visões sobre si mesmo. Tais visões vão sendo novamente expressadas por sua arte, num processo contínuo em que novas e diferentes conexões são constantemente formadas. Ao mesmo tempo, os professores de Arte podem acessar as visões de mundo de seus alunos por meio das criações artísticas e ter noção dos significados que os estudantes atribuíram às experiências vivenciadas, tanto no ambiente educativo quanto fora da escola. Essa comunicação que se estabelece por meio do fazer artístico é favorável ao processo educativo de todas as crianças e jovens, independentemente do seu nível de desenvolvimento ou das suas capacidades de aprendizagem.

9) Criar uma atmosfera de acolhimento e otimismo em sala de aula.

A arte possui um caráter acolhedor, lúdico e prazeroso que leva o aluno a participar mais espontaneamente, por isso é favorável ao processo

educativo inclusivo. Conforme Silveira, Fischer e Cunha (2009, p. 95), a inclusão escolar é possível se o ambiente educativo possuir uma atmosfera de acolhimento e se for um espaço “não só de aprendizagem, como também de interações sociais e amizades, bem como entendido de forma heterogênea, no qual as capacidades são valorizadas e o tempo de cada um é respeitado”.

A sala de aula de Arte tem potencial para um clima de otimismo e liberdade porque a arte se abre às múltiplas interpretações. Ou seja, os símbolos artísticos não possuem um único sentido, e essa ambiguidade ou pluralidade é, no universo artístico, desejada como um fator enriquecedor. Por isso, é possível dizer que a arte aceita e acolhe as diferentes formas de ver e agir no mundo, permitindo que ideias divergentes coexistam no mesmo espaço sociocultural. Essa abertura favorece o desenvolvimento de autoconfiança no aluno e o sentimento de potencialidade, à medida que diminui a tensão e o medo de errar diante das incontáveis possibilidades (ABEDIN, 2010; MACLEAN, 2008; MICHELETTO, 2009). Por consequência, obtêm-se melhores resultados no processo educativo, pois um aluno motivado está mais predisposto a aprender (DUK, 2006).

10) Desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares.

“A arte concentra, em sua especificidade, conhecimentos de diversos campos, possibilitando um diálogo entre as disciplinas escolares e ações que favoreçam uma unidade no trabalho pedagógico.” (PARANÁ, 2008, p. 23). Em outras palavras, o ensino de Arte tem pré-disposição à interdisciplinaridade, e esse potencial deve ser aproveitado pelos professores de Arte.

A inter-relação das diferentes disciplinas facilita a aprendizagem, pois permite aos alunos ter uma visão orgânica dos conteúdos apreendidos na escola, ao fazer conexões entre eles. É importante desenvolver trabalhos interdisciplinares no sentido de ajudar na compreensão de que o conhecimento humano não é um constructo fragmentado, mas que cada informação apreendida contribui para a sua constituição como um todo (BACARIN, 2005; DUK, 2006). Portanto, a interdisciplinaridade favorece o processo educativo de todos os alunos, independentemente de nível de aprendizagem em que se encontram.

11) Fazer avaliações diagnósticas e processuais.

As avaliações feitas em sala de aula devem servir tanto para investigar o processo educativo quanto para pensar sobre a prática docente. Ou seja, por meio de avaliações, o professor pode verificar de que forma seus alunos estão compreendendo (ou não) os conteúdos trabalhados, mas também refletir se as suas ações foram adequadas para tal. Desse modo, as avaliações também dão suporte para as tomadas de decisões que envolvem o trabalho docente, uma vez que possibilitam ao professor conhecer melhor o aluno, saber quais são suas dificuldades e facilidades, e planejar as próximas ações com base nessas descobertas. Esse seria o caráter diagnóstico da avaliação (DUK, 2006; PARANÁ, 2008; RODRIGUES, 2008a; ZEPPONE, 2011).

Quando se trata de alunos com NEE e do ensino de Arte, é recomendável que professor tenha como foco a capacidade de expressão artística, acima da técnica (ASSUMPÇÃO; MACARA; JANUÁRIO, 2016; REILY, 2015). Há uma tendência a compreender a produção artística visual, por exemplo, como uma representação fiel da realidade ou a dança como uma sequência de passos coreografados que seguem rígidas normas técnicas. Sabe-se que o aperfeiçoamento da técnica traz benefícios para a criação e a *performance* artística, mas o simples “saber fazer”, por si só, não constitui a arte. Fazer arte também significa comunicar uma ideia ou um sentimento, mostrar uma visão de mundo, criar algo novo que possa transformar o mundo e a si mesmo (PARANÁ, 2008; PUCETTI, 2013). Ao colocar a técnica no centro do ensino e da avaliação em Arte, pode-se cercear a capacidade de expressão artística dos alunos com NEE, minando sua motivação para aprender quando se sentem incapazes de corresponder ao rigor técnico exigido.

Destaca-se também que, no espaço da aprendizagem artística, “[...] não importam tanto os produtos finais quanto o processo de criação e expressão.” (DUARTE JÚNIOR, 1994, p. 81-82). Mas o que ocorre, na maioria das vezes, é a avaliação da produção artística dos alunos (por notas ou conceitos) em relação a padrões de beleza, em geral, do professor. As DCEs sublinham também o caráter processual da avaliação em Arte, indicando que ela deve transcender a simples medição da capacidade técnica do aluno ou da “qualidade” da obra produzida:

[...] avaliação em Arte supera o papel de mero instrumento de medição da apreensão de conteúdos e busca propiciar aprendizagens socialmente significativas para o aluno. Ao ser processual e não estabelecer parâmetros comparativos entre os alunos, discute dificuldades e progressos de cada um a partir da própria produção, de modo que leva em conta a sistematização dos conhecimentos para a compreensão mais efetiva da realidade. (PARANÁ, 2008, p. 81).

Vê-se que a avaliação processual consiste em averiguar as atitudes e progressos do aluno em relação à sua própria trajetória educacional, evitando comparar os seus resultados com os dos demais. Além disso, é imperativo que o professor pense em diferentes métodos e instrumentos de avaliação que superem as habituais provas, criando maiores possibilidades para que o aluno possa expressar o que aprendeu (DUK, 2006).

12) Trocar informações e buscar o apoio dos profissionais especializados e da comunidade escolar.

Para que a inclusão de alunos com NEE tenha bons resultados em solo escolar, é preciso que haja harmonia entre o trabalho de todos os envolvidos com esse processo. Desse modo, professores e outros membros da comunidade escolar devem articular suas ações em favor da superação dos desafios da inclusão (BEYER, 2003; HAMMEL; HOURIGAN, 2011; MATOS; MENDES, 2014). É importante estabelecer relações profissionais que propiciem a colaboração e a troca de informações e experiências, como uma oportunidade coletiva de revisão das práticas educativas, com vistas a melhorar a qualidade do ensino inclusivo (COLEMAN et al., 2015, DUK, 2006; HAMMEL; HOURIGAN, 2011; MATOS; MENDES, 2014; NOZI; VITALIANO, 2015; RODRIGUES, 2008a; VITALIANO; VALENTE, 2010; ZEPPONE, 2011).

Os momentos de trocas e de ajuda mútua também devem envolver os pais dos alunos com NEE, pois eles têm participação importante no processo educativo. É relevante estabelecer a comunicação com os pais ou responsáveis e colocá-los a par do trabalho realizado com o estudante, dos progressos e das dificuldades apresentadas, a fim de que possam também contribuir para o alcance dos objetivos educacionais (DUK, 2006). Por outro lado, o contato com a família permite o acesso a informações que não se obtêm de outro modo (FURNISS, 2007). Vale ressaltar que a criança se sente mais valorizada quando percebe o interesse

dos pais ou dos cuidadores em relação aos seus feitos na escola. E já foi dito que a autoestima influencia na aprendizagem.

A cultura da colaboração deve abranger, principalmente, a relação entre os professores de Arte e os profissionais da Educação Especial que oferecem suporte aos alunos com NEE (BATISTA; NICODEM, 2016; COLEMAN et al., 2015; DUK, 2006; HAMMEL; HOURIGAN, 2011; MATOS; MENDES, 2014; RODRIGUES, 2008a), dentro e fora da classe comum. Dentre os apoios oferecidos, podemos citar dois tipos:

- Atendimento contínuo na sala de aula. **[Professor de apoio]** O apoio contínuo de um professor especializado para ajudar todos que precisarem de apoio na classe. Ao que parece, este modelo é o mais conveniente para uma escola inclusiva, já que tanto o especialista quanto o professor se enriquecem com este intercâmbio e a partir desta aprendizagem podem adotar as experiências em situações similares.
- Apoio fora da sala de aula. **[Atendimento Educacional Especializado]** Este tipo de atendimento deve complementar a educação escolar e estar disponível em todos os níveis de ensino. [...] Deve ser oferecido em horários distintos das aulas das escolas comuns, com outros objetivos, metas e procedimentos educacionais. [...] Este atendimento não deve estar desarticulado da vida escolar do estudante e muito menos da parceria com o docente, pois a superação das barreiras à aprendizagem deve se constituir em um trabalho de colaboração entre todos os envolvidos no processo. (DUK, 2006, p. 191).

Vale ressaltar que o atendimento do professor de apoio é um suporte para a classe como um todo, ou seja, ele dá o apoio ao professor da disciplina nas atividades escolares, ajudando a todos os alunos que precisam. Quanto ao atendimento educacional especializado, a colaboração e a parceria também são fundamentais para que haja coerência no trabalho educativo com o aluno com NEE. Em outras palavras, que sejam complementares os atendimentos da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e da classe comum.

Após a apresentação do referencial teórico que embasa este estudo, descreve-se a seguir o método utilizado na coleta de dados e na análise, com informações detalhadas de cada etapa da investigação em campo.

3 MÉTODO

A presente pesquisa se constitui em um estudo de caso descritivo com análise de dados predominantemente qualitativa, fundamentado nas reflexões de autores como Bogdan e Biklen (1994) e Lüdke e André (1986).

Lüdke e André (1986, p.13), à luz de Bogdan e Biklen (1982), definem a abordagem qualitativa como um tipo de pesquisa que “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Conforme esses autores, alguns estudos de casos podem ser classificados como qualitativos quando correspondem aos aspectos acima mencionados. Acrescentam que esse tipo de pesquisa se desenvolve em um ambiente natural, cujos fenômenos são estudados, em sua complexidade, de maneira contextualizada, o que exige uma postura mais aberta e flexível do pesquisador.

Nos estudos de caso qualitativos: 1) o pesquisador parte, inicialmente, de alguns pressupostos teóricos, mas está atento às descobertas da situação estudada, isto é, algo de novo que possa emergir do processo investigativo e que gere novas indagações e constatações; 2) é necessário considerar as particularidades do contexto investigado na análise do objeto de pesquisa; 3) retrata-se a realidade como um todo, mas revelando seus componentes e as relações entre eles; 4) os dados são coletados de diferentes formas e em diferentes momentos, variando também os tipos de informantes para ampliar as perspectivas sobre a situação pesquisada; 5) o pesquisador relata as suas experiências e o leitor pode associar os relatos com a sua vivência em situações semelhantes, ou seja, o leitor pode fazer generalizações naturalísticas, criando novos significados a partir do caso relatado; 6) as divergências de opiniões devem ser explicitadas, podendo o pesquisador revelar o seu ponto de vista a respeito do conflito de ideias; e 7) a linguagem utilizada na descrição da realidade deve ser direta, clara e bem articulada para facilitar a compreensão sobre os fatos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A escolha do método qualitativo justifica-se pelo fato de esta pesquisa se interessar pela descrição dos fenômenos sociais e educativos percebidos a partir da inserção em contexto específico. Esta pesquisa também está

voltada à reflexão sobre a prática docente desenvolvida no cenário observado, bem como à percepção dos participantes da pesquisa em relação a esse objeto. Nesse sentido, pretende-se descrever com riqueza de detalhes as informações obtidas no período de coleta de dados, confrontá-las com os pressupostos teóricos existentes a respeito do assunto estudado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) e, a partir dessa articulação entre fenômenos descritos e a teoria, fazer considerações e proposições pertinentes à área do ensino de Arte, da Educação Especial e da Educação Inclusiva.

No entanto, fazer essa relação entre as experiências que se dão num determinado ambiente – nesse caso, o ensino de Arte para alunos com NEE matriculados no sistema regular – e o conhecimento teórico acumulado acerca do assunto não é uma tarefa fácil; pelo contrário, é um trabalho muito complexo. Ao se referir a essa complexidade das pesquisas qualitativas em educação, Lüdke e André (1986, p. 3) ressaltam que “as coisas acontecem de maneira tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e mais ainda apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito”. Por esse motivo, optamos por uma metodologia que facilita ao pesquisador analisar com mais clareza o carácter subjetivo dos fenômenos investigados sem, no entanto, isolar as partes do todo.

Os autores Bogdan e Biklen (1994) compreendem a importância de uma observação mais ampla dos fenômenos ocorridos no contexto investigado e destacam que o contato direto do pesquisador com esse contexto atribui maior credibilidade aos resultados de pesquisa divulgados. Para eles, “Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser mais bem compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Com base nos pressupostos desses autores acerca da importância da imersão no ambiente natural do objeto estudado, organizou-se o processo de recolha dos dados, a partir da definição dos participantes e do campo de investigação.

3.1 PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa quatro professoras de Arte da rede estadual de ensino, as quais foram selecionadas por atenderem aos seguintes

critérios: 1) possuir formação em nível de graduação em Arte; 2) ministrar aulas de Arte em escolas públicas da região do estudo; 3) atender em sala de aula alunos com NEE; 4) e se dispor a participar da pesquisa.

Considerando que a disciplina de Arte estava prevista na grade curricular do Ensino Fundamental II e Médio da rede pública, as professoras selecionadas foram desses níveis de ensino.

3.2 ETAPAS DA SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

Inicialmente, para a definição da instituição participante, foi feita uma consulta junto ao Núcleo Regional de Educação (NRE) da cidade sede da pesquisa, no setor de Educação Especial, a fim de obter informações sobre as escolas que tinham maior número de alunos com NEE incluídos. Houve, desse modo, um encontro com a coordenadora da modalidade de Educação Especial e do Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (SAREH), à qual foram informados o motivo da visita e os objetivos da pesquisa.

A coordenadora possibilitou o acesso a algumas informações dos alunos com NEE atendidos nas escolas regulares, obtidas através do Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE). Ela informou que todas as escolas da referida cidade possuíam alunos com NEE matriculados. Mas as instituições de grande porte teriam um número considerável de alunos com diferentes tipos de NEE e um número maior de professores de Arte, o que favoreceria o trabalho da pesquisadora. A visita ao NRE encerrou-se, então, com a obtenção de uma lista de nomes e os contatos das de possíveis instituições mais favoráveis à realização da pesquisa.

Na sequência, buscou-se um dos locais listados pelo NRE com intuito de solicitar a colaboração da equipe escolar para a realização do trabalho. O primeiro contato se fez por telefone, com a secretaria da instituição, a fim de saber em que horário era possível e oportuno falar com a direção. Foi agendada uma reunião com a diretora, no período noturno, no mesmo dia em que se estabeleceu esse contato via telefone.

Na presença da diretora, a pesquisadora mostrou seus interesses de pesquisa e explicou, com detalhes, como se daria o processo de coleta de dados, caso houvesse autorização para tal. Após a explanação, a diretora aceitou a realização da pesquisa. Nesse momento, fez-se também a solicitação para contatar

as professoras de Arte do Colégio, com o objetivo de apresentar a pesquisa a elas e convidá-las a participar, uma vez que o estudo se tratava especificamente dessa disciplina. Foram anotados os momentos em que as professoras estariam em hora-atividade²⁰ para que a conversa não interferisse no andamento das aulas, nem na rotina pessoal.

Durante esse encontro com a diretora, foi informado à pesquisadora que todas as turmas tinham alunos com NEE matriculados. Ela explicou que, como eram muitos casos de NEE, havia uma preocupação em distribuir esses alunos nas turmas disponíveis, a fim de facilitar o atendimento deles em sala.

A diretora comentou também que, quando o Colégio recebe a matrícula dos alunos do 6º Ano, advindos de outras escolas²¹, a equipe diretiva e pedagógica se dispõe a entrar em contato com a escola de origem para pedir informações sobre o perfil dos recém-chegados, suas características particulares de aprendizagem, se há casos de NEE e outras informações pertinentes para o trabalho pedagógico. Ainda acrescentou que, no início do período letivo, os professores dos 6ºs Anos são convidados a participar de uma reunião com o intuito de discutir sobre o ensino dos alunos com NEE que ingressaram na escola e que necessitarão de um “olhar especial” (expressão utilizada pela diretora) do educador no seu processo de aprendizagem. Segundo a diretora, a opção por a reunião ocorrer exclusivamente em relação às turmas de 6º Ano se justifica pelo fato de ser uma novidade o contato com esses alunos, tanto para os professores quanto para o restante da comunidade escolar. E na tentativa de sanar as dúvidas e evitar os equívocos, a escola organiza um momento de troca de informação e experiências, visando auxiliar, de maneira geral, na prática educativa em relação a alunos com NEE. Quanto às outras turmas, o perfil dos alunos já é mais conhecido pela maioria, e o trabalho de orientação pedagógica pode ser mais direcionado e individualizado.

²⁰ A hora-atividade é um período destinado “[...] ao professor em exercício de docência para estudos, planejamento, avaliação e outras atividades de caráter pedagógico, sendo cumprida no mesmo local e turno das aulas”. Conceito encontrado na Resolução n.º 113/2017 – GS/SEED.

²¹ De acordo com a estruturação atual do ensino regular paranaense, a responsabilidade pela organização da Educação Básica, composta pelos diferentes níveis da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, está distribuída entre dois gestores públicos – o município e o estado. A Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental (de 1º a 5º Ano) ficam a cargo da gestão municipal. Os gestores estaduais assumem a responsabilidade pelos anos finais do Ensino Fundamental (de 6º a 9º Ano) e pelo Ensino Médio. Isso quer dizer que um aluno que concluiu o 5º Ano do Ensino Fundamental precisa migrar para uma escola estadual a fim de dar prosseguimento ao seu processo de escolarização pública. Por esse motivo, os alunos do 6º Ano, em geral, são considerados “alunos novos” nas escolas estaduais, tanto em relação à sua idade quanto ao seu tempo de ingresso.

Inclusive, como a reunião do ano da pesquisa ainda não havia acontecido, a diretora convidou a pesquisadora para participar, pois, segundo ela, seria a melhor oportunidade para conhecer de perto o trabalho realizado pela equipe pedagógica quanto ao processo de inclusão de alunos com NEE. A pesquisadora aceitou o convite e compareceu à reunião. Na data da reunião foi solicitada à Diretora do Colégio sua assinatura na Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição Co-Participante (*vide* APÊNDICE A), a título de documentar a participação da instituição neste estudo.

Na sequência, a pesquisadora estabeleceu o contato direto com as professoras de Arte do Colégio, com o objetivo de lhes explicar o projeto, convidá-las a participar da pesquisa e oficializar a autorização, apresentando-lhes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (*vide* APÊNDICE B). O termo foi assinado por quatro professoras. Duas delas trabalhavam no período matutino e duas no período vespertino. Apesar de o corpo docente do Colégio ser integrado por cinco professoras de Arte, uma delas, a que lecionava para uma turma no período noturno, não pôde participar da pesquisa porque o único aluno com NEE matriculado nessa turma não estava frequentando as aulas. Desse modo, essa professora não correspondia a um dos critérios anteriormente listados. A propósito, foi informado pela direção que o Colégio já vinha tomando as devidas providências com relação à desistência desse aluno.

As quatro professoras selecionadas, consideradas participantes diretas deste trabalho, foram aqui nomeadas pela letra P seguida pelos números 1, 2, 3 ou 4 de acordo com a ordem em que foram contatadas e, por conseguinte, decidiram colaborar com a pesquisa. Em suma, estipulou-se para elas as siglas P1, P2, P3 e P4.

A escolha de siglas para representar os participantes atende ao que foi acordado entre os envolvidos com a pesquisa e devidamente documentado por meio do TCLE. Nesse documento está estabelecido que as informações obtidas em campo serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade dos participantes.

Uma vez que na primeira instituição contatada foi possível encontrar um número considerável de quatro participantes para o desenvolvimento deste estudo, o campo de pesquisa ficou delimitado a apenas uma escola.

3.3 INFORMAÇÕES SOBRE O CAMPO DE PESQUISA

O campo definido para a coleta de informação foi, então, um colégio público da rede estadual de ensino, de uma cidade de médio porte, localizada na região norte do Paraná. A decisão por essa região se deve, primeiramente, ao fato de que a pesquisadora se interessa por desenvolver um trabalho no município em que reside e leciona. Em segundo lugar, ao ampliar as reflexões sobre o ensino de Arte empreendido em uma região específica e sua relação com o processo de inclusão escolar, é possível, a partir das complexidades observadas em um espaço delimitado, fazer generalizações e discutir sobre o tema de forma mais abrangente, apresentando as significâncias da pesquisa para as áreas de conhecimento a que se refere – ensino de Arte, Educação Especial e Educação Inclusiva.

No momento da coleta de dados, a referida instituição funcionava nos períodos matutino/vespertino/noturno e ofertava à comunidade o Ensino Fundamental (Anos Finais), o Ensino Médio e o Ensino Profissional (Curso Técnico em Segurança do Trabalho). Também oportunizava a participação em atividades pedagógicas extracurriculares, como o Curso Básico de Língua Espanhola ofertado pelo Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM)²² e o Projeto “Futuro Integral” – um programa educacional que visa oferecer aos alunos atividades de complementação curricular e acompanhamento pedagógico, desenvolvido na escola em parceria com o Serviço Social do Comércio (SESC) e com o Núcleo Regional da Educação (NRE). A equipe diretiva e pedagógica era composta por uma diretora, um diretor auxiliar, cinco pedagogas, 69 professoras regentes, duas professoras de sala de apoio para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, duas professoras de apoio da Educação Especial e uma professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Havia 554 alunos matriculados, dentre os quais 39 apresentavam NEE atestados por laudos médicos ou psicológicos.

²² Órgão criado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), vinculado ao Departamento de Educação Básica (DEB), que tem por objetivo oferecer o ensino gratuito de línguas estrangeiras modernas aos alunos, professores e funcionários da rede estadual de Educação Básica e também à comunidade.

3.4 INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS

Nesta investigação, foram utilizados dois instrumentos de recolha de dados, sendo o primeiro o roteiro de entrevista semiestruturada (*vide* APÊNDICE C) e o segundo um modelo de protocolo de observação (*vide* ANEXO A), retirado de Danna e Matos (1986, p. 75-78).

O roteiro de entrevista semiestruturada foi elaborado de acordo com os seguintes eixos, a saber: 1) descrição do participante; 2) formação académica; 3) atuação profissional; 4) preparo para atuar com alunos com NEE; 5) a prática para o ensino inclusivo de Arte; 6) percepções sobre o processo de inclusão de alunos com NEE; e 7) relação entre o atendimento educacional especializado e o ensino regular.

Destaca-se, porém, a relevância da realização de entrevistas para este trabalho investigativo, uma vez que

[...] a entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não-verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado, que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem. (MANZINI, 2006, p. 370-371).

Esse autor ainda destaca que, no caso da entrevista dita semiestruturada, faz-se necessário a elaboração de um roteiro, que tem como objetivo auxiliar o pesquisador na organização e na condução da entrevista, bem como auxiliar o entrevistado a dar informações de forma mais clara e concisa, tendo por base uma sequência lógica de perguntas previamente elaboradas e condizentes com o propósito da pesquisa. É válido ressaltar que, embora exista um roteiro de perguntas que norteie as entrevistas semiestruturadas, esse formato de entrevista permite que o pesquisador faça perguntas complementares a partir da resposta do entrevistado a alguma indagação, a fim de buscar maior clareza da informação dada pelo participante (MANZINI, 2003).

Seguindo as indicações de Manzini (2003), o roteiro criado foi submetido a dois procedimentos para a sua adequação, sendo o primeiro a apreciação de juízes externos. Tais juízes sugeriam algumas alterações, as quais foram acatadas por facilitarem tanto a compreensão do entrevistado sobre as perguntas, quanto a análise das informações obtidas por meio desse instrumento de

coleta de dados. Esses juízes eram integrantes do grupo de pesquisa “Educação para Inclusão”, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), coordenado pela pesquisadora Célia Regina Vitaliano. Dentre os membros, encontravam-se educadores do Ensino Básico e Superior, mestrandos, doutorandos, entre outras pessoas que, por sua experiência tanto com ensino quanto com a pesquisa, puderam analisar o roteiro e dar o seu parecer a respeito da forma como foram construídas as perguntas, o vocabulário utilizado, a sequência e a pertinência das indagações para o desvelamento da questão científica.

O outro procedimento realizado para adequação do roteiro de entrevista consistiu na realização de duas entrevistas-piloto, a fim de verificar se as perguntas estavam compreensíveis ou se haveria necessidade de alterações. Os participantes da entrevista-piloto deram sugestões para melhorar a entrevista, de forma geral, e para reformular as questões de modo a facilitar a compreensão. As sugestões foram analisadas e acatadas, dada a sua pertinência.

O segundo instrumento utilizado para o registro das informações derivadas das aulas observadas foi um protocolo de observação sugerido por Danna e Matos (1986), já mencionado anteriormente (*vide* ANEXO A). Os itens do protocolo eram inerentes a três conjuntos de informação: 1) identificação geral do estudo (nome do observador e objetivo da observação); 2) identificação das condições em que a observação ocorre (data e horário da observação, diagrama da situação, relato do ambiente físico e do ambiente social, e descrição do sujeito observado); e 3) registro de comportamentos e circunstâncias ambientais (informações sobre a técnica de registros, isto é, como a observação foi realizada, e sobre o registro propriamente dito das ações e dos fenômenos observados).

Para Danna e Matos (1986), quando a observação do fenômeno pesquisado se dá de forma sistematizada, permite ao observador estabelecer relações entre as atitudes dos sujeitos e as situações que ocorreram no meio em que estavam inseridos.

Após a descrição dos instrumentos de coleta de dados, serão apresentadas, a seguir, as etapas do processo de coleta de dados.

3.5 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Uma vez que foi dada a autorização do Colégio e das professoras de Arte para a participação na pesquisa, o trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP), da Universidade Estadual de Londrina (UEL). O processo de coleta de dados só teve início após a emissão do Parecer Consubstanciado do CEP, que ocorreu no dia 09 de maio de 2017 (*vide* ANEXO B). Desse modo, nos dias que sucederam essa data, houve novos contatos entre a pesquisadora e as participantes para organizar os momentos da coleta dos dados.

Ao reencontrar cada uma das professoras participantes, logo após a aprovação do CEP, foi pedido a elas que indicassem, dentre as suas turmas, aquela em que estariam os maiores desafios do processo de inclusão de alunos com NEE, para que as observações se dessem nessas classes. As turmas selecionadas foram 6ºB, 8ºB, 9ºB do Ensino Fundamental II (EF II) e 2ºA do Ensino Médio (EM), por indicação de P1, P3, P4 e P2, respectivamente. Feita a seleção das turmas, foram agendadas as datas para a realização das entrevistas e das posteriores observações.

As quatro participantes apontaram como momento mais oportuno para a entrevista o horário de trabalho. As entrevistas, então, foram marcadas para os respectivos períodos de hora-atividade de cada uma delas e ocorreram nas dependências Colégio, conforme o cronograma demonstrado no quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Cronograma das Entrevistas

Part. Direta	Data	Local	Horário	Duração
P1	22/05/2017	Biblioteca	14h10	aproximadamente, uma hora e cinco minutos
P2	23/05/2017	Sala da Central de Multimídias	8h35	aproximadamente 40 minutos
P3	23/05/2017	Biblioteca	14h54	aproximadamente, 35 minutos
P4	25/05/2017	Laboratório de Informática	14h50	aproximadamente, 40 minutos

Fonte: a própria autora.

O quadro 1 revela que as quatro entrevistas ocorreram no período de 22 a 25 de maio de 2017 e que tiveram duração de, no mínimo, 35 minutos e, no máximo, uma hora e cinco minutos, aproximadamente. Os locais definidos para a

realização das entrevistas foram escolhidos pelas próprias participantes, com exceção do ambiente em que P2 foi entrevistada – a Sala da Central de Multimídias – que foi uma indicação da diretora do Colégio. Por fim, ressalta-se que P1, P3 e P4 foram entrevistadas no período vespertino e P2 no matutino, também por opção delas.

No momento das entrevistas, foi lembrado às professoras os objetivos do estudo e o porquê da sua escolha como participantes. Em seguida, pediu-se permissão para gravar a conversa a fim de manter-se fiel às falas ao transcrevê-las. Com o consentimento de cada uma delas, as entrevistas foram gravadas em áudio.

Finalizado o processo de recolha de informações por meio de entrevistas, partiu-se para o período de observações, que se estendeu de junho a agosto de 2017. Nesse período, foram observadas e registradas oito aulas consecutivas de cada professora participante, sendo duas por semana, salvo as dispensas de aula relacionadas à organização das atividades curriculares e extracurriculares do Colégio e ao calendário do ano letivo (feriados e recessos). No total, a pesquisadora presenciou 32 aulas de Arte, em quatro turmas diferentes, cada qual escolhida por uma participante, como já foi explicitado. O cronograma das observações ficou definido conforme a disposição do quadro 2:

Quadro 2 – Cronograma das Observações

Obs.	P1		P2		P3		P4	
	AULA	TURMA	AULA	TURMA	AULA	TURMA	AULA	TURMA
1ª	5ª aula	6º Ano EF II Período Vespertino	extra 3ª e 4ª	2º Ano EM Período Matutino	1ª aula	8º Ano EF II Período Vespertino	extra 3ª e 4ª	9º Ano EF II Período Matutino
2ª	3ª aula		5ª aula		2ª aula		4ª aula	
3ª	3ª aula		5ª aula		2ª aula		3ª aula	
4ª	5ª aula		2ª aula		1ª aula		4ª aula	
5ª	3ª aula		5ª aula		2ª aula		4ª aula	
6ª	5ª aula		5ª aula		1ª aula		4ª aula	
7ª	extra 2ª e 3ª		2ª aula		extra 2ª e 3ª		4ª aula	
8ª	5ª aula		5ª aula		1ª aula		4ª aula	

Fonte: a própria autora.

A informação *AULA* se refere ao arranjo da grade horária escolar de cinco aulas diárias. De acordo com esse arranjo, cada aula tinha a duração de 50 minutos, com exceção da última, que durava menos tempo, sendo 45 minutos.

Destaca-se também que a expressão *extra* anotada no quadro 2, na 7ª observação de P1 e de P3, é correspondente a um evento extracurricular que envolveu todos os alunos do período vespertino, no horário da 2ª e 3ª aula. Por esse motivo, o tempo e o espaço das observações dessas participantes foi coincidente nesse dia. O mesmo ocorreu com P2 e P4 na primeira observação, porém no momento da 3ª e da 4ª aula do período matutino.

As aulas observadas foram gravadas em vídeo, também com o consentimento das participantes, para facilitar a descrição e análise das práticas docentes e dos procedimentos de ensino, bem como possibilitar a reprodução, por escrito, de algumas falas dos participantes diretos e indiretos. Houve também o registro fotográfico de algumas atividades aplicadas ou de documentos apresentados pelas participantes, a fim de ilustrar a descrição dos eventos.

3.6 TRATAMENTO DOS DADOS

Nesta seção, descreve-se o tratamento dos dados em três etapas: a organização do material das entrevistas semiestruturadas, quanto à transcrição dos relatos gravados em áudio; a organização do protocolo de observação, em relação às anotações feitas sobre os fenômenos observados tanto presencialmente quanto nas filmagens das aulas; e, por fim, a organização das informações coletadas por meio das entrevistas e das observações em função da análise do seu conteúdo.

3.6.1 Organização do Material Escrito das Entrevistas

Ao término do período de entrevistas, os relatos gravados foram transcritos, na íntegra, e salvos em um documento do *software Microsoft Word* intitulado “Entrevistas”. A ordem das transcrições acompanhou a sequência numérica das siglas das participantes (primeiro a entrevista de P1, depois P2, assim por diante) e a formatação seguiu o roteiro de entrevista criado. Para facilitar a leitura das verbalizações explicitadas neste trabalho, a transcrição se deu de acordo com as regras da gramática da língua portuguesa. Foram suprimidos alguns vícios de linguagem, expressões coloquiais ou cacoetes e foram corrigidos os erros de concordância, dentre outros ajustes gramaticais que se viram necessários na transposição da língua falada para a escrita. Além da pontuação convencional

(ponto final, de exclamação ou de interrogação), utilizou-se o sinal de reticências para indicar pausas ou interrupções de ideias. Às vezes, algumas palavras entre colchetes foram acrescentadas pela pesquisadora como forma de auxiliar a compreensão do texto. As mesmas regras de transcrição das entrevistas foram aplicadas às falas apresentadas na descrição das observações.

3.6.2 Organização das Anotações no Protocolo de Observação

Para descrição dos fenômenos observados utilizou-se a técnica de registro contínuo que “consiste em, dentro de um período ininterrupto de tempo de observação, registrar o que ocorre na situação, obedecendo à sequência temporal em que os fatos se dão” (DANNA; MATOS, 1986, p. 58). As autoras ressaltam alguns pontos em que o uso dessa técnica favorece o trabalho do pesquisador que opta por fazer observações em campo:

[...] a mesma independe do conhecimento anterior da situação a ser observada, permite manter a linguagem própria do aluno [pesquisador] e, conseqüentemente, pode ser utilizada em qualquer fase do trabalho. Além disso, a técnica de registro contínuo fornece informações não só com relação ao tipo de evento observado, mas com relação à sua sequência temporal e frequência. (DANNA; MATOS, 1986, p. 23).

As descrições das aulas observadas e filmadas foram salvas em um arquivo *Word* nomeado “Observações”. Nesse arquivo, as aulas descritas foram organizadas em ordem cronológica e agrupadas por participante. A estrutura do protocolo apresentado por Danna e Matos (1986) serviu de base para essa organização.

3.6.3 Organização do Conteúdo das Informações Obtidas em Campo

“Tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo.” (HENRY; MOSCOVICI, 1968 *apud* BARDIN, 2009, p. 33). O conteúdo das informações obtidas por meio da inserção no campo de pesquisa foi analisado segundo as orientações de Bardin (2009). Para tal, se fez uso da técnica da categorização.

De acordo com essa autora, “a análise de conteúdo é um *conjunto de técnicas de análise das comunicações*” (BARDIN, 2009, p. 31, grifo da autora). A autora reforça que os métodos de análise de conteúdo se propõe a “ultrapassar a incerteza” de que o investigador apresenta uma visão puramente pessoal dos fatos, isto é, objetiva averiguar se a visão do pesquisador é generalizável ou compartilhada pelos demais; também objetiva realizar uma leitura mais atenta dos eventos sociais, enriquecida pela descoberta de conteúdos ou de elementos simbólicos presentes na comunicação que podem ampliar a compreensão do investigador sobre o tema e aumentar a pertinência de sua leitura.

Sendo assim, é de suma importância que o pesquisador compreenda a complexidade do seu papel enquanto analista do conteúdo das informações coletadas:

A leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente uma leitura “à letra”, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros “significados” de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc. (BARDIN, 2009, p. 41, grifo da autora).

Partindo desses pressupostos, pode-se afirmar que o pesquisador não irá apenas descrever o conteúdo das informações obtidas em campo, mas tirar conclusões sobre elas, interpretá-las a partir de um viés ideológico, e buscar compreender o que está por trás dos relatos.

E esse processo analítico pode ser dividido em três fases distintas, de acordo com a ordem cronológica dos procedimentos, a saber: “1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (BARDIN, 2009, p. 95). A fase 1, pré-análise, consiste nas primeiras leituras acerca das informações obtidas por meio instrumentos de coletas de dados (entrevistas e observações), considerando os objetivos da pesquisa. Inicia-se já no momento de transcrição das entrevistas e de descrição das aulas observadas, quando se começa a organizar o material coletado. Nessa fase, já é possível tirar algumas conclusões a partir dos dados, fazer recortes e esboçar classificações, mesmo que de forma intuitiva. A fase 2 trata-se da exploração do material, ou seja, “da administração sistemática das decisões tomadas” (BARDIN, 2009, p. 101). A

fase 3, por fim, corresponde ao tratamento dos dados brutos, fazendo relações entre eles e dando-lhes sentido a partir dessas relações, ou seja, tornando significativas as informações obtidas. Nessa fase, o pesquisador pode fazer quadros para dispor os resultados; mostrar a porcentagem de incidência de fatos ou falas; fazer o uso de diagramas ou imagens; cruzar os dados obtidos com as informações dispostas na literatura da área; fazer proposições e apresentar interpretações diante do conteúdo analisado.

Bardin (2009, p. 117) ainda destaca que “A maioria dos procedimentos de análise organiza-se, no entanto, em redor de um processo de categorização”. A categorização da comunicação em função da análise de conteúdo deve obedecer algumas regras: 1) criar categorias homogêneas; 2) esgotar a totalidade das informações da comunicação; 3) evitar classificar um mesmo elemento do conteúdo em diferentes categorias; 4) ter objetividade no estabelecimento de regras de classificação; e 5) verificar a pertinência na criação de categorias, que devem ser adaptadas ao conteúdo das informações e ao objetivo do estudo.

Partindo desses pressupostos, e tendo em vista os objetivos investigativos, foram dados os seguintes passos no percurso da etapa analítica do presente estudo:

- recorte e organização, em categorias, das informações obtidas – a categorização se deu com base nos temas que constam no roteiro de entrevista utilizado, mas também, a partir da leitura e da releitura minuciosa dos dados coletados;
- cruzamentos dos dados coletados tanto nas entrevistas quanto nas observações, para a compreensão do fenômeno investigado como um todo;
- aproximação dos resultados de pesquisa com a literatura da área, a fim de dar suporte teórico à discussão apresentada.

A análise de conteúdo propiciou a organização das informações obtidas em seis temas: 1) os atores escolares envolvidos com a pesquisa; 2) o cenário investigado; 3) as práticas pedagógicas das participantes; 4) as percepções das participantes; 5) as dificuldades das participantes para promover a inclusão de alunos com NEE; e 6) o apoio da comunidade escolar às participantes para a inclusão de alunos com NEE. Alguns desses temas foram divididos em categorias e subcategorias, para melhor dispor a discussão sobre os dados recolhidos no campo de pesquisa por meio de entrevistas e observações. O quadro 3 a seguir apresenta a ordenação dos temas, das categorias e das subcategorias estabelecidas.

Quadro 3 – Categorização da análise do conteúdo dos dados de pesquisa

TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
OS ATORES ESCOLARES ENVOLVIDOS COM A PESQUISA	Formação Acadêmica das Participantes em Relação à Inclusão de Alunos com NEE	Formação inicial das participantes em relação ao processo de inclusão dos alunos com NEE
		Formação continuada ou em serviço das participantes em relação ao processo de inclusão dos alunos com NEE
	Atuação Profissional das Participantes	-----
	Caracterização dos Participantes Indiretos	-----
O CENÁRIO INVESTIGADO	Caracterização do Ambiente Social	-----
	Organização do Ambiente Físico	Descrição da sala de aula
Modificações no arranjo da sala de aula e mudanças de ambiente de aprendizagem		
AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PARTICIPANTES	Planejamento das Atividades Desenvolvidas na Sala de Aula	Planejamento das atividades em relação aos alunos com NEE
		Usar recursos tecnológicos e materiais didáticos
	Práticas Pedagógicas Desenvolvidas em Sala de Aula	Atender, individualmente, o aluno com NEE
		Flexibilizações e diferenciações das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas participantes
		Apresentar, oralmente, os conteúdos da disciplina
		Trabalhar os conteúdos por meio de atividades teóricas
Trabalhar os conteúdos por meio de atividades práticas		
AS PERCEPÇÕES DAS PARTICIPANTES	Percepções sobre as Interações entre Alunos com e sem NEE	-----
	Percepções sobre a Aprendizagem do Aluno com NEE	-----
	Percepções sobre a Inclusão dos Alunos com NEE no Cenário Investigado	-----
AS DIFICULDADES DAS PARTICIPANTES PARA PROMOVER A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE	-----	-----
O APOIO DA COMUNIDADE ESCOLAR ÀS PARTICIPANTES PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE	-----	-----

Fonte: a própria autora.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção são apresentados os resultados do presente estudo de caso, associados à discussão dos dados, a qual está embasada nos princípios da Educação Inclusiva, bem como nas recomendações científicas a respeito da formação de professores para efetivar o processo de inclusão dos alunos com NEE e, especificamente, sobre os procedimentos indicados para favorecer tal processo. Desse modo, convidamos o leitor a conhecer mais de perto os atores escolares que participaram da pesquisa, o cenário em que esses indivíduos atuavam e ações empreendidas ao longo do período investigado. Apresentamos também as percepções das professoras participantes sobre a inclusão implementada em seu ambiente de trabalho educativo, suas dificuldades em decorrência desse processo e as características do apoio recebido da comunidade escolar para o atendimento dos alunos com NEE nas classes comuns.

Ao estruturar essa apresentação dos resultados e da discussão, buscou-se, na medida do possível, partir dos aspectos mais gerais para os mais específicos. E, visando à compreensão do leitor acerca dos fenômenos estudados, foram acrescentados ao texto alguns quadros e ilustrações, assim como trechos das entrevistas e das observações pertinentes a cada categoria.

Realça-se, por fim, que os dados aqui dispostos foram organizados conforme a categorização apresentada na seção anterior (*vide* QUADRO 3, p. 104).

4.1 OS ATORES ESCOLARES ENVOLVIDOS COM A PESQUISA

Neste primeiro tema, expõe-se a análise de quem são os atores escolares envolvidos com este estudo em relação ao processo de inclusão escolar desenvolvido no contexto investigado. Encontram-se aqui descritas as características de cada um dos participantes da pesquisa, que dizem respeito à formação acadêmica e à atuação profissional das professoras (participantes diretas), mas também ao perfil delineado dos alunos com NEE e da professora de apoio de uma das turmas observadas (participantes indiretos). A discussão sobre este tema teve por base os resultados das entrevistas e das observações em campo, os quais serão apresentados na sequência.

4.1.1 Formação Acadêmica das Participantes em Relação à Inclusão de Alunos com NEE

Esta categoria corresponde à caracterização da formação acadêmica das participantes diretas, um dos aspectos investigados nesta pesquisa, e também ao debate sobre as implicações dessa formação para a inclusão de alunos com NEE nas aulas de Arte. Cada uma das participantes forneceu, no momento das entrevistas, informações que possibilitaram traçar o seu perfil formativo. Tais informações estão dispostas no quadro 4 a seguir:

Quadro 4 – Descrição da formação acadêmica das professoras (participantes diretas)

Part. Direta	FORMAÇÃO ACADÊMICA			
	GRADUAÇÃO		ESPECIALIZAÇÃO	
P1	Letras Português-Inglês	1992	Língua Portuguesa e Literatura	1996
	Arte, Licenciatura – Habilitação em Artes Visuais. PARFOR, 2ª Graduação	2015	Educação Especial	1997
			Psicopedagogia Clínica e Institucional	1998
P2	Teologia	2010	Educação Especial e Inclusiva	2007
	Pedagogia	2012		
	Arte, Licenciatura– Habilitação em Artes Visuais. Curso EAD	2013	Psicopedagogia Clínica e Institucional	2014
P3	Pedagogia	2007	Psicopedagogia Clínica e Institucional	2013
	Arte, Licenciatura – Habilitação em Artes Visuais. Curso EAD	2014	Educação Especial, educação bilíngue para surdos – LIBRAS/Língua Portuguesa	2010
P4	Arte, Licenciatura – Habilitação em Música	2004	Arte Visual com ênfase no ensino de Arte	2010

Fonte: a própria autora.

4.1.1.1 Formação inicial das participantes em relação ao processo de inclusão dos alunos com NEE

O quadro 4 contém alguns dados inerentes à formação inicial das participantes, ou seja, os cursos de graduação por elas realizados, tanto no campo da Arte como em outros. Observa-se que, com exceção de P4, as participantes possuem mais de uma graduação, sendo a licenciatura em Arte a segunda ou a terceira opção de curso superior. P4 formou-se unicamente em Arte, com habilitação

em Música, diferenciando-se duplamente das demais que são habilitadas em Artes Visuais. Uma terceira diferença corresponde à data da formação, que, no caso de P4, é 2004. As outras participantes formaram-se mais recentemente, entre os anos de 2013 e 2015. Antes da formação artística, P2 e P3 graduaram-se em Pedagogia, nos anos de 2012 e 2007, respectivamente. A primeira ainda tem formação em Teologia (2010) anterior à formação em Pedagogia. P1, por sua vez, alegou ser formada em Letras – Português/Inglês, desde 1992, sendo esta sua primeira opção de formação acadêmica, seguida pela licenciatura em Arte.

Destaca-se ainda que P4 cursou sua graduação na modalidade presencial. P1 também fez um curso presencial, mas por meio de um programa emergencial de formação para professores em exercício na Educação Básica pública, intitulado Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Esse programa é direcionado, entre outros aspectos, aos professores licenciados que desejam atuar em uma área distinta de sua formação inicial, obtendo, dessa forma, sua segunda licenciatura em curto prazo. P2 e P3 formaram-se em Arte por meio de cursos a distância, na modalidade EAD.

Diante desses resultados, vale a pena suscitar algumas reflexões acerca do fato de três das quatro participantes não terem a Arte como primeira opção de docência, e das suas escolhas por programas formativos de curta duração ou a distância para se habilitarem ao ensino artístico.

Hoje em dia, é comum ver professores da Educação Básica se enveredando por caminhos diferentes dos traçados nos primeiros momentos da formação acadêmica. Em muitos casos, o professor faz essas escolhas não porque se desencantou pela área em que primeiro se graduou, mas porque, permanecendo nela, pode sofrer com a instabilidade de um sistema educacional que ora assegura vagas para que o professor trabalhe em sua área de sua preferência, ora não (principalmente para aqueles que estão vinculados a um regime de contratação temporária).

Nesse sentido, formar-se em diferentes áreas pode ser visto como um mecanismo de adaptação às condições empregatícias postas. Para muitos professores, possuir mais do que uma graduação representa a garantia de uma vaga dentro de um sistema que sucateou a profissão docente e colocou os professores numa verdadeira “caça às aulas”. Na atual dinâmica escolar, investir em segundas ou terceiras licenciaturas pode ser uma questão de sobrevivência, uma

vez que aumenta as chances de o professor se manter no quadro de funcionários da Educação Básica.

De um lado, então, está esse professor que precisa garantir seu emprego. De outro, está o governo que sempre busca a solução mais barata, rápida e fácil para suprir as demandas da educação. A proposta de formações aligeiradas para realocar o corpo docente conforme as necessidades das escolas, parece vir a calhar para os dois lados. Por exemplo, a demanda por professores de Arte na Educação Básica, até o momento, tem sido grande em relação às outras disciplinas, possivelmente devido ao fato de a institucionalização da área ser algo recente e as contratações dos últimos concursos não terem sido suficientes para preencher o número de vagas. Acredita-se que, por esse motivo, os professores de outras áreas de conhecimento estão recorrendo a essas formações aligeiradas e migrando para o campo da docência em Arte, onde há maior probabilidades de “conseguir aulas”. Mas esse movimento é ainda mais vantajoso para o governo, tendo em vista que não precisa lançar mão de novas contratações efetivas e ainda consegue reduzir os gastos ao investir em programas formativos de curta duração, algo que, analisado sob a lógica do custo-benefício, significa obter resultados mais imediatos pelo menor investimento.

Zeppone (2011, p. 365) critica esse imediatismo das ações político-educacionais e a postura do governo de se voltar sempre “para enfoques minimalistas, como o curto prazo, a solução fácil e rápida, a quantidade acima da qualidade”. Sabe-se que essa autora faz referências à implantação da Educação Inclusiva ao assinalar tal questão. Mas sua análise é facilmente estendida à esfera da Arte na escola. Primeiramente, porque são campos interligados, e depois porque essa atitude política tem trazido prejuízos tanto para o processo de inclusão de alunos com NEE quanto para a formação e o ensino de Arte.

Hourigan (2014) já alertava para as semelhanças existentes entre os desafios do ensino de Arte e da Educação Especial, que têm a ver com a desvalorização das áreas e a falta de investimento do governo. Assim como o autor, propõe-se aqui a união entre os profissionais e pesquisadores dessas áreas para lutar por um espaço melhor na estrutura do sistema educacional e pelo reconhecimento de seu valor na esfera político-pedagógica. Essa aliança pode aquecer os debates, fortalecer as reivindicações e dar peso a questionamentos

como, por exemplo, quais são as implicações dessas formações aligeiradas e/ou a distância para o ensino de Arte a alunos com NEE nas escolas inclusivas.

Sabe-se que não é propósito deste estudo analisar a questão da qualidade de programas como PARFOR e dos cursos de licenciatura na modalidade EAD, mas os resultados acabaram tangenciando esse assunto. Sendo assim, mesmo que brevemente, é relevante assinalar, à luz de Lopes e Vieira (2015), que, no caso específico do campo de Arte, ainda é um desafio para esses programas lidar com os aspectos práticos da formação e do ensino artístico, relacionados às propostas de experimentação, de performance e de produção, em virtude do tempo e do espaço em que se desenvolvem. Apesar disso, reconhece-se que os cursos de curta duração ou a distância têm seus méritos, como o fato de serem oportunidades de formação com uma estrutura diferenciada, que favorece o acesso àqueles que não dispõem de tempo e/ou não podem se sujeitar ao deslocamento requerido pelos cursos de graduação presenciais. Quanto à inclusão escolar, a dúvida recai sobre as possibilidades ofertadas por essas formações de imersão na realidade das escolas, a fim de que os docentes possam vivenciar na prática o que é ensinar Arte em contextos inclusivos. Contudo, essa questão não se restringe aos programas do tipo PARFOR ou aos cursos EAD, que caracterizaram a formação de P1, P2 e P3, mas envolve também as licenciaturas plenas e presenciais, como foi o caso da formação de P4.

Está no discurso de Bain e Hasio (2011) que as licenciaturas devem oportunizar aos futuros professores de Arte, por meio de estágios supervisionados, o contato com o contexto escolar e a relação direta com o alunado, pois isso permite desenvolver habilidades e autoconfiança necessárias ao atendimento de alunos com NEE nas classes comuns. De modo semelhante, Rodrigues (2008a) sugere que os programas formativos se preocupem em oferecer não apenas uma base teórica sobre o trabalho docente, mas também em proporcionar experiências em contextos reais de educação escolar, a fim de que o indivíduo em formação conheça a “perspectiva profissional” da docência além “perspectiva acadêmica”, valendo-se das expressões que ele mesmo coloca. Para esse autor, os currículos formativos devem contemplar e articular saberes teóricos e práticos, como requisito essencial à formação do professor para promover a inclusão.

Diante desses pressupostos, é interessante revelar, além de dados como área, data ou modelo das formações das participantes, os modos como se

configurou o processo de formação inicial em relação ao ensino de alunos com NEE, a fim de avaliar suas implicações para o trabalho em escolas inclusivas, tendo por base a literatura investigada.

No momento da entrevista, indagou-se às participantes se, durante a formação inicial, elas haviam recebido orientações para dar aula a alunos com NEE. P2 respondeu afirmativamente e destacou o contato com LIBRAS proporcionado pelo espaço de formação inicial:

Dentro da nossa grade já tem uma disciplina que é voltada para a Educação Especial. [...] A disciplina trata de tudo. Na verdade, é mais para a Educação Especial e Inclusiva mesmo. Ela abrange todas as áreas. Vai... Claro que a gente não consegue pegar tudo. LIBRAS mesmo é muito difícil. Eu acho que a pessoa tem até que ter um pouco assim... um pouco não, bastante vontade de querer mesmo. Uma coisa que a pessoa quer muito para poder aprender, senão não aprende. Mas a gente passa um pouquinho por cada uma delas [das NEE] para ter condições de conseguir observar o aluno e de atender à necessidade dele (P2).

No relato de P1, assim como no de P2, há menção uma disciplina da área da Educação Especial que tinha relação com o ensino de LIBRAS. Ela também comentou sobre outra experiência que teve no período da licenciatura em Arte envolvendo o trabalho com alunos com NEE:

[...] na minha sala havia uma aluna que não tinha aula com aluno regular. Ela trabalhava na APAE. Então, todo trabalho que ela fazia era voltado para os alunos da APAE. Então, de uma certa forma a gente teve uma... uma troca, ali, de experiências. [...] Era algo informal... experiência que nós trocávamos ali mesmo, entre... nós quanto alunos (P1).

Como visto, P1 relatou que sua colega de curso trouxe para o ambiente acadêmico suas vivências em relação ao trabalho desenvolvido em uma escola especial. Apesar de o relato não descrever um ambiente inclusivo, houve a troca de experiências sobre o atendimento a alunos com NEE. Contudo, ela considerou o compartilhamento de experiências que ocorreu como “algo informal”. Bain e Hasio (2011), Rodrigues (2008a) e Vitaliano e Valente (2010) ressaltam a importância de os cursos de formação proverem essas oportunidades de colaboração e de trocas, mas como um exercício formalizado e bem estruturado,

que permita a reflexão coletiva e teoricamente fundamentada sobre o trabalho do professor diante da diversidade.

A análise dos relatos dessas participantes evidencia também que, embora tenham recebido orientação no período da licenciatura, tratou-se de uma única disciplina. Essa realidade está distante das indicações de Rodrigues (2008a) para uma formação docente adequada à proposta de inclusão escolar. Esse autor defende que os conteúdos que conduzem a uma atuação inclusiva devem estar contemplados em todas as disciplinas do curso, de modo a ampliar os espaços para as reflexões e o aprofundamento dos debates e, por conseguinte, trazer contribuições mais significativas para o trabalho do professor. Glat et al. (2006), assim como Rodrigues (2008a), se propuseram a refletir sobre a formação de professores para a Educação Inclusiva e constataram que os cursos de licenciatura têm reservado pouca carga horária, em geral, uma única disciplina, para abordar as questões referentes à inclusão de alunos com NEE. De acordo com Glat et al. (2006), quando essa abordagem se dá de forma aligeirada e com pouco aprofundamento, ao invés de o processo formativo favorecer a efetivação do projeto inclusivo, pode ter efeito contrário, reforçando os estereótipos e as ações discriminatórias. Reily (2010), por sua vez, ao tratar especificamente das formações em Arte, denuncia o descaso das licenciaturas para com o tema da inclusão de alunos com NEE e realça que a precariedade dos debates no período formativo implica de forma negativa nas práticas docentes implementadas em escolas inclusivas.

P3 e P4 responderam que, durante a graduação em Arte, não receberam nenhuma orientação para atender alunos com NEE na classe comum. Observa-se que essas participantes se encontram em uma situação semelhante à descrita por Batista e Nicodem (2016), as quais constataram, com base que nos resultados de sua pesquisa, que o preparo dos professores de Arte para atender alunos com NEE em contextos inclusivos praticamente inexistiu na formação inicial.

P4 ainda acrescentou que achava relevante ter recebido orientação, principalmente no sentido de conhecer mais sobre as deficiências e os transtornos que alguns alunos apresentam:

Seria muito importante se a gente tivesse alguma coisa falando sobre essas doenças, assim, que estão... mais no nosso dia-a-dia escolar, como o DI o TDA, TDAH, dislexia, hiperatividade (P4).

Ressalta-se que a importância dada por P4 às orientações específicas sobre as condições que geram as necessidades de aprendizagem está em correspondência com as sugestões da literatura acerca dos saberes docentes que favorecem a inclusão de alunos com NEE. Matos e Mendes (2014), assim como Nozi e Vitaliano (2015) e Reily (2010), indicam que o professor deve adquirir, ao longo de seu processo formativo, um conjunto de conhecimentos sobre a natureza das deficiências e as implicações destas para a prática pedagógica empreendida em ambientes inclusivos.

Com base nessa análise, podemos constatar que, durante a licenciatura em Arte, duas das participantes (P3 e P4) não receberam nenhuma orientação para atender alunos com NEE incluídos no sistema regular. Dentre as que receberam (P1 e P2), apenas P2 mencionou uma orientação envolvendo a Educação Especial e Inclusiva. Esses resultados dão corpo à crítica de Glat et al. (2006) e de Reily (2010) quanto à lacuna das licenciaturas relativa ao preparo do professor para ensinar alunos com NEE nas classes comuns.

E no caso dos professores que já estão exercendo sua profissão na Educação Básica, quaisquer investimentos na tentativa de preencher essa lacuna se tenderão para o campo da formação continuada e da formação em serviço. Por isso, a necessidade de discutir também sobre esses modelos formativos.

4.1.1.2 Formação continuada ou em serviço das participantes em relação ao processo de inclusão dos alunos com NEE

Durante as entrevistas, ao tratar das experiências de formação continuada e em serviço, as participantes discorreram sobre suas especializações e sobre as implicações desses cursos para a inclusão dos alunos com NEE. No retorno à análise do quadro 4 (p. 106), percebe-se que todas as participantes possuíam, pelo menos, uma especialização. Três delas, porém, especializaram-se na área da Educação Especial: P1 em 1997; P2 em 2007, com ênfase na Educação Especial e Inclusiva; e P3 em 2010, direcionado ao ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Coincidentemente, P1, P2 e P3 também são especialistas em

Psicopedagogia Clínica e Institucional (1998, 2014 e 2013, nessa ordem). P1 ainda possui uma terceira especialização em Língua Portuguesa e Literatura (1996) e P4 especializou-se em Arte Visual com ênfase no ensino de Arte (2010).

As informações do quadro 4 ilustram o interesse de todas as participantes em buscar complementos para o seu processo inicial de formação, mediante programas de formação continuada. Nozi e Vitaliano (2015) e Vitaliano e Valente (2010) asseguram que buscar novos saberes e novas maneiras de agir e dispor-se a estar em processo contínuo de formação são atitudes favoráveis à constituição de práticas inclusivas.

Dada a temática deste estudo, é importante realçar que P1, P2 e P3 procuraram ampliar seus conhecimentos no campo da Educação Especial. Contudo, ao indagar P3 a respeito das implicações da especialização em Educação Especial/LIBRAS para suas práticas em sala de aula, ela destacou que o curso abordava mais os conhecimentos técnicos do domínio da linguagem de sinais, sobrepondo-os aos conhecimentos procedimentais referentes ao ensino do aluno surdo:

Olha, eu fiz a pós em LIBRAS, que é uma necessidade especial [no caso, a surdez seria a condição que causa NEE]. Mas assim... A pós trabalhava mais como... como posso te dizer... não como você pode trabalhar com a pessoa. Mais assim... só para você ter um contato, saber como você pode conversar com ela, e tudo mais. Agora, para saber como eu vou trabalhar, não (P3).

P4, por sua vez, alegou não ter feito cursos envolvendo essa temática, por sentir a necessidade de dedicar o seu tempo para se aprimorar nos conhecimentos da própria área de Arte, uma vez que seu curso de licenciatura era focalizado, especificamente, no ensino de Música.

Esse ponto da entrevista de P4 reflete um problema da formação e do ensino de Arte escolar que perpassa o desafio de ensinar alunos com NEE. Nesse aspecto, a alegação de P4 tem relação com os pressupostos anunciados por Subtil (2016), a qual revela que há contradições entre: as políticas para o ensino de Arte nas escolas; as propostas curriculares dos cursos que oferecem formação específica nas diversas áreas artísticas; e as DCEs que instituem os conteúdos para as quatro linguagens (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) e recomenda que sejam contemplados nas aulas de Arte.

Essas contradições se constituem num grande desafio para o professor que tem habilitação específica em alguma área artística e que ministra as aulas de Arte no sistema público de ensino. Esse professor que não é generalista na área, como é o caso de P4 (habilitada em Música) e das outras participantes (habilitadas em Artes Visuais), sente-se pressionado pela própria organização curricular da disciplina a assumir essa polivalência. Por conta disso, muitas vezes se vê diante de uma encruzilhada: ou busca o aprofundamento em relação aos conhecimentos específicos de Arte ou busca preencher as outras lacunas formativas inerentes à profissão professor; nesse último quesito, incorpora-se o preparo para dar aulas a alunos com NEE matriculados nas classes comuns.

Subtil (2016) se propôs a entrevistar professores da rede pública estadual, egressos das licenciaturas de Artes Visuais e Música (destaca-se as paridades entre os participantes de sua pesquisa e os desta). Ela constatou que os professores investigados, de forma generalizada, sentiam-se responsáveis por buscar alternativas que suprissem as lacunas da formação inicial e ajudassem a resolver os problemas de incompatibilidade entre determinações legais/currículo das licenciaturas/prática educativa em Arte. Embora a autora reconheça esse esforço dos participantes em procurar, por conta própria, possibilidades de formação continuada ou em serviço para atender as demandas da Educação Básica, ela adverte que

[...] essa é uma questão que deveria fazer parte dos debates sobre currículos dos cursos, sobre a legislação estadual – DCE-Arte (PARANÁ, 2009) – e especialmente sobre o papel dos gestores na implementação do ensino de Arte nas escolas, tendo em vista a particularidade legal (SUBTIL, 2016, p. 913).

Esse confronto entre as políticas, o preparo docente e a realidade do ensino, reconhecido no campo da Arte, também é percebido nas discussões sobre a inclusão de alunos com NEE na escola regular (BEYER, 2003; MATOS; MENDES, 2014; ZEPPONE, 2011), indicando o duplo desafio ligado à formação que os professores de Arte de escolas inclusivas precisam enfrentar.

Também foi investigado durante as entrevistas sobre as experiências das participantes em relação à formação em serviço para promover a inclusão de alunos com NEE. A resposta das participantes foi unânime: Não! Diante da negação, questionou-se se elas sentiam necessidade de mais algum tipo de

formação nesse sentido. Novamente houve unanimidade: Sim! Os relatos de P1 e de P3 ilustram o anseio das participantes por maiores oportunidades de formação, bem como suas incertezas quanto aos modos de agir em contextos de inclusão:

Com certeza. Aquilo que eu acabei de te dizer anteriormente: todo o professor precisa ter uma noção, um conhecimento prévio de como lidar com o aluno com NEE. Porque eles precisam de um atendimento diferenciado, de um olhar diferenciado. E, se o professor não tem esse olhar, o aluno fica prejudicado. E o professor sofre também por não saber, não ter como lidar com esse aluno. [...] Ah, eu acredito que, por mais que a gente estuda, vai em busca de ajuda, tem hora que você se vê numa situação que você fala: “Olha, aonde que eu estou errando? Aonde que eu preciso de ajuda? O que eu devo fazer?” Então, eu acho que o aprendizado na área da Educação Especial é sempre necessário. Sempre vai estar somando (P1).

Sim, porque a gente acaba ficando perdida em sala. Como você vai trabalhar com esse aluno que tem uma necessidade especial? Porque, vamos dizer assim, entre aspas, ele é um aluno diferente que está ali dentro da sala. Você não sabe como vai lidar com ele. Muitas vezes, a gente não sabe como lidar com os demais [risos], não é? Mas, como ele tem uma necessidade especial, você fica meio perdida (P3).

Ao afirmar a demanda pela criação de oportunidades de formação em serviço no que concerne ao atendimento de alunos com NEE, P1 e P3 mencionam alguns conhecimentos e atitudes que deveriam ser desenvolvidos por meio desse modelo formativo, os quais se relacionavam ao saber fazer, pertinentes ao como ensinar os alunos com NEE na classe comum junto aos demais alunos. Sobre esses saberes, Matos e Mendes (2014), Nozi e Vitaliano (2015) e Rodrigues (2008a) também indicam como fundamentais no processo de formação dos professores. Saber caracterizar sua condição e identificar as causas de natureza biológica que o aluno com NEE apresenta não se constituem em conhecimentos suficientes; torna-se necessário que o professor tenha conhecimentos de como planejar o ensino para eles, definir os recursos, os procedimentos e os apoios necessários ao seu processo de aprendizagem, acrescido de conhecimentos de como promover sua socialização com os demais alunos e participação durante as aulas.

Ainda com base nos relatos anteriormente descritos, chama-se a atenção para o que P1 atribuiu como consequência dessa falta de preparo do

professor, tanto para o aluno quanto para ele próprio: “E, se o professor não tem esse olhar, o aluno fica prejudicado. E o professor sofre também por não saber, não ter como lidar com esse aluno” (P1). Por esse motivo, reitera-se aqui a reivindicação da literatura (GLAT et al., 2006; MATOS; MENDES, 2014; NOZI; VITALIANO, 2015; RODRIGUES, 2008a; VITALIANO; VALENTE, 2010) pelo investimento na preparação contínua do professor para o trabalho em escolas inclusivas.

Notou-se uma aproximação nos relatos das participantes quando elas sugeriram os espaços, os momentos e os propositores de uma possível formação em serviço: “Promover, dentro da própria escola. Deixar um dia disponível para isso. Dentro do calendário, a escola organizar um dia específico para essa formação” (P2). “Ah, eu acho que tinha que ser um dia específico. Não sei... do governo ou... na escola, sei lá” (P3). “Poderiam ser realizados cursos oferecidos pelo governo” (P4). Outras ideias foram acrescentadas por P1 e por P4 sobre esse tema da entrevista:

[...] Durante o período... daqueles três dias que a gente tem, às vezes, de replanejamento. Ou que a gente tem... que são cursos elaborados pelas próprias pessoas do Núcleo [NRE] e a gente fica com um tempo muito ocioso. Que vem aqueles papéis lá de Curitiba [da SEED-PR], com problemas que, às vezes, não são da nossa realidade e nem da nossa área, e a gente tem que ficar falando daquilo lá. Então, talvez, aqueles três dias, fosse um momento que poderia ser muito mais agradável para gente ter essa oportunidade... de discutir sobre isso. Trazer as experiências, as frustrações [...] (P1).

[...] Quem sabe, ao invés de ficar falando em “Semana Pedagógica”, aquela semana em que a gente fica no começo do ano ou aqueles dias em que a gente fica no meio do ano, se tivesse um curso assim. Mas que aprofundasse de fato... viesse alguém de fora, de verdade... Não adianta vir alguém que vai falar: “Olha, o DI é assim, o TDAH é assim, disléxico é assim...” A gente precisa de alguém que mostre o que a gente vai fazer em sala de aula e como trabalhar com esse aluno em sala de aula. Não adianta só falar sobre o problema e não solucionar o problema (P4).

Como foi possível observar, todas elas recomendaram uma oportunidade de aprimoramento profissional nos moldes de uma formação em serviço, estruturadas no próprio ambiente de trabalho. P3 e P4 ainda reforçaram que tal formação deveria ser uma ação de iniciativa do governo. E para essa última, cujo

discurso se aproxima de P1, poderia ocorrer nos dias reservados no calendário escolar para os cursos de capacitação e para o planejamento ou replanejamento das atividades pedagógicas. O governo do Estado do Paraná organiza essas atividades e, em alguns casos, estabelece como norma para o professor o seu cumprimento. Para P1, esses momentos poderiam ser mais proveitosos se tratassem da realidade em que se ensina ou se oportunizassem o compartilhamento de ideias e experiências.

Ao analisar as demandas decorrentes da Educação Inclusiva, Matos e Mendes (2014) identificaram, no discurso dos professores investigados, demandas parecidas em relação à oferta de cursos ou encontros de formação por parte do governo e à organização de reuniões internas para trocas de ideias e de experiências. Vitaliano e Valente (2010) também reconhecem a importância do intercâmbio de informações e de experiências possibilitado pelos espaços de formação docente. Para esses autores, o estímulo à cultura de trocas e de colaboração dá ferramentas aos professores para a construção de práticas mais inclusivas.

Vale ressaltar que P4, no entanto, sugeriu que fossem momentos de formação conduzidos por “pessoas de fora” da comunidade escolar, capazes de amenizar as dúvidas e as incertezas dos professores. O comentário dessa participante pode ser um indício de que a bagagem de conhecimentos que os professores de Arte têm em relação à Educação Especial não é suficiente para corresponder à demanda da sala de aula inclusiva, ou seja, às questões relacionadas ao ensino de alunos com NEE ainda estão distantes de sua formação, por isso a necessidade de que venha “alguém de fora”, que possa suprir essa lacuna formativa. Algo similar foi revelado por Manjack (2011), a qual se propôs a investigar a relação entre a bagagem pessoal de conhecimentos pedagógicos e as atitudes dos professores de Arte diante da inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares. Os resultados deste estudo indicaram que o conjunto de conhecimentos que os professores de Arte possuíam não se traduziram em concepções e atitudes propícias ao ensino de Arte para os alunos com NEE.

Sobre essa ajuda vinda do exterior para o interior da escola, Rodrigues (2008a, p. 16) se posiciona favorável e afirma que:

O modelo de alguém “de fora” (escola de formação ou outra estrutura) que venha até à escola para fazer o acompanhamento e aconselhamento de problemas sentidos internamente é de grande eficácia. A possibilidade de dispor de “amigos críticos” pode ser formalizada por parcerias de formação entre grupos de escolas e centros de formação.

Outro questionamento feito às participantes se referia à participação em cursos específicos sobre o tema “Educação Inclusiva”. P1 respondeu que sim, mas que se tratava de um curso sobre a inclusão escolar em seus aspectos gerais, abrangendo principalmente questões étnicas e de gêneros:

Então, foi um curso bem interessante. Era sobre a inclusão geral. Daí não falava especificamente disso [dos alunos com NEE]. Era mais para o campo da cultura indígena, africana, e de... gêneros... Essa questão de sexualidade mesmo. [...] Então, foi bem bacana, porque... é como eu falei, faz a gente ter um olhar diferente. [...] E a gente tem que ter um olhar diferente. Às vezes, acolher e respeitar que eu acho que é a palavrinha-chave ali. Então, esse... foi muito bom o curso! Esse eu gostei! (P1).

A confirmação de P2 se deu anteriormente à pergunta, quando ela comentou sobre a sua especialização em Educação Especial e Inclusiva. Sendo assim, ela retomou o assunto e comentou sobre as contribuições do curso para o seu trabalho em sala de aula:

Sim. O meu foi a [Especialização em] Educação Especial e Inclusiva. Ela envolveu todos... [acredita-se que ela se referia aos tipos de NEE]. [...] A Educação Inclusiva trata bastante do aluno que tem deficiência no aprendizado, tanto na escrita como na leitura. Ou, até mesmo daquele aluno que tem uma leve dislexia e o professor, às vezes, não consegue... Ele tem uma dificuldade muito grande, ele troca as letras, ele não consegue ler. Então, é um pedacinho do aluno que está ali... precisando do professor. A gente aprendeu isso e ajudou muito. Uma das partes que eu me interesse bastante é essa parte da dislexia, que o aluno, muitas vezes, tem uma grande dificuldade. Ele não consegue, não consegue... e a gente tem que ter essa visão e conseguir entender isso. O curso ajuda a ter pelo menos um pouquinho de noção. A ver que ele está escrevendo tudo errado, tudo fora... e você vai conseguir entender: “Olha, esse aluno está... o problema dele é um pouco de dislexia” (P2).

Tanto P1 quanto P2 relataram que frequentar um curso sobre Educação Inclusiva influenciou no modo de enxergar os alunos incluídos e tornou-as mais inclinadas a compreender as necessidades deles e a respeitar suas diferenças.

De acordo com P1, o curso possibilitou uma mudança na sua percepção acerca do processo educativo inclusivo, o que ela traduziu como “ter um olhar diferente”.

P3 e P4, no entanto, não tiveram a oportunidade de participar de cursos envolvendo a temática da inclusiva, conforme informaram na entrevista.

Em suma, conclui-se que as quatro participantes se dispuseram a complementar os conhecimentos adquiridos na formação inicial por meio de processos de formação continuada e/ou em serviço. Três delas, P1, P2 e P3, especializaram-se na área da Educação Especial. De modo geral, as participantes alegaram sentir necessidade de mais formação para atuar em contextos de inclusão de alunos com NEE e apontaram que tais oportunidades deveriam ser oferecidas pelo governo, nos moldes de uma formação em serviço. Sugeriram também a organização de cursos que abordasse, preferencialmente, os conhecimentos procedimentais, auxiliando-as quanto aos modos de agir em relação ao processo educativo inclusivo. E no que se refere às contribuições das experiências formativas que tiveram, elas eram correlatas à percepção sobre a inclusão escolar e ao olhar que se dirige para o aluno incluído, no caso, um olhar mais respeitoso e atento às suas necessidades. Contudo, ficou explícito nos relatos analisados que os desafios enfrentados pelos professores de Arte próprios de sua área de formação tomam-lhe tempo e energia e, por esse motivo, acabam por diminuir as possibilidades de dedicação às atividades formativas inerentes à inclusão.

Os dados apresentados nesta subcategoria possibilitaram delinear o perfil formativo das professoras investigadas e, a partir disso, discutir sobre o processo de inclusão de alunos com NEE nas aulas de Arte. Mas essa análise não se faz completa sem a apresentação do perfil profissional que também caracteriza as participantes e que implica, de muitas formas, nas práticas empreendidas em sala de aula.

4.1.2 Atuação Profissional das Participantes

Nesta categoria estão descritas informações relativas à atuação profissional das participantes diretas. Fez-se a análise de tais informações com o intuito de apresentar considerações sobre a realidade do ensino de Arte em contexto de inclusão de alunos com NEE. Os dados que constam neste tópico foram recolhidos por meio das entrevistas e das observações e organizados em dois eixos:

o tempo e o local de atuação. Os quadros 5 e 6, apresentados a seguir, expõem os resultados encontrados.

Quadro 5 – Descrição das características sobre o tempo da atuação profissional das professoras (participantes diretas)

Part. Direta	IDADE	TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL			
		Professora de Arte	Rede Estadual	No Colégio investigado	Com alunos com NEE
P1	42	4 meses	10 anos	1 ano e 4 meses*	4 meses
P2	47	4 anos	4 anos	2 meses	10 anos
P3	30	3 anos	9 anos	4 meses	2 anos
P4	35	8 anos	8 anos	4 meses	8 anos

* P1 trabalhou por um ano, em 2014, como professora de Língua Portuguesa, e quatro meses, em 2017, como professora de Arte, no Colégio investigado.

Fonte: a própria autora.

No quadro 5, pode-se observar que a faixa etária das professoras participantes variou entre 30 e 47 anos. P4 foi a que trabalhou por mais tempo como professora de Arte, totalizando oito anos. P1 tinha a trajetória profissional mais recente na área, sendo quatro meses de experiência. Contudo, era a mais antiga das participantes a lecionar na rede estadual de ensino, pertencendo a esse sistema há 10 anos. A atuação de P2 como professora de Arte correspondia a quatro anos e, assim como P4, ela assumiu essa função desde que entrou na rede estadual. No caso de P3, o tempo de atuação no ensino de Arte era de três anos, enquanto que na rede estadual era de nove.

Destacam-se alguns detalhes a respeito desses dados. Recordar-se que P4 foi a primeira a se graduar na área, em 2004, enquanto que P1, P2 e P3 se formaram em Arte nos anos de 2015, 2013 e 2014, respectivamente (*vide* QUADRO 4, p. 106). Ou seja, o início da atuação em Arte, basicamente, coincidiu com o término dos cursos de licenciaturas no campo artístico, com exceção de P4 passou um tempo atuando como professora de Música (área específica de habilitação) antes de ingressar na rede estadual e assumir a disciplina de Arte. P1 e P3 são as que têm menos tempo como professoras de Arte, porém as que têm mais experiência como professoras da rede pública estadual. Esses dados podem estar relacionados às questões sobre a migração de professores de outras áreas da Educação Básica para o campo da Arte, discutidas no início da subcategoria “Formação inicial das participantes em relação ao processo de inclusão dos alunos com NEE”.

Em se tratando de ensinar Arte no Colégio investigado, o quadro revela que todas as participantes têm pouca experiência, entre dois e quatro meses. Em todos os casos, 2017 é o primeiro ano em que dão aula de Arte no referido Colégio.

Por fim, o quadro aponta que, em relação ao trabalho docente com alunos com NEE, P2 é a que possuiu o maior tempo (10 anos), alegando ter atendido esses alunos em uma escola especial, antes mesmo de entrar para a rede estadual de ensino. Para P4, o tempo de contato com alunos com NEE foi de oito anos e equivaleu à sua experiência como professora de Arte da rede estadual. P3 declarou ter trabalhado com esse grupo de alunos por dois anos, e P1, mais uma vez, foi a participante que afirmou ter menos tempo de experiência, atuando junto a esses alunos por quatro meses. Nesse caso de P1, seu contato com alunos com NEE também coincidiu com o tempo de atuação como professora de Arte, mas está muito distante do seu tempo total de docência (10 anos).

Isso nos leva a pensar sobre motivos pelos quais P1 e P3 passaram tanto tempo trabalhando no sistema público regular sem o contato com o aluno com NEE, haja visto que o projeto de Educação Inclusiva vem sendo desenvolvido desde as últimas décadas do século XX.

De acordo com a informações dispostas no quadro 6 a seguir, no momento das entrevistas, P1 trabalhava em quatro escolas distintas e P4 em duas. No caso de P2 e de P3, eram cinco locais diferentes de trabalho. P1 atuava tanto na rede pública quanto privada. As demais trabalhavam somente em instituições públicas. Todas elas atendiam turmas do EF II e também turmas do EM. P4 ainda ministrava aulas a uma turma de Magistério. E o número de turmas atendidas em 2017 variou de 11 a 15, nos diferentes níveis de escolarização. Enfim, destaca-se que nenhuma das professoras participantes exercia outras atividades profissionais na área de Arte além da docência.

Quadro 6 – Descrição das características sobre o local da atuação profissional das professoras (participantes diretas)

Part. Direta	LOCAL DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL			
	Número de escolas em que trabalha	Turmas de Arte que atende (2017)	Turmas de Arte que atende no Colégio investigado (2017)	Outras atividades profissionais na área da Arte
P1	3 (públicas) 1 (particular)	Total: 13 turmas* 6º, 7º, 8º e 9º Ano (EF II) 1º, 2º e 3º Ano (EM)	Três turmas de 6º Ano (EFII)	Não
P2	5 (públicas)	Total: (não informou quantas turmas) 6º, 7º e 8º Ano (EFII). 1º, 2º e 3º Ano (EM)	Uma turma de 1º Ano (EM) e duas turmas de 2º Ano (EM)	Não
P3	5 (públicas)	Total: 11 turmas 6º, 7º, 8º e 9º Ano (EFII), 1º Ano (EM)	Dois turmas de 8ºAno (EF II)	Não
P4	2 (públicas)	Total: 15 turmas 6º, 7º, 8º e 9º Ano (EF II) 1º Ano (EM) 1º Magistério	Três turmas de 7º Ano (EF II), uma turma de 8º Ano (EF II), duas turmas de 9º Ano (EF II), e uma turma de 1º Ano (EM)	Não

*Com exceção das turmas da rede particular de ensino, onde leciona a disciplina de Literatura.

Fonte: a própria autora.

Se compararmos o tempo de atuação no Colégio investigado (*vide* QUADRO 5, p. 119) com número de escolas em que as participantes trabalhavam e o número de turmas atendidas no ano da pesquisa, é possível propor algumas considerações acerca da realidade do ensino de Arte escolar, no que diz respeito às condições de trabalho do professor.

Pensando, principalmente, nas participantes que atuavam em quatro ou cinco escolas (P1, P2 e P3), acentua-se que qualquer possibilidade de organizar um projeto que envolva Arte está condicionada às questões de carga horária e deslocamento entre uma instituição e outra. E se considerarmos que alguns professores de Arte variam os locais de atuação de um ano para o outro (como foi o caso das participantes que assumiram as aulas de Arte do Colégio investigado em 2017 e não estiveram lá no ano anterior), qualquer tentativa de desenvolver um trabalho integrado e contínuo com as turmas, que seja conduzido ao longo dos anos

escolares, vai depender também da disponibilidade de vagas nas escolas e da classificação dos professores.

Essas condições dificultam o trabalho com Arte desenvolvido nas escolas, bem como a construção de um vínculo mais próximo com os alunos e com a realidade de atuação pedagógica, trazendo prejuízos para o professor, para a escola e para os alunos. Essa fragmentação do trabalho docente e consequente fragmentação do ensino artístico não condiz com o que Duarte Júnior (1994) e Subtil (2016) pensam sobre o que é ensinar Arte nas escolas. Para esses autores, o ensino de Arte deve proceder de forma articulada, integrada e interdisciplinar, algo que requer maior tempo e contato do professor com o espaço de atuação.

Dois exemplos ajudam a ilustrar essa questão de como as condições de emprego do professor de Arte interferem no cotidiano das práticas desenvolvidas nas classes comuns e junto a alunos com NEE.

P1 comentou com a pesquisadora, em um dos dias de observação, que, devido à distância entre as instituições em que trabalhava, ela precisava dispensar 15 minutos de sua hora-atividade no primeiro local para conseguir chegar a tempo no segundo, e dar a aula sem atraso, contando, é claro, que não houvesse nenhum imprevisto ao longo do percurso.

Durante a entrevista, foi pedido à P4 que dissesse como avaliava o processo de inclusão nos contextos em que atuava, mas ela acabou explicitando como se autoavaliava em relação a esse processo e pontuando questões referentes à extensão da carga horária e ao tempo para o preparo das atividades:

É ruim, porque... eu não consigo fazer algo diferente. Eu avalio ele diferente? Sim. Mas dizer que eu tenho tempo para elaborar algo diferente para este aluno, eu não tenho. Nem saberia. Talvez, se eu pesquisasse, se eu procurasse algo mais, hoje em dia, na internet, em livros... Mas nós professores, com a diminuição da hora-atividade ainda que a gente teve esse ano, nós estamos nos "matando" com tudo o que a gente tem para fazer. Eu não tenho tempo de procurar uma coisa diferente. Então, eu avalio que o meu trabalho com essa inclusão é ruim. Deveria ser melhor? Sim. Mas eu não consigo. Eu não tenho tempo para isso (P4).

Em 2017, houve a diminuição desse tempo reservado para o professor organizar sua rotina pedagógica e aprimorar os conhecimentos inerentes à sua profissão. Automaticamente, isso resultou no aumento do número de turmas para lecionar. Como o professor de Arte tem apenas duas aulas semanais por

turma, em alguns casos significou também ampliar o número de locais de trabalho para completar sua carga horária mínima ou desejada. Às vezes, o professor necessita utilizar a sua hora-atividade para fazer o trânsito de uma escola à outra, haja visto que, quando se atua em muitas instituições, torna-se difícil conciliar as grades horárias dos diferentes locais de atuação.

Se somarmos esse tempo dispensado às horas-atividades semanais convertidas em horas no trânsito ou em sala de aula, veremos que se trata de um ônus considerável para o processo de planejamento das atividades escolares, de estudo e formação dessas professoras participantes; e não somente delas, mas de todos os que enfrentam uma situação semelhante. Em outras palavras, aumentou o trabalho docente e diminuiu o tempo de preparo para este trabalho. Nozi e Vitaliano (2015) se referem ao professor como “malabarista”, por ter que se submeter a uma jornada extensiva de trabalho (às vezes, de três turnos) em busca de melhores condições salariais e ainda ter que cuidar do aprimoramento de seus conhecimentos e da atualização de suas práticas, se é que isso é possível. Mantendo a metáfora das artes circenses, afirmamos que não se pode colocar o professor na “corda-bamba”, se se quer que ele tenha firmeza para agir em favor do processo de inclusão.

Junto a Nozi e Vitaliano (2015), outros autores (BEYER, 2003; MATOS; MENDES, 2014; VITALIANO; VALENTE, 2010; ZEPPONE, 2011) destacam que as condições de emprego do professor têm dificultado ou mesmo impedido a busca por momentos de formação e, por ressonância, reduzido as possibilidades de desenvolver práticas docentes que viabilizem o processo de inclusão de alunos com NEE. Tanto os apontamentos da literatura quanto os resultados desta pesquisa realçam a urgência de promover melhorias nas condições de trabalho dos professores.

4.1.3 Caracterização dos Participantes Indiretos

A terceira categoria desse tema que trata dos atores escolares investigados diz respeito à caracterização dos participantes indiretos. Dado que este estudo se predispõe a analisar, dentre outros fatores, a prática docente em relação à inclusão de alunos com NEE, pode-se dizer que os referidos alunos, pertencentes às turmas investigadas, estiveram envolvidos com a pesquisa e, por esse motivo,

tornaram-se participantes indiretos. Desse modo, foi feito um levantamento de informações sobre suas características no sentido de auxiliar na análise dos resultados, as quais estão dispostas no quadro 7, a seguir.

Foram nove alunos com NEE tidos como participantes indiretos deste estudo (três meninas e seis meninos), para os quais também foram atribuídas siglas que substituíram seus nomes. Cada qual foi nomeado pela letra A acompanhada dos números 1, 2, 3 ou 4 (a depender da quantidade de alunos com NEE matriculados na mesma sala e da ordem alfabética de seus nomes), mais a sigla da professora de Arte correspondente. Por exemplo, um dos alunos de P1 foi identificado pela sigla A1P1. As informações sobre as NEE de cada aluno/participante indireto foram recolhidas por meio de conversas com coordenação do Colégio e com os professores de Arte e da Educação Especial que os atendiam.

Quadro 7 – Informações sobre os alunos com NEE (participantes indiretos)

Part. Indir.	ALUNOS COM NEE		
	TURMA / SEXO	INFORMAÇÕES	
A1P1	6ºB EFII	M	<p>NEE: Deficiência intelectual (DI)</p> <p>De acordo com P1, a professora da SRM ainda não havia apresentado o documento com orientações pedagógicas inerentes a este aluno.</p> <p>Perfil observado: Já repetiu de ano e é faltoso. Frequentou apenas duas das oito aulas observadas, sendo a primeira e a quinta aula. Usa óculos e é mais velho que seus pares. Nas aulas em que esteve presente não demonstrou interesse pela realização das atividades propostas. Ficava olhando para diferentes cantos da sala, em silêncio, de braço cruzados. Quando não, balbuciava algumas palavras, falando ora com seus colegas, ora sozinho. Vez ou outra, via-se um sorriso no rosto de A1P1.</p>
A2P1	6ºB EFII	M	<p>NEE: Deficiência intelectual (DI) e Hiperatividade</p> <p>Necessita de atendimento individualizado, explicações complementares e encorajamento para aprender de forma independente.</p> <p>Perfil observado: Assíduo. Esteve presente em todas as aulas observadas. Aparentava estar na idade indicada para a turma que frequentava. Oscilava entre momentos de sossego, em que fitava os olhos em um ponto fixo e ficava parado, em silêncio, com expressão de desânimo; e momentos de agitação, em que balançava braços, pernas e cabeça, falava alto, ria, gritava e até cantarolava. Em geral, movia-se bastante pelo ambiente, levantando-se e sentando-se consecutivas vezes durante as aulas. Costumava brincar com seus materiais ou mexer com quem estivesse por perto.</p>
A3P1	6ºB EFII	M	<p>NEE: Transtorno do Espectro Autista (TEA)</p> <p>Em virtude da condição deste aluno, foi enviada à turma do 6ºB uma</p>

			<p>professora de apoio que atua no período regular. Este aluno necessita de direcionamento para as atividades, a fim de manter o foco no que está fazendo. Ele não compreende metáforas ou frases de duplo sentido; interpreta tudo o que é dito de maneira literal. Tem dificuldade no estabelecimento de contato visual.</p> <p>Perfil observado: Esteve presente em quase todas as aulas observadas, ausentando-se apenas na sétima. Aparentava estar na mesma faixa etária que a maioria de seus colegas de turma. Na presença da professora de apoio, ele parecia se esforçar bastante para cumprir as tarefas propostas. P1 comentou com a pesquisadora que acha A3P1 bastante detalhista e criativo. Suas produções são bem peculiares e se destacam entre os demais alunos com NEE pelo capricho. Apesar de não dialogar muito com seus pares, era bastante sociável com as professoras da sala. Várias vezes, viu-se A3P1 participando verbalmente das aulas, respondendo às perguntas feitas pela professora de Arte.</p>
A4P1	6ºB EFII	M	<p>NEE: Deficiência intelectual (DI)</p> <p>Foi dito à pesquisadora que A4P1 não é alfabetizado. A ele foi atribuído o rótulo de deficiente intelectual, contudo ele ainda está passando por um processo de avaliação médica. A professora da SRM informou que o nível de aprendizagem desse aluno está bem abaixo da média da sua idade. Ele só reconhece os números até 20, troca fonemas na escrita e lê, com dificuldade, mesmo palavras simples e frases curtas. De acordo com o ponto de vista de P1, ele copia corretamente do quadro, mas é um ato mecanizado, basicamente desassociado da compreensão do texto.</p> <p>Perfil observado: Faltoso. Frequentou apenas quatro das oito aulas observadas, quase que de maneira intercalada (esteve presente na segunda, quarta, quinta e sétima aula observadas). Também aparentava ser mais velho que os demais do 6ºB. Pouco falava e pouco sorria. Na maior parte do tempo ficava praticamente imóvel, com um olhar compenetrado na direção de P1 ou daquele cuja voz se destacava.</p>
A1P2	2ºA EM	F	<p>NEE: Deficiência intelectual (DI)</p> <p>Segundo a professora da SRM, não é participativa e tem receio de comunicar ao professor que não compreendeu a explicação. Na opinião de P2, esta aluna não se sente confortável com a atenção diferenciada e, por isso, ela prefere não ficar muito “em cima” da menina. Pelo contrário, A1P2 se mostra mais hostil quando lhe é dada uma atenção especial. Para a professora de Arte, a menina age assim porque não quer que percebam que ela precisa de apoio individual, tendo receio de que a rotulem pela sua necessidade especial.</p> <p>Perfil observado: Frequentou seis das oito aulas observadas, ausentando-se na primeira e na sexta aula. Usava óculos. Aparentava ser mais velha do que as meninas da sua turma. Em todas as aulas observadas, ela permaneceu sentada em seu lugar. Era bastante tímida. O som de sua voz era praticamente inaudível e seus movimentos muito contidos, com gestos pequenos da cabeça e das mãos. Restringia a comunicação e os sorrisos às duas colegas da frente. Quanto à professora, falava apenas quando algo lhe era perguntado e respondia com poucas palavras. Mas escrevia sempre</p>

			que P2 solicitava.
A2P2	2ºA EM	M	<p>NEE: Deficiência intelectual (DI) e Transtorno de déficit de atenção (TDA)</p> <p>Este aluno necessita de explicações complementares das atividades propostas. A professora da SRM comunicou que acompanha A2P2 desde o 6º Ano. Segundo ela, sempre foi muito impulsivo. Ela acredita que ele é hiperativo, apesar de o rapaz não apresentar laudo de hiperatividade. Tem rompantes de xingamento tanto na classe comum quanto no atendimento educacional especializado. P2 afirmou que ele tem uma boa compreensão do assunto e que mantém em dia as tarefas que ela pede. Disse também que ele tem mais dificuldade em relação aos ditados. Mas, se ela trazer o texto escrito, ele consegue acompanhar o restante da turma com tranquilidade.</p> <p>Perfil observado: Esteve presente em quase todas as aulas observadas, ausentando-se apenas na primeira aula. Usava aparelho de correção dentária. Assim como A1P2, também aparentava ser mais velho que seus pares. Na maioria das vezes, estava sorridente. Falava alto, gargalhava e gesticulava bastante. Tinha o costume de fazer brincadeiras e provocações com os colegas e com a professora. Mas também se dispunha a ajudar quando os amigos lhe solicitavam. Nos momentos em que não estava fazendo tarefa, costumava passear pela sala, mudar de carteira e conversar com os colegas. De vez em quando, fazia gracejos para a câmera da pesquisadora, cantava e dançava, chamando a atenção para si.</p>
A3P2	2ºA EM	F	<p>NEE: Deficiência neuromotora</p> <p>Conforme as informações dadas pela professora da SRM, A3P2 tem atrofia muscular dos membros inferiores, o que impede que ela possa andar. Como não tem força suficiente nos braços para mover a cadeira, ela depende da ajuda de terceiros para a locomoção e para atividades relacionadas à sua higiene pessoal e ao manuseio de objetos mais pesados; tem dificuldade de realizar atividades de coordenação motora fina, como cortar, escrever, desenhar; copia as tarefas do quadro com bastante lentidão e, depois de um certo tempo de esforço manual, deixa de copiar, pois sente dores nas mãos; apresenta dificuldade de organização e abstração. Por complicações neurológicas que apresentou desde o nascimento, possui grande dificuldade de aprendizagem na área da Matemática. Porém, desempenho excepcional na compreensão e na expressão verbal. Foi comunicado aos professores regentes que tragam o texto impresso ou fotocopiado, quando o conteúdo for grande, para o caso de A3P2 não conseguir acompanhar na escrita. Também se apresentou como alternativa para o registro do texto permitir que essa aluna tire foto do quadro.</p> <p>Perfil observado: Frequentou cinco das oito aulas observadas, ausentando-se na terceira, na sexta e na oitava aula. Usava óculos e, com foi mencionado, se locomovia por meio de uma cadeira de rodas. Aparentava estar na faixa etária regular dos alunos do 2º Ano do Ensino Médio. Falava com dificuldade, mas era bastante sociável e comunicativa. Costumava verbalizar algumas dúvidas e pedir ajuda da professora e dos colegas. Sempre que possível, ela tomava nota em seu caderno e mostrava as anotações à professora.</p>

A1P3	8ºB EFII	M	<p>NEE: Deficiência intelectual (DI)</p> <p>Perfil observado: Assíduo. Frequentou todas aulas observadas. Aparentava estar em idade regular para os matriculados no 8º Ano. Ao que pareceu, ele tinha dificuldade de organizar seus trabalhos escolares, pois, várias vezes, se viu A1P3 fazendo trabalho de outra disciplina no horário da aula de Arte ou pedindo para sair da sala e buscar o auxílio da professora da SRM. Ele conversou muito pouco com seus pares. Sorriu menos ainda. Ele costumava “ficar quieto no canto dele”, como definiu um menino de sua turma. Os amigos também não lhe eram muito solícitos. Com a professora de Arte ele se comunicou um pouco mais, em geral, por iniciativa dela.</p>
A1P4	9ºB EFII	F	<p>NEE: Deficiência intelectual (DI)</p> <p>Perfil observado: Assídua. Frequentou todas aulas observadas. Aparentava estar em idade regular para os matriculados no 9º Ano. Falou muito pouco durante o período observado, com uma voz fraca, quase inaudível. Limitava-se a trocar algumas palavras com duas ou três colegas e com a professora de Arte. Andava e se sentava com a postura arcada. Normalmente, quando não estava fazendo as tarefas, ficava quieta em seu lugar, olhando para a P4 ou para o entorno. Seus gestos eram lentos e discretos, o que lhe conferia um ar de timidez. Quase sempre, seu olhar ficava escondido por detrás da franja do cabelo.</p>

Fonte: a própria autora.

Conforme os dados explicitados no quadro 7, pode-se notar que quatro alunos com NEE pertenciam ao 6ºB, sendo alunos de P1; três ao 2ºA e alunos de P2; um ao 8ºB e aluno de P3; e uma ao 9ºB e aluna de P4.

Dos nove participantes indiretos, sete apresentavam DI. E dentre esses sete, dois tinham outro diagnóstico além da DI, como era o caso de A2P1 (DI+Hiperatividade) e de A2P2 (DI+TDA). Nos momentos de agitação, as atitudes de A2P1 se assemelhavam bastante às de A2P2, no jeito extravagante de falar e de agir, nos gracejos e nas zombarias diante da turma, resultando em um comportamento expansivo e, às vezes, inconveniente. Por outro lado, os outros cinco alunos com DI – A1P1, A4P1, A1P2, A1P3 e A1P4 – tinham características praticamente opostas a essas e possuíam semelhanças entre si, quanto: ao caráter de timidez e acobramento; à pouca participação verbal ao longo das aulas; e à interação restrita com seus pares, limitando-se a comunicar, em geral, com os mesmos (poucos) colegas.

A3P1 e A3P2 apresentavam deficiências distintas dos demais. Essa última tinha deficiência neuromotora e fazia o uso de cadeira de rodas devido ao comprometimento motor. Ela apresentava dificuldades na aprendizagem em

Matemática, relacionada às complicações neurológicas ocorridas no nascimento. Sua fala também era comprometida, mas, apesar disso, era bastante comunicativa e compreendia bem tudo que era dito.

A3P1 foi diagnosticado com TEA e as dificuldades desse aluno eram referentes à sociabilização com seus pares e a manter o foco nas atividades escolares. Mas ele era bastante esforçado na realização das tarefas e participativo durante as aulas, tendo o auxílio de uma professora de apoio para organizar-se. Os outros estudantes com e sem NEE do 6ºB também recebiam o suporte dessa profissional. Contudo, suas atenções, em geral, estavam voltadas para A3P1.

Tendo em vista o envolvimento da professora de apoio do 6ºB com essa turma observada e com o trabalho em sala de aula desenvolvido por P1, optou-se por considerar essa profissional como umas das participantes indiretas da pesquisa, sendo sua identificação a sigla PA. Essa educadora tinha, aproximadamente, 35 anos e dava suporte contínuo à referida turma no período regular. Costumava ficar ao lado da carteira de A3P1, mas também estendia o seu atendimento a outros alunos em alguns momentos da aula. Esteve presente em sete das oito aulas observadas, ausentando-se apenas no segundo dia de observação.

Uma vez delineado e analisado o perfil dos participantes diretos e indiretos, apresenta-se agora o cenário em que a presente pesquisa se desenvolveu.

4.2 O CENÁRIO INVESTIGADO

Para que análise das percepções e das práticas docentes não se faça de forma descontextualizada, buscou-se incluir aos aspectos discutidos a caracterização do cenário investigado, constituindo-se no tema 2. São correlatos a este tema, a descrição do ambiente social, bem como do ambiente físico da pesquisa. Sublinha-se que, ao analisar a organização do ambiente, foram consideradas as modificações no arranjo da sala de aula, como também as trocas de espaço de aprendizagem, reconhecendo que esse movimento no cenário escolar é um dos determinantes do processo de inclusão de alunos com NEE no sistema regular. Os dados aqui descritos foram coletados no período das observações.

4.2.1 Caracterização do Ambiente Social

Neste trabalho, entende-se por ambiente social as quatro turmas do Colégio nas quais foram realizadas as observações, sendo três turmas de Ensino Fundamental II (6ºB, 8ºB e 9ºB) e uma turma de Ensino Médio (2ºA), de acordo com as indicações feitas pelas próprias professoras participantes. Consistiam em turmas heterogêneas, formadas por alunos de ambos os sexos, entre 10 e 17 anos. Normalmente, estavam dispostos em fileiras nas salas de aula. Os alunos do 6ºB e do 8ºB estudavam no período vespertino e os do 9ºB e do 2ºA no período matutino. Em todos os dias de observação, notou-se que havia conversas entre os estudantes no início da aula e, por vezes, durante as atividades também.

Com base nas chamadas realizadas em sala, soube-se que a turma do 6ºB (P1) era formada por 29 alunos. Em geral, possuía duas professoras em classe (P1 e PA). Era o mais numeroso dos ambientes sociais observados. Mas o número de alunos variou bastante ao longo do período investigativo. Dificilmente ocorreu de todos estarem presentes na mesma aula. Apenas no quinto dia, observou-se que os 29 vieram. No restante das datas, o número de alunos variou em 23, 24, 26, 25, 25 e 26, nas aulas 1, 2, 3, 4, 6 e 8, precisamente, nessa ordem. No sétimo dia observado, não foi possível contabilizar, pois todas as turmas do período vespertino estavam reunidas no mesmo local, em virtude da realização de uma atividade extracurricular. A pesquisadora, que no momento das observações compunha o ambiente social, geralmente ficou sentada no fundo na sala em quase todas as observações, próxima aos cantos.

O 2ºA (P2) era composto por 27 alunos. No primeiro dia de observação, todas as turmas do período matutino ocupavam o pátio do Colégio, também em virtude de um evento extracurricular, por isso não foi possível precisar o número de alunos presentes. Nas datas seguintes de observação o total de alunos foi 26, 25, 22, 26, 10, 25 e 23, respectivamente, nas aulas de 2 a 8. Ou seja, nos dias em que foi contabilizado o número de alunos, a turma não esteve completa. Dentre as variações do ambiente social do 2ºA, destaca-se a presença do filho da professora de Arte na segunda aula observada. A criança aparentava ter oito ou nove anos de idade e ficou na cadeira da professora durante toda a aula, de onde mexia em um celular, silenciosamente. Na sexta aula, havia apenas 10 alunos em

sala por conta de um passeio promovido pelo Colégio investigado. Quanto à pesquisadora, ela se posicionou no fundo da sala, onde havia carteiras vazias.

A turma do 8ºB continha 24 alunos. Era a menor das turmas observadas. Na primeira aula, vieram 12 e, na segunda, 21. Na terceira, houve variação no ambiente social. Juntou-se as três turmas de 8ºs Anos do Colégio em um único ambiente, para participar de um evento relacionado a um projeto interdisciplinar que envolvia essas classes. Os alunos estavam sentados no chão, ocupando grande parte da extensão do local. Todos usavam a camiseta do projeto. Não foi possível estimar o número de alunos presentes. Além dos estudantes, integravam o ambiente social a pedagoga do período vespertino, dois adultos convidados, duas professoras de Arte (P3 e P4), a professora de Língua Portuguesa, o professor de História, a professora da SRM e a professora de apoio do 8ºA. Na quarta aula, havia 19 alunos em sala. Na quinta, 18; na sexta, 21. No sétimo dia de observação, o ambiente social do 8ºB coincidiu com o do 6ºB e, por razões já descritas acima, também não se calculou o número de alunos. Mais uma vez, tratava-se de um evento artístico e cultural inerente ao trabalho interdisciplinar dos alunos dos 8ºs Anos, envolvendo, basicamente, os mesmos profissionais do Colégio na sua organização. As demais turmas do período vespertino presenciaram o acontecimento como expectadores das apresentações. Por fim, na oitava aula assistida, havia 20 alunos. Assim como o 2ºA, a turma do 8ºB também não esteve completa nas datas em que foi calculado o número de alunos. E, do mesmo modo que nos outros ambientes sociais, a pesquisadora se pôs no fundo da sala para as observações.

A turma do 9ºB possuía 28 alunos. No primeiro dia, 9ºB e 2ºA, bem como as outras turmas do período matutino foram agrupadas, compondo um mesmo ambiente social. Desse modo, o número de alunos presentes nessa data não foi apurado. Além dos alunos, havia vários professores e funcionários do Colégio no ambiente, bem como seis artistas convidados responsáveis pelas *performances* de música e dança apresentadas. Nos dias de aula que sucederam (da aula 2 à aula 8), o número de alunos do 9ºB variou em 21, 24, 23, 23, 23, 22 e 26, na devida ordem. O 9ºB também se assemelhou ao 2ºA e ao 8ºB no que se refere às faltas dos alunos. Ao longo da investigação nessa turma, não foi possível observar todos juntos em uma mesma aula. E a pesquisadora se acomodou no fundo da sala, como fez nas outras classes observadas.

O documento de Adaptações Curriculares de Grande Porte (2000) recomenda que, em classes inclusivas, o número de alunos não exceda 30, sendo desses, no máximo, dois alunos com NEE. Ressalta-se que a maior turma investigada (6ºB) tinha 29 alunos, estando no limite assinalado. Mas nessa turma havia quatro alunos com NEE e no 2ºA, três, sendo díspares do documento nesse aspecto.

4.2.2 Organização do Ambiente Físico

Pensar em formas que alcancem as diferenças significa celebrar a diversidade dos contextos inclusivos, e isso envolve pensar também na organização do ambiente de aprendizagem. Desse modo, faz-se relevante apresentar a descrição do ambiente de aprendizagem investigado, a organização do espaço em relação aos alunos com NEE, bem como as modificações no arranjo da sala de aula e as mudanças de ambiente físico propostas pelas participantes. As informações expostas foram coletadas no período de observação das aulas.

4.2.2.1 Descrição da sala de aula

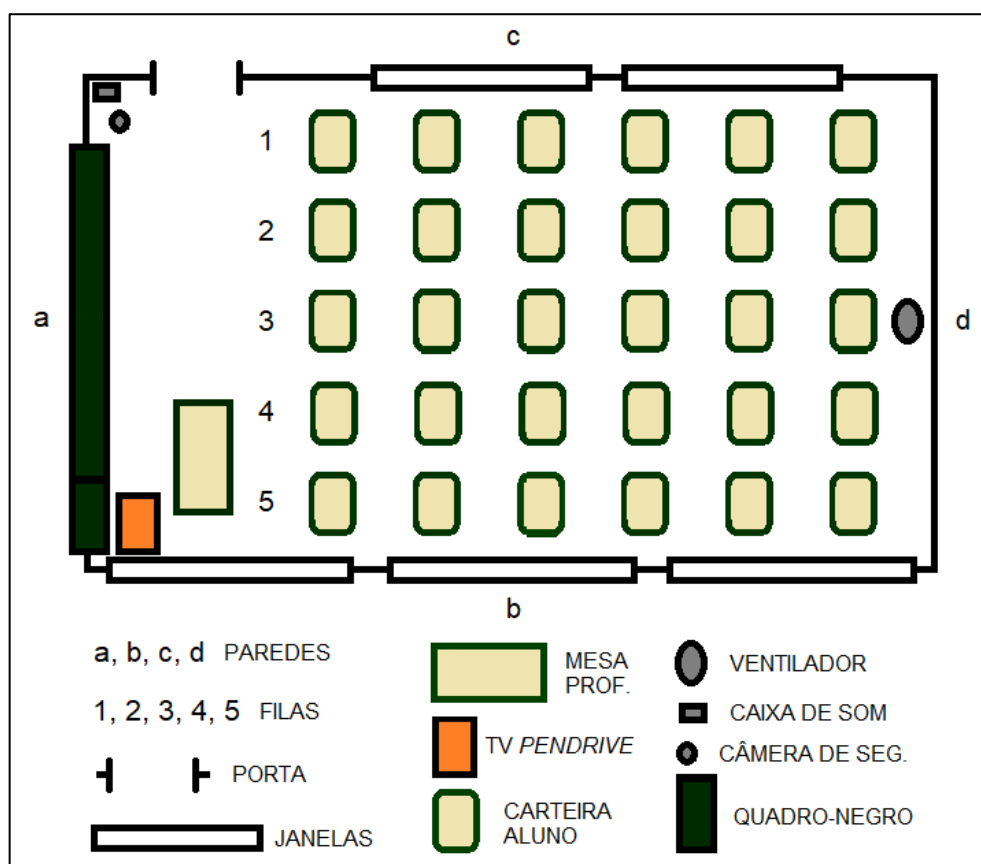
No Colégio investigado, todas as salas de aula seguiam o mesmo padrão arquitetônico (*vide* FIGURA 1, p. 132) descrito a seguir.

A sala foi pintada recentemente, nas cores azul claro (na metade inferior da parede) e branco (na metade superior). Continha uma porta e cinco janelas. Três janelas ocupavam toda a parte superior da parede *b*. Havia também duas janelas no alto da parede *c*, que possuíam largura parecida com as outras três, mas apenas 1/3 da altura. As janelas colaboravam tanto para a ventilação da sala quanto para a sua iluminação, permitindo a entrada da luz solar. O ambiente era iluminado pela luz natural vinda de fora e por luzes artificiais. Havia cinco lâmpadas fluorescentes acesas espalhadas pelo teto: duas do lado direito, duas do lado esquerdo e uma no centro. A sala possuía seis cortinas na cor azul escura (cor anil). O chão era de taco de madeira. Quanto aos equipamentos eletrônicos existentes na sala, havia uma TV *pendrive*²³, fixada no alto do canto *ab*. Além desse aparelho, foi

²³ Assim era chamada, pelos professores, uma televisão laranja que reconhecia alguns formatos de áudio, vídeo e imagens salvos na mídia *pendrive* e plugados diretamente no aparelho. Até onde se

possível observar, no canto *ac*, também no alto, uma câmera de segurança e uma caixa de som, posicionados acima da porta, e um ventilador fixado de maneira centralizada, no alto da parede *d*. A respeito dos móveis, a sala possuía: uma lixeira que ficava ao lado da porta, logo abaixo do quadro-negro; uma mesa de professor com cadeira, à frente do ambiente; e carteiras de alunos distribuídas em cinco fileiras (cujo número variou de 28 a 30 a depender do dia de observação e da sala).

Figura 1 – Padrão arquitetônico das salas de aula



Fonte: a própria autora.

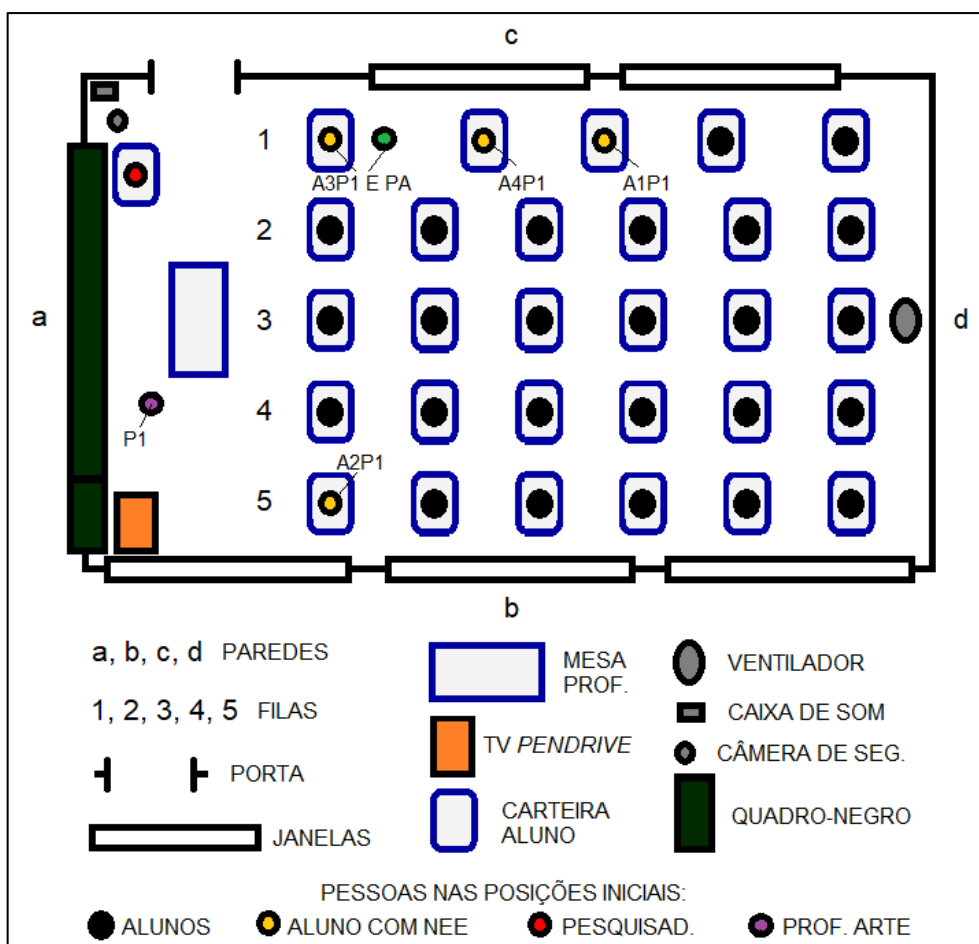
A sala de aula do 6ºB encontrava-se na Ala 1 do prédio do Colégio e era a mesma utilizada pelos alunos do 9ºB. Porém, o 6ºB funcionava no período da tarde enquanto que o 9ºB no da manhã, como já foi informado. As salas do 8ºB e do 2ºA ficavam na Ala 2, uma ao lado da outra, e também eram utilizadas em períodos diferentes (8ºB à tarde e 2ºA de manhã). No caso da sala do 2ºA, uma das carteiras possuía tamanho e forma adaptada para o uso da aluna cadeirante. Nesse aspecto,

sabe, todas as salas de todas as escolas públicas estaduais receberam do governo um aparelho igual a esse.

percebe-se a correspondência entre o que foi observado em sala de aula e o documento de orientações pedagógicas apresentadas pela professora da SRM (*vide* ANEXO C). De acordo com ela, todos os professores das salas regulares haviam recebido as cópias das orientações sobre seus respectivos alunos com NEE. E nas orientações referentes à aluna A3P2 estava indicado “Utilizar mobiliários adequados às necessidades dos alunos”.

A seguir, será feita uma descrição do arranjo do ambiente físico em relação aos alunos com NEE. As ilustrações correspondem ao dia em que todos os alunos com NEE estiveram presentes ou que teve o maior número de alunos no total.

Figura 2 – Sala de aula no quinto dia de observação do 6ºB (Ala 1)

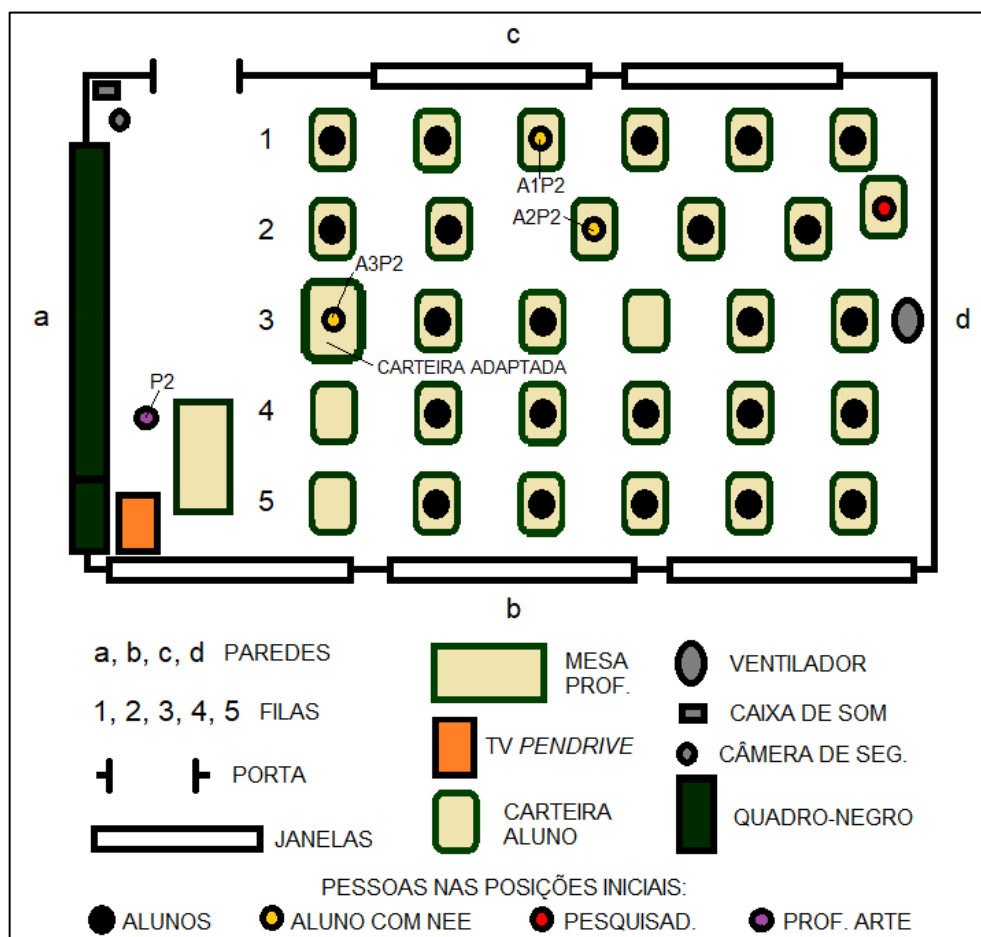


Fonte: a própria autora.

Dentro dessa organização tradicional da sala de aula, com as carteiras dispostas em fileiras, a maioria dos alunos com NEE foi posicionada nos primeiros lugares. Os mais altos encontravam-se nas fileiras dos cantos, próximos

às paredes, ocupando, no máximo, o terceiro lugar da fila. Nas salas em que havia apenas um aluno com NEE (8ºB e 9ºB), coincidentemente eles foram posicionados na primeira carteira da fileira do meio.

Figura 3 – Sala de aula no quinto dia de observação do 2ºA (Ala 2)



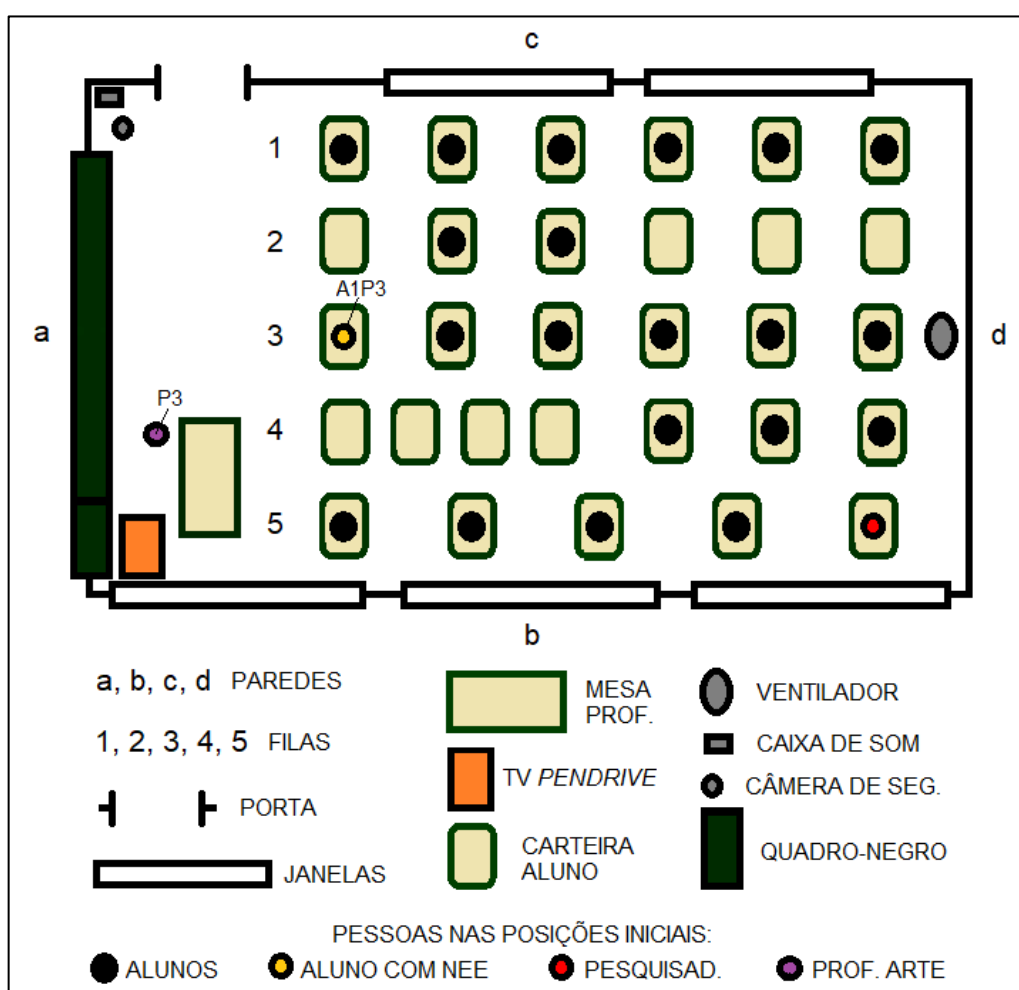
Fonte: a própria autora.

A começar pelo 6ºB, turma de P1 (*vide* FIGURA 2, p. 133), A2P1 ficava posicionado na primeira carteira da fileira 5. A3P1 sentava-se próximo à porta, na primeira carteira da fileira 1. PA, em geral, ficava ao lado desse menino, ora em pé, ora sentada na segunda carteira da fileira 1. As carteiras de PA e de A3P1 estavam sempre encostadas uma na outra, e ambas viradas de lado em relação às demais, com vistas à parede lateral da sala. Apenas na segunda observação do 6ºB, em que PA não viera, a carteira de A3P1 ficou voltada para o quadro, unida à do colega da esquerda. A4P1 e A1P1 costumavam ficar logo atrás de A3P1 e de PA. Ocupavam a terceira e a quarta carteira da fileira 1, respectivamente.

No 2ºA, turma de P2 (*vide* FIGURA 3, p. 134), A1P2 ocupava a terceira carteira da fileira 1. A3P2, como já foi dito, possuía uma carteira adaptada para cadeirantes, localizada no primeiro lugar da fileira 3. A2P2, na maioria das aulas, sentou-se na terceira carteira da fileira 2. Mas, às vezes, ele costumava mudar de lugar durante a aula.

A1P3, único aluno com NEE do 8ºB, da turma de P3, posicionava-se sempre na primeira carteira da fileira 3 (*vide* FIGURA 4).

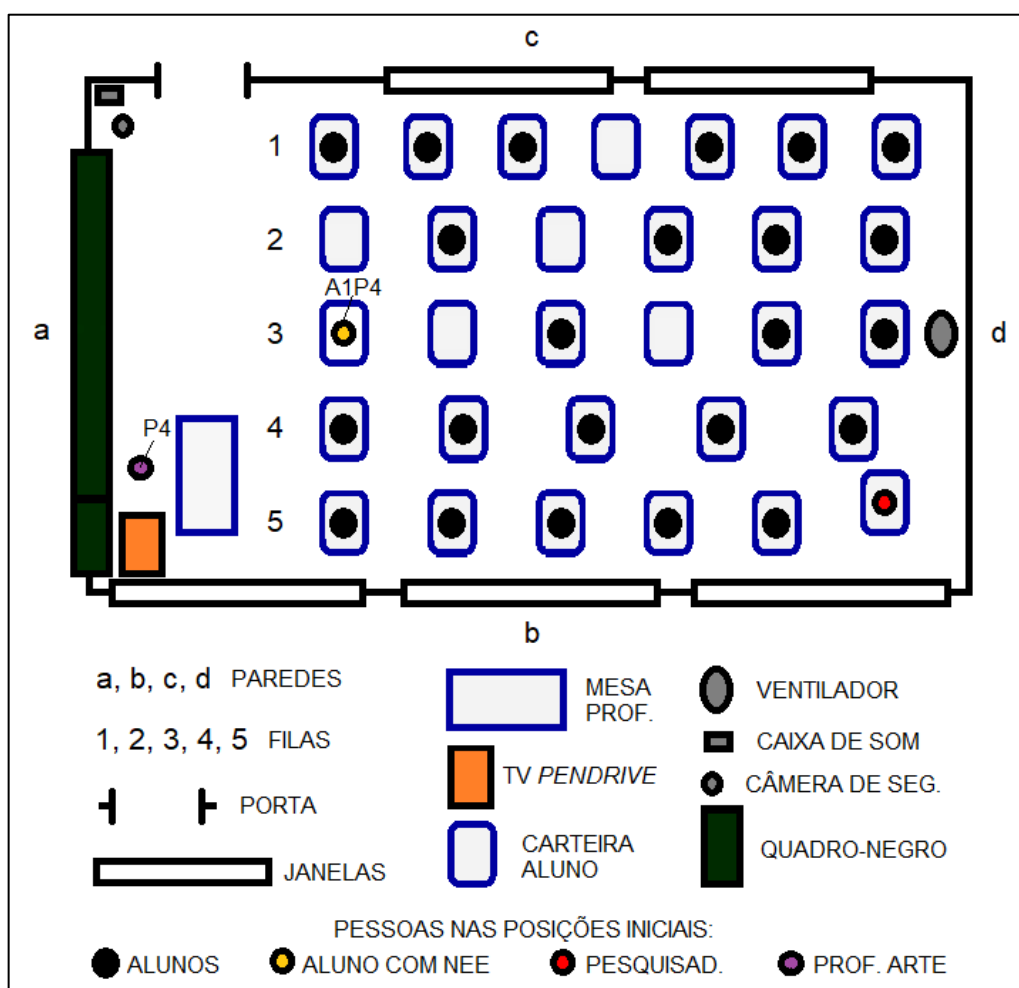
Figura 4 – Sala de aula no sexto dia de observação do 8ºB (Ala 2)



Fonte: a própria autora.

Por fim, A1P4 também única aluna com NEE em sua turma, costumava se sentar na fileira 3. No segundo dia de observação do 9ºB, turma de P4, ela ocupou a segunda carteira da fila do meio. Mas, nos dias que se seguiram, ela se manteve na primeira carteira da mesma fileira (*vide* FIGURA 5).

Figura 5 – Sala de aula no terceiro dia de observação do 9ºB (Ala 1)



Fonte: a própria autora.

De acordo com Carvalho, Freitas e Neitzel (2014) e Duk (2006), a organização do espaço influi diretamente no processo educativo, por isso é relevante pensar no arranjo do ambiente, para que propicie as interações entre os alunos e corresponda às suas diferentes necessidades de aprendizagem.

Ao longo das observações, além do espaço e da organização habitual da sala de aula, houve modificações no arranjo das salas, bem como trocas de ambiente de aprendizagem, em função do desenvolvimento de algumas atividades artístico-pedagógicas.

4.2.2.2 Modificações no arranjo da sala de aula e mudanças de ambiente de aprendizagem

Ao analisar os dados no que diz respeito às modificações no arranjo das salas de aula e mudanças de ambiente de aprendizagem, obtiveram-se os seguintes resultados, dispostos no quadro 8:

Quadro 8 – Modificações no arranjo da sala de aula e mudanças no ambiente de aprendizagem

Part. direta	MODIFICAÇÕES DENTRO DA SALA		MUDANÇAS DE AMBIENTE	
	Núm. de vezes	Aula	Núm. de vezes	Aula
P1	1	Aula 2	1	Aula 1
P2	2	Aulas 3 e 7	1	Aula 1
P3	0	-----	3	Aulas 1, 3 e 7
P4	1	Aula 6	3	Aulas 1, 4 e 8

Fonte: a própria autora.

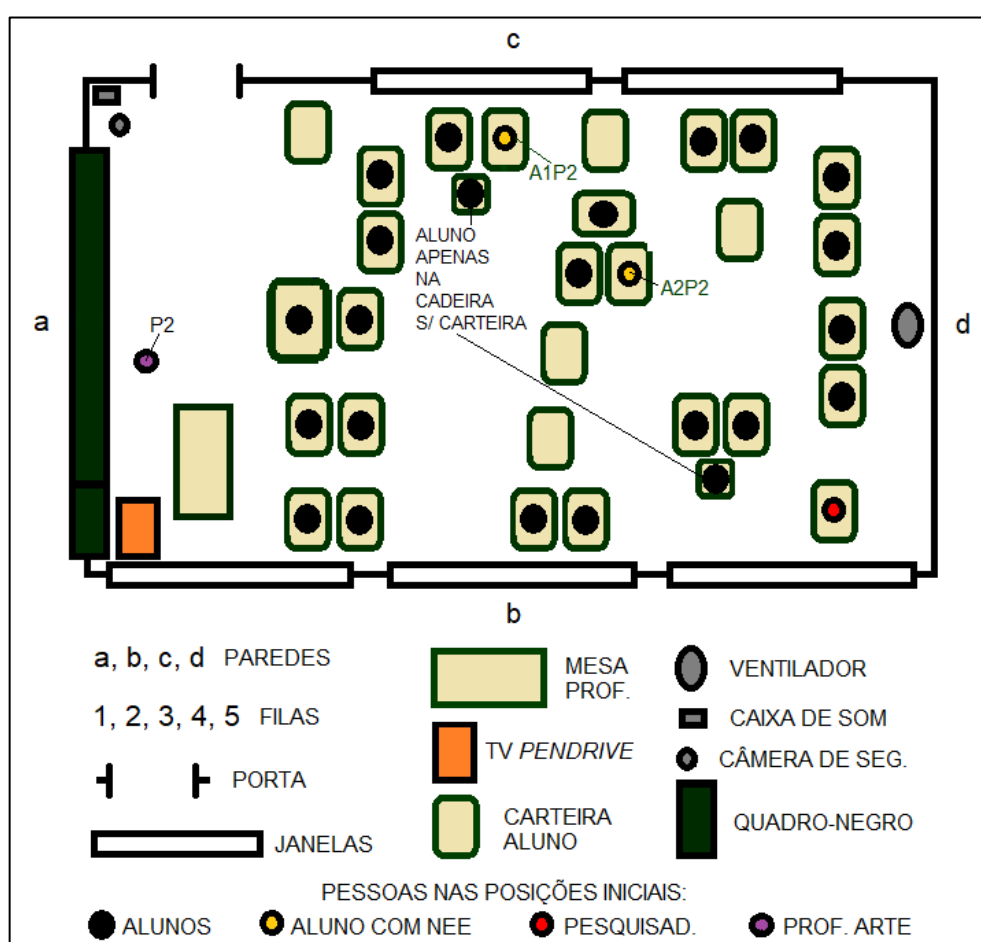
O quadro revela que houve quatro modificações do mobiliário dentro da sala de aula, duas delas envolvendo a turma de P2 e as outras duas, as turmas de P1 e P4. Carvalho, Freitas e Neitzel (2014) defendem que as modificações no posicionamento dos alunos, dentro do espaço educativo, podem promover novas formas de interação e, desse modo, favorecer o processo de aprendizagem. Assumpção, Macara e Januário (2016), por sua vez, afirmam que as interações positivas entre pares beneficiam a aprendizagem dos alunos com NEE, pois propiciam o aprimoramento de habilidades socioafetivas e o desenvolvimento da autoconfiança, que são fatores essenciais na superação dos desafios do aprender. Desse modo, entende-se que as modificações que as participantes fizeram no mobiliário da sala tinham potencial inclusivo. P3, portanto, manteve o arranjo tradicional das carteiras enfileiradas nas vezes em que permaneceu dentro da sala de aula.

Em relação ao número de mudanças de ambiente de aprendizagem, ele foi muito mais expressivo: oito vezes. Todas as turmas investigadas mudaram pelo menos uma vez de ambiente, para o desenvolvimento de atividades pedagógicas. P3 e P4 foram as que mais promoveram essas alterações, somando

três vezes. P1 tirou os alunos de sala uma vez e P2 acompanhou os seus em um evento artístico desenvolvido na companhia de outras turmas, fora da sala de aula. Esse dinamismo das participantes é tido por Nozi e Vitaliano (2015) como característica docente favorável ao processo educativo inclusivo. Porém, ao compararmos esse resultado com os apontamentos de Carvalho, Freitas e Neitzel (2014), o número significativo de mudanças de ambiente pode ser um reflexo da demanda aparente pela criação de um espaço próprio para o ensino de Arte, com materiais específicos à disposição, uma vez que as salas de aula, da forma como normalmente estão arranjadas, não correspondem às demandas do trabalho artístico-pedagógico.

Na sequência, faz-se uma explicação mais detalhada dos acontecimentos referentes às alterações do espaço físico:

Figura 6 – Sala de aula no terceiro dia de observação do 2ºA (Ala 2)

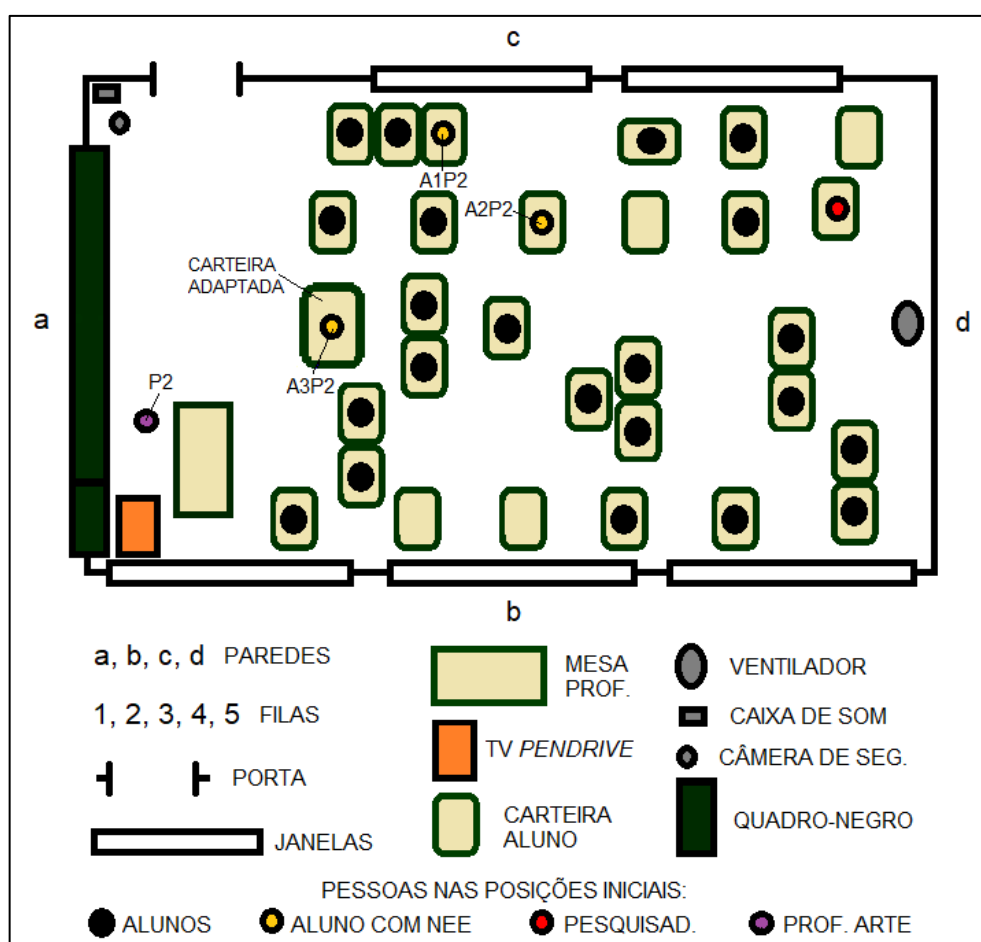


Fonte: a própria autora.

P2, ao longo das aulas observadas, propôs o rearranjo do mobiliário, em função das atividades teóricas desenvolvidas em grupo. As alterações foram realizadas na terceira aula (*vide* FIGURA 6, p. 138) e na sétima aula observada (*vide* FIGURA 7).

Na terceira aula, A1P2 e A2P2 formaram grupos distintos, juntando suas carteiras com a de seus colegas mais próximos para a realização de um trabalho coletivo. No que concerne à sétima aula, vale ressaltar que o rearranjo das carteiras se deu por conta da falta de material didático para o desenvolvimento da atividade proposta.

Figura 7 – Sala de aula no sétimo dia de observação do 2ºA (Ala 2)



Fonte: a própria autora.

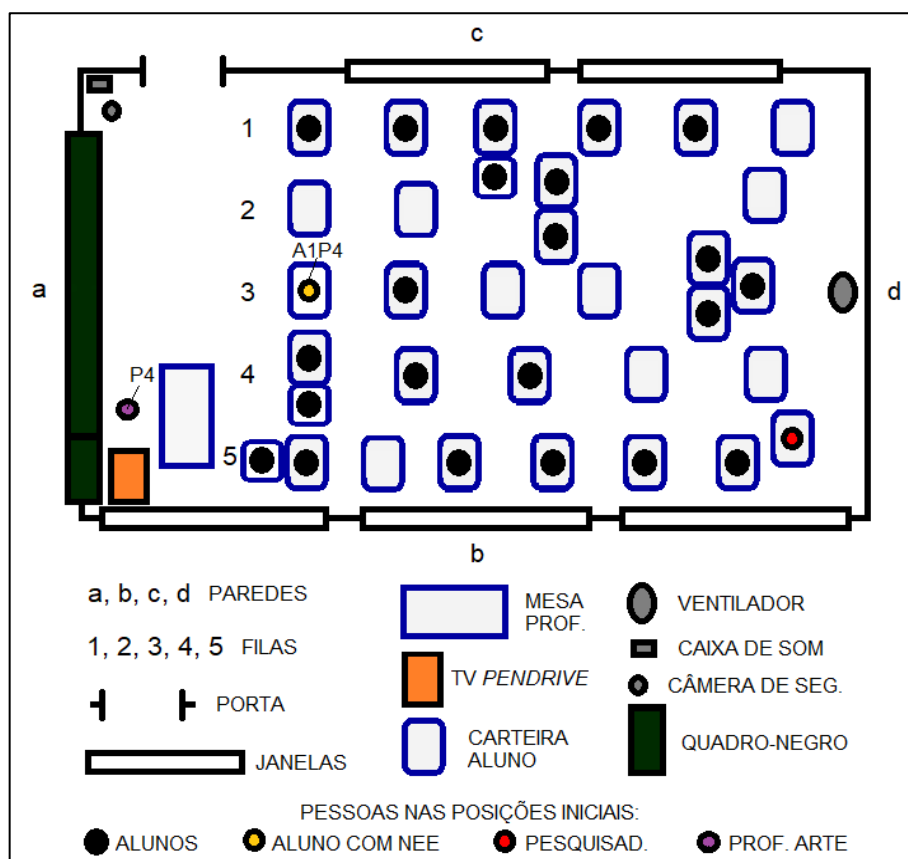
Este recorte da sétima observação de P2 demonstra que tal modificação foi um improviso diante da situação adversa:

[...] dirigindo-se à turma, P2 anunciou: “Senta em grupo aqui, olha, para poder usar a mesma folha. Não deu para todo mundo, eu achei que ia dar. Aqui, faz dupla com ele... Aqui, faz dupla com ele”. Ela falava e indicava os grupos. Às 8h31 [no início da aula], os estudantes começaram a rearranjar o posicionamento das carteiras na sala, a fim de atender o pedido da professora, e se agruparam para a realização da tarefa. O ruído de vozes se somou ao barulho de móveis sendo arrastados (P2).

Como é possível observar na figura 7 (p. 139), uma parcela dos alunos se reuniu aos pares ou aos trios, dentre esses, A1P2, que aproximou sua carteira das duas colegas da frente. Mas alguns ficaram sozinhos, como A2P2 e A3P2, por exemplo.

No decorrer da sexta aula de P4, a organização dos móveis também sofreu modificações. Durante uma atividade de desenho, alguns alunos, cerca de 50% da turma, se juntaram para realizar a produção artística, por iniciativa própria (vide FIGURA 8). P4 não fez objeções. Mesmo reunidos, cada qual fazia o seu próprio desenho. A1P4, porém, integrava a parcela que permaneceu sentada isoladamente, mas, mesmo assim, ela dividia seus materiais com a colega de trás.

Figura 8 – Sala de aula no sexto dia de observação do 9ºB (Ala 1)



Fonte: a própria autora.

Os pesquisadores Ho (2010) e Assumpção, Macara e Januário (2016), ao versarem sobre os trabalhos em grupo, afirmam que a integração e a colaboração entre os pares são beneficiadas por propostas pedagógicas desenvolvidas coletivamente. Nos dois casos, de P2 e de P4, pode-se dizer que a organização em grupos favoreceu, entre outros aspectos, a troca de objetos e ideias.

Contudo, notou-se que tanto na sétima aula de P2 quanto na sexta aula de P4 a proposição dos grupos não envolveu todos os alunos. A2P2, A3P2, A1P4 e outros tantos permaneceram sozinhos durante a realização da atividade, cada um por seu motivo. Acredita-se que isso ocorreu porque, nas duas aulas, a formação de grupos não foi uma ação planejada previamente pelas participantes. No caso de P2, foi a solução encontrada para a insuficiência de material didático, algo que surpreendeu essa participante e a fez agir rapidamente diante do problema. Quanto a P4, foi uma iniciativa dos alunos à qual ela não se opôs.

É certo que, independentemente, de ser programada ou não, a modificação no mobiliário permitiu a aproximação dos alunos, algo potencialmente positivo ao ensino de Arte e ao processo de inclusão. Mas uma ação mais consistente e coordenada das participantes poderia propiciar um aproveitamento maior daquele momento e envolver a todos com o rearranjo do espaço físico, instigando-os a interagir uns com os outros e colaborar mutuamente com o trabalho teórico ou prático.

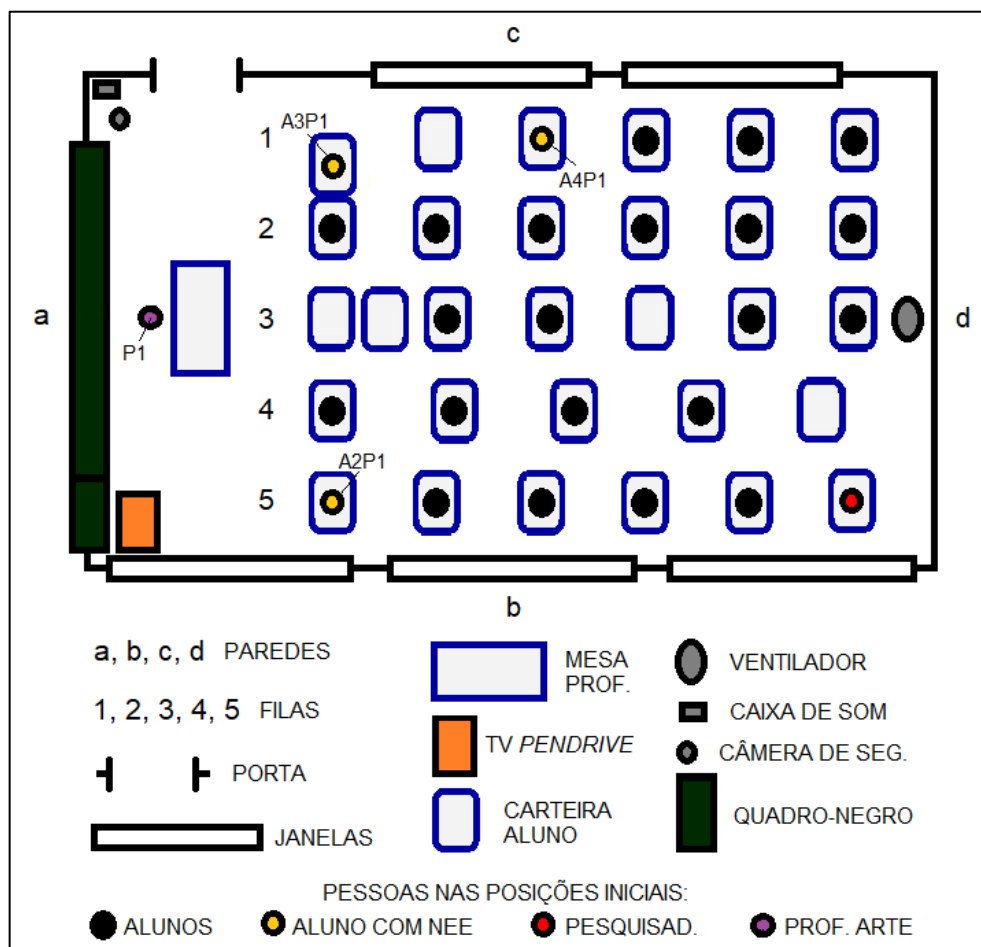
Da parte de P1, não foi proposta nenhuma modificação na forma de organizar as carteiras, dentro da sala de aula. Porém, houve uma alteração na carteira de A3P1, na segunda aula observada (*vide* FIGURA 9, p. 142).

Na verdade, em todas as aulas que ocorreram dentro da sala, observou-se que a carteira de A3P1 sempre estava virada de lado e unida à de PA, o que é diferente do que se costuma ver nas classes comuns. Apesar disso, essa alteração não foi considerada, neste trabalho, como uma modificação no ambiente de aprendizagem, porque esse parecia ser o padrão da turma. Mas, na segunda aula, quando P1 chegou à sala, A3P1 já estava posicionado de maneira distinta das outras vezes, como aponta o recorte abaixo:

A3P1 [...] estava sentado no lugar mais próximo à porta – primeira carteira da fileira 1. Contudo, sua carteira estava encostada na do colega da esquerda e mais afastada da parede c, desalinhando-se das demais carteiras da primeira fileira. Vale destacar que, nesse dia, a professora de apoio havia faltado (P1).

Com base no trecho exposto e na organização da sala nos outros dias de aula, percebe-se que a modificação, especificamente na carteira de A3P1, foi decorrente da ausência de PA.

Figura 9 – Sala de aula no segundo dia de observação do 6ºB (Ala 1)



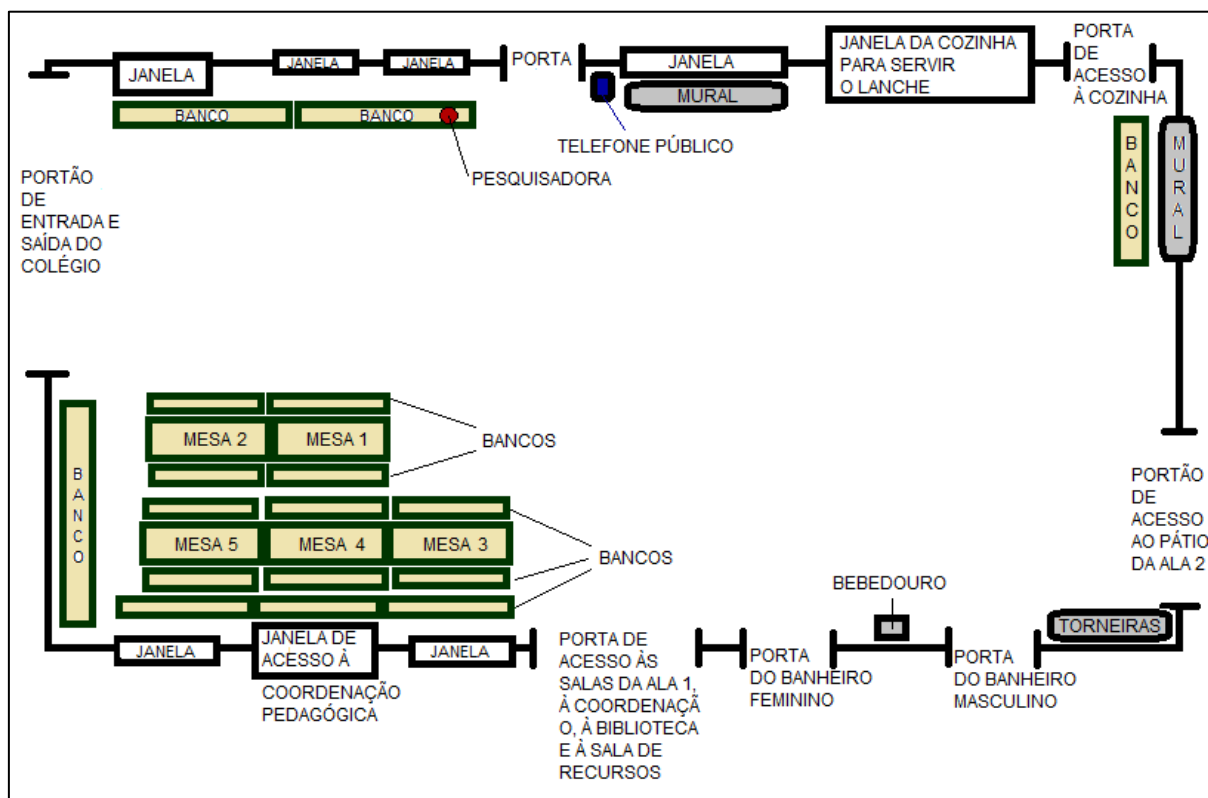
Fonte: a própria autora.

P3, por sua vez, não fez alterações na organização tradicional da sala de aula.

Em relação às mudanças de ambiente de aprendizagem, notou-se que algumas delas ocorreram em função da realização de atividades práticas, envolvendo processos de criação e de *performance* artística. Carvalho, Freitas e Neitzel (2014) afirmam que as propostas de criação artística alcançam melhores resultados se forem realizadas em um ambiente distinto da sala habitual, com uma organização diferente dos móveis, de modo que os alunos tenham maior contato com seus colegas de classe, usufruam de materiais artísticos variados e se sintam mais livres para criar.

No primeiro dia de observação do 6ºB, P1 propôs uma mudança de ambiente. Houve uma divisão da aula em dois momentos. Uma parte teórica e expositiva, desenvolvida na própria sala de aula, e uma parte prática, que ocorreria no pátio da Ala 1 do Colégio (*vide* FIGURA 10).

Figura 10 – Pátio da Ala 1 do Colégio investigado



Fonte: a própria autora.

O pátio da Ala 1 era uma área de acesso a muitos outros espaços da instituição de ensino, dentre eles a sala do 6ºB. Possuía dois portões, quatro portas, e oito janelas de tamanhos variados. Na maior das janelas era servido o lanche aos alunos, no momento do intervalo das aulas. Desse ambiente é válido destacar a presença de cinco mesas de refeitório e 13 bancos distribuídos por entre as mesas, que foram utilizados para a atividade de pintura. Esses móveis encontravam-se reunidos do lado esquerdo do pátio, próximo ao portão de saída do Colégio, bem em frente à janela da sala de coordenação pedagógica. Além desses móveis, havia mais quatro bancos de concreto fixos nas paredes laterais do pátio e dois murais com cartazes, informativos e trabalhos de alunos. Nesse local também se encontravam o telefone público, o bebedouro e uma pia de metal com três torneiras.

No momento da atividade de pintura, A2P1 estava sentado à mesa 1, de frente para a pesquisadora, que se encontrava em um dos bancos de concreto ao lado do telefone público. A3P1 se sentou à mesa 4, de costas para a janela da coordenação pedagógica, e A1P1 bem à frente de A3P1.

A opção de P1 por utilizar as mesas do pátio para o desenvolvimento da prática artística-pedagógica favoreceu a interação entre os alunos, haja visto que estavam sentados lado a lado e podiam conversar uns com os outros sobre sua produção, trocar material se houvesse necessidade e visualizar os trabalhos dos colegas, como uma forma de compartilhamento de materiais e ideias, além de poder dar e receber ajuda sem que fosse necessária uma grande movimentação pelo ambiente.

Outro aspecto em que a escolha do espaço alternativo propiciou a realização da atividade de criação artística foi a existência de torneiras e pias no pátio. Como os alunos precisavam lavar os pincéis e as mãos, ter torneiras no espaço da atividade favoreceu nesse quesito.

P3 se assemelhou a P1 no que se refere à opção de usar dois ambientes de aprendizagem, no primeiro dia de aula observada. A aula teve início em sala. Mas, ao final, um grupo de alunos foi direcionado por P3 ao pátio da Ala 2 (*vide* FIGURA 11, p. 145).

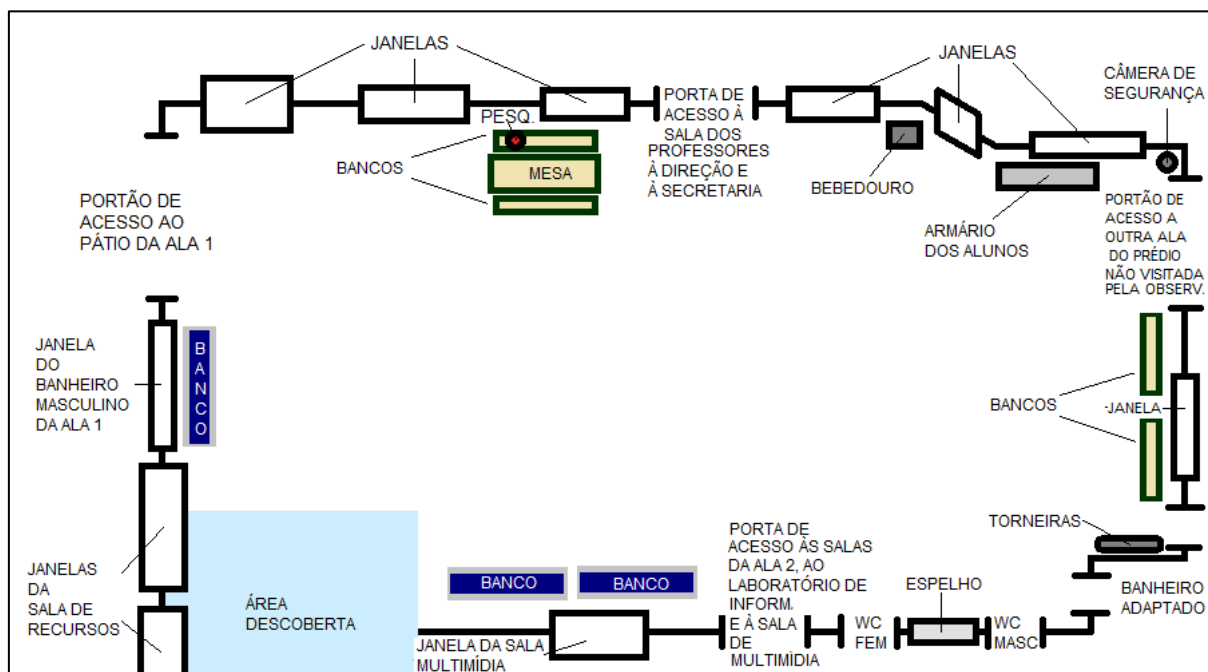
Esse ambiente parecia com o descrito anteriormente. Era um ponto de intersecção entre salas da Ala 2 com a sala dos professores, a secretaria do colégio e a direção, bem como dava acesso à Ala 1 e aos demais ambientes do bloco superior do prédio. Foi possível observar que, nesse espaço, além dos banheiros convencionais (masculino e feminino), havia um banheiro adaptado para pessoas com deficiência física. Nesse dia, o espaço foi usado para os ensaios de uma apresentação teatral da turma de P3:

Um das integrantes do grupo de teatro apresentou à professora uma lista com o nome dos participantes e seus respectivos papéis dramáticos. P3 tomou a lista em mãos, olhou por alguns instantes e depois sugeriu à menina que reunisse o grupo para ensaiar no pátio. A menina assim o fez. Convidou os amigos para saírem da sala, inclusive, A1P3 (P3).

Vale ressaltar que nem todos os alunos dessa turma participaram da mudança de ambiente, pois a turma estava dividida em grupos para os ensaios de *performances* artísticas e, enquanto um grupo ocupou o pátio do Colégio, outros dois permaneceram na sala. Pode-se dizer que a decisão de P3 por separar os grupos em ambientes diferentes facilitou a condução dos trabalhos, haja visto que os

ensaios de apresentações artísticas aumentam consideravelmente o ruído da paisagem sonora.

Figura 11 – Pátio da Ala 2 do Colégio investigado



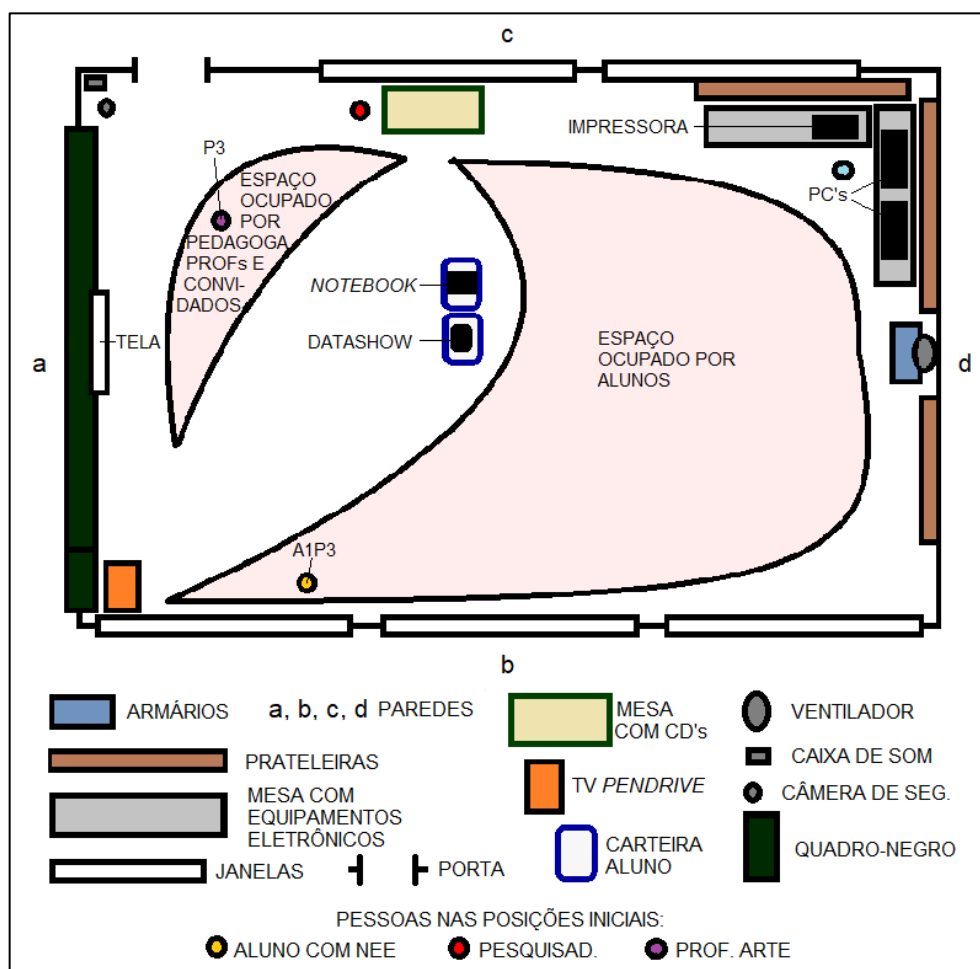
Fonte: a própria autora.

Na terceira aula dessa participante, as atividades artísticas se desenvolveram na SRM (*vide* FIGURA 12, p. 146).

Esse ambiente ficava na Ala 1, enquanto que a sala do 8ºB ficava na Ala 2. A SRM tinha a extensão das demais salas de aula, mas com uma organização diferente das carteiras e com diversificados materiais didáticos e equipamentos eletrônicos. Possuía dois computadores, impressora, TV *pendrive*. Especialmente para o evento desse dia, foram trazidos para a sala um *notebook*, um *Datashow*, uma tela branca, duas caixas de som portáteis e três microfones (um com pedestal). Havia muita informação visual, devido ao grande número de imagens coladas nas paredes e por causa dos livros, caixas de jogos e outros materiais didáticos que estavam organizados nas prateleiras e no armário, no fundo da sala. Fora isso, ainda vale destacar que, em uma das mesas encostadas na parede lateral, próximo à porta, ficaram expostos diversos CDs da banda Legião Urbana e do cantor Renato Russo. Esses objetos apresentavam relação com o tema da atividade que foi desenvolvida no local, envolvendo debates e interpretações musicais. Nesse dia,

A1P3, assim como o restante dos estudantes, sentou-se no chão da sala. Ele ficou encostado na parede *b*, logo abaixo de uma das janelas.

Figura 12 – Sala de Recursos Multifuncionais (Ala 1)



Fonte: a própria autora.

A observação da sétima aula de P3 também aconteceu em um ambiente pedagógico diferente do habitual – o salão de festas de uma igreja católica, nas proximidades do Colégio. Na verdade, tratava-se de uma atividade extracurricular, com apresentações de música e teatro, envolvendo todas as turmas de 8º Ano do Colégio. As outras séries também foram conduzidas ao salão para apreciar o evento.

P4, de igual modo a P3, também propiciou a seus alunos do 9ºB várias oportunidades de participar de atividades de prática artística em ambientes diversos de aprendizagem.

No primeiro dia de observação do 9ºB, que coincidiu com a primeira observação do 2ºA, houve um evento artístico-cultural sobre o HIP-HOP envolvendo todos os alunos do período matutino, professores e convidados. Tal evento ocorrera no pátio da Ala 2 do Colégio (*vide* FIGURA 11, p. 145), cujas descrições já foram dadas anteriormente. O trecho abaixo dá indícios de como foi a condução das turmas para o pátio do Colégio, a fim de prestigiar o evento:

[...] P4 tocou o sinal, às 9h50, e ficou recepcionando os alunos no portão da Ala 2, informando que não era o intervalo ainda, mas um momento de apresentação. Todos os alunos foram conduzidos ao pátio. Ouviu-se, nesse momento, um burburinho intenso de conversa, enquanto o espaço foi sendo todo tomado por estudantes e seus professores. O portão que separa as duas alas e a porta que dá acesso às salas de aula do Ala 2 foram fechados, mantendo todos os alunos aglomerados no mesmo ambiente. Houve uma espera de cinco minutos antes que a apresentação começasse (P4).

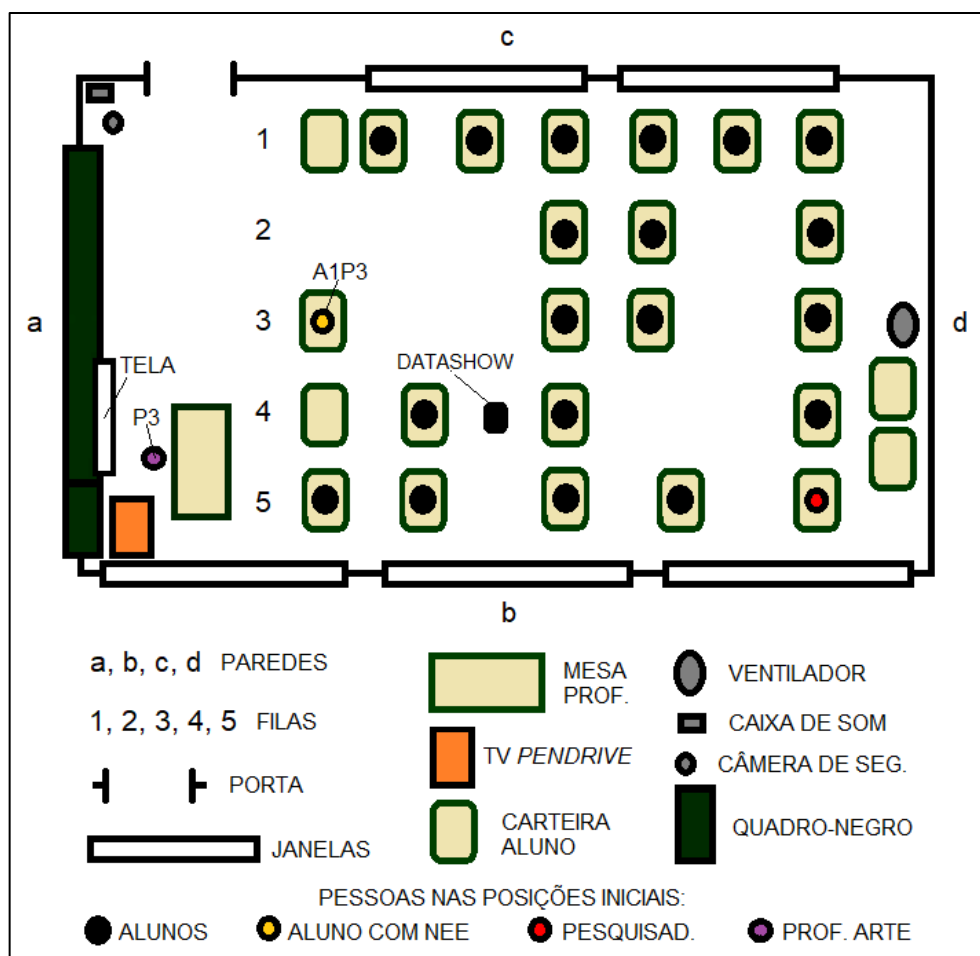
Nesse dia, A1P4 e os outros alunos mantiveram uma mobilidade pelo espaço do pátio. Embora a organização do evento tenha sido de responsabilidade de P4, a mudança no ambiente de aprendizagem abrangeu também os alunos de P2 e as outras turmas do período matutino. Desse modo, A3P2 se fazia presente. Os outros alunos com NEE do 2ºA não foram vistos no local. Como seus colegas, A3P2 ficou circulando pelo espaço durante o tempo do evento, recebendo para isso o auxílio de outra menina da sua turma.

A quarta aula do 9ºB observada se desenvolveu ao ar livre, na frente da escola. Os alunos foram recolhidos em sua sala somente para que P4 comunicasse a mudança de ambiente. A rua da frente da escola era pouco movimentada. A maior parte dos estudantes, incluindo A1P4, atravessou a rua e se sentou de maneira alinhada, no meio fio, com vistas para o muro do Colégio onde havia vários painéis pintados. Um dos painéis era o objeto de observação para um desenho de imitação, conforme foi proposto pela professora nesse dia. Tal imagem tinha sido recentemente produzida, juntamente com outros painéis, durante o evento de HIP-HOP que aconteceu na primeira data de observação do 9ºB.

Algumas mudanças de ambiente de aprendizagem foram motivadas pela utilização de recurso tecnológico. No oitavo dia de observação do 8ºB, a aula ocorreu na sala do 8ºC (*vide* FIGURA 13, p. 148).

Houve uma troca de espaços entre as turmas devido à escolha de P3 por utilizar equipamentos eletrônicos para projeção de *slides*. A sala do 8°C possuía *Datashow* e tela branca fixa. Essa tela ocupava o canto esquerdo do quadro negro. O *Datashow* foi fixado no teto de modo a direcionar as imagens para a tela. De resto, a estrutura arquitetônica da sala do 8°C era semelhante às demais salas.

Figura 13 – Sala de aula do 8°C (Ala 2)



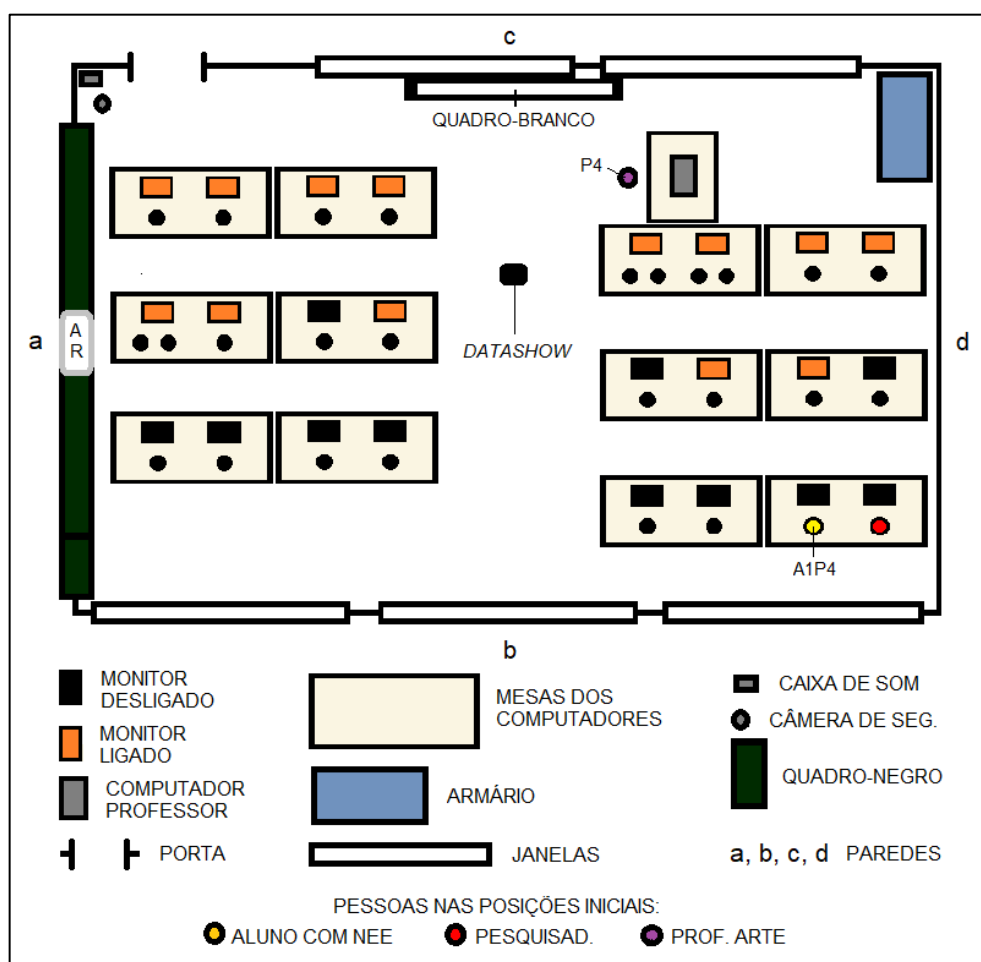
Fonte: a própria autora.

Também no oitavo dia de observação, a aula do 9ºB ocorreu no laboratório de informática. Esse ambiente tinha as mesmas dimensões das outras salas de aula e seguia o mesmo padrão estrutural (*vide* FIGURA 14, p. 149).

A sala tinha um ar-condicionado, colocado na parede a, logo acima do quadro-negro. Também possuía um *Datashow*, fixado no teto e direcionado para um quadro branco que se encontrava na parede c, abaixo das janelas. O *Datashow* estava conectado a um computador principal, de uso exclusivo dos professores.

Existiam ainda 24 computadores destinados aos alunos. A maioria dos computadores tinha a mesma tonalidade alaranjada da TV *pendrive*. As máquinas foram espalhadas em 12 mesas, unidas duas a duas e, para cada computador, havia uma cadeira giratória. Observou-se, no entanto, que apenas 14 monitores estavam ligados (isso, de acordo com P4, significava que os outros 11 computadores não estavam funcionando). A quantidade de móveis e equipamentos dificultava a mobilidade pelo local. Os corredores entre as mesas eram estreitos e, quando ocupados por alunos, ficavam obstruídos.

Figura 14 – Laboratório de informática (Ala 2)



Fonte: a própria autora.

A1P4 escolheu acomodar-se no canto *bd* do laboratório de informática, em uma das mesas do fundo da sala, se considerarmos a posição da tela branca e da mesa do professor.

Enfim, no desenrolar do período de observação, notou-se que, de modo geral, as participantes apresentaram práticas docentes criativas e diversificadas no que diz respeito à organização do ambiente de aprendizagem, principalmente em relação às trocas de espaço físico. No que se refere a esse quesito, as alterações ocorreram em função da realização de atividades de criação e de *performance* artística, mas, também, devido à utilização de recursos tecnológicos disponíveis em outros ambientes do Colégio. Já em relação à modificação no posicionamento das carteiras, as alterações foram mais sucintas e se deram por conta da realização de atividades em grupo, da falta de material didático e da ausência de professor. Vale destacar, a respeito desse aspecto, que uma das modificações foi mobilizada pela iniciativa dos próprios alunos que quiseram se juntar em duplas ou trios.

Nesse cenário que foi descrito e analisado, desenrolaram-se as ações dos professores e dos alunos investigados, as quais são apresentadas na sequência.

4.3 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PARTICIPANTES

O tema 3 se refere às práticas pedagógicas desenvolvidas pelas participantes no contexto investigado, bem como às respostas dos alunos a essas intervenções. Em suma, discute-se aqui acerca das ações implementadas em decorrência do processo educativo, envolvendo o planejamento das atividades diárias e os procedimentos pedagógicos utilizados em sala de aula. A análise deste tema foi construída a partir das informações obtidas tanto por meio das entrevistas quanto pelas observações.

4.3.1 Planejamento das Atividades Desenvolvidas na Sala de Aula

Com base na literatura analisada (BEYER, 2003; CARVALHO; FREITAS; NEITZEL, 2014; COLEMAN et al., 2015; DUK, 2006; FURNISS, 2007; NOZI; VITALIANO, 2015; PARANÁ, 2008; REILY, 2010; TILVE; MÉNDEZ, 2009), pressupõe-se que os professores de Arte, ao preparar suas aulas, tenham ciência da necessidade de ações dinâmicas e criativas, que envolvam variados tipos de recursos tecnológicos e materiais didáticos, diferentes arranjos do ambiente de

aprendizagem e diversificados procedimentos de ensino, com vistas a atender a demanda da Educação Inclusiva. Em síntese, é preciso planejar diferentes formas de ensinar para atender as diferentes formas de aprender dos alunos, entre eles, os alunos com NEE.

Por esse motivo, esta pesquisa voltou-se também às maneiras como as participantes planejam suas aulas. Os dados selecionados para esta análise foram retirados, em sua maioria, das entrevistas realizadas. Contudo, incluíram-se algumas informações das observações, com o intuito de complementar o processo analítico e enriquecer a discussão.

Durante a entrevista, foi interrogado às professoras participantes sobre como elas planejavam suas aulas. P1 respondeu que seguia as DCEs:

Bom, primeiro eu vou pelas DCEs, porque, como eu não tinha de onde partir, eu fui pelas DCEs. Aí eu vejo o que aquela sala... dentro das DCEs, o que eu tenho que trabalhar, o que eu acho que para aquela sala vai render. Então, de repente a abordagem é de forma diferente. No 6ºB, eu tenho três... tenho três alunos com laudo. Então, eu vou fazer uma abordagem mais tranquila. Eu falo muito mais pausadamente. Eu sempre retomo o que eu disse na outra aula. Então, eu sempre faço isso. A hora que eu chego e começo a conversar, eu sempre falo o que eu disse na outra aula: “Vocês se lembram disso, quando a gente viu aquela imagem falando disso, disso...”. Aí eu dou uma continuidade. Então, eu sempre retomo. Nos outros... nas outras turmas também. E sempre com imagem, que eu acho que acaba, de certa forma, ajudando (P1).

P3, por sua vez, afirmou que considerava o nível de conhecimento dos alunos a quem se dirigia a prática:

Eu faço assim... Eu vou planejar como se todos soubessem pelo menos o mínimo do conteúdo sobre... Por exemplo, se eu vou trabalhar cores... que todos tenham, pelo menos, uma noção do que é cor. Eu não vou meio que, especificamente, em um aluno. Eu vou no geral. E eu sempre faço... uma volta. Vou relembrando com eles sobre o conteúdo. Pergunto para eles se eles lembram, se não... para ver se eles conhecem ou não sobre aquilo. Então, eu faço uma volta, um pouquinho no básico, vamos dizer assim. O que seria o [conteúdo] básico na disciplina de Arte (P3).

A partir desses relatos, constatou-se que P1 apresentava semelhanças com P3 em alguns aspectos referentes ao planejamento, como considerar o perfil pedagógico da turma ao definir a maneira de abordar os

conceitos; fazer a retomada de assuntos ao trabalhar os conteúdos da disciplina; e lançar perguntas com o intuito de certificar quais são as compreensões dos alunos acerca de um tema apresentado anteriormente.

Ressalta-se que esses procedimentos estão contemplados na literatura revisada. Duk (2006) afirma que é fundamental ter acesso à bagagem de conhecimentos e vivências dos alunos, bem como dos seus potenciais e de suas dificuldades, de modo a elencar procedimentos adequados às condições tanto gerais quanto específicas do contexto educativo. Para essa autora, uma maneira de conhecer melhor os alunos e a sua bagagem de conhecimentos é instigá-los a responder perguntas sobre determinado assunto, uma estratégia mencionada tanto por P1 quanto por P3 nos relatos acima expostos.

P1 ainda mencionou que, a depender da turma para qual está planejando a aula, costuma abordar o tema de forma diferenciada. Nozi e Vitaliano (2015) e Trindade e Cosme (2014) atestam que esse também é um procedimento favorável à inclusão de alunos com NEE, pois corresponde aos desafios do processo educativo, algo que favorece a todos os alunos.

E no final do segundo relato acima descrito, P1 faz menção ao uso de imagens para auxiliar no entendimento dos conceitos trabalhados. Novamente, percebe-se que há conformidade entre o exposto por P1 e as indicações da literatura e, nesse aspecto, há paridade também com a recomendação da professora da SRM do Colégio investigado. O uso de recursos visuais é apontado por Furniss (2007) como essencial para o ensino de alunos autistas, os quais processam melhor a informação apresentada por meio de imagens. E no documento apresentado pela professora da SRM (*vide* ANEXO C) em relação às orientações para o atendimento de alunos com DI, nota-se que há um destaque para o uso da “pista visual” como elemento que deve ser considerado na definição das metodologias de ensino. Tendo em vista que P1 atendia, na turma observada, três alunos com DI (A1P1, A2P1 e A4P1) e um com autismo (A3P1), é correto afirmar que suas escolhas metodológicas condiziam com as proposições tanto da literatura quanto da professora da SRM.

Entretanto, durante o período de observação, P1 expôs à pesquisadora que fazia o possível para manter o que planejava para cada série, a fim de deixar equiparadas as turmas do mesmo nível (6ºA, B e C, por exemplo) quanto ao conteúdo e à atividade desenvolvida na semana. Como atendia muitas classes, tanto no sistema público quanto no privado (*vide* QUADRO 6, p. 121), ela

acreditava que, se mantivesse o planejado para cada nível, conseguiria se organizar melhor na sua rotina de trabalho e, desse modo, ficar em dia com os compromissos da escola. Seu desejo de manter o planejamento ficou explícito em um episódio da primeira aula observada:

Alguns alunos verbalizaram sua preocupação com tempo. Já era por volta das 16h50 e faltavam trinta minutos para soar o sinal. P1 havia combinado com os estudantes que, naquela aula, eles fariam uma atividade de pintura com tinta guache. Um deles disse: “Você vai explicar, professora?” E ela respondeu, enquanto escrevia: “Sim, mas vou ser bem breve. Eu sei que vocês querem ir para a prática”. Nesse instante, iniciou-se uma discussão. “Mas não vai dar tempo, professora”, disse um aluno. “Vai sim...”, disse outro. “Não vai não, a aula é mais curta”, disse uma terceira [a última aula do dia, de fato, tem duração menor]. “Vai sim!”, exclamou a professora. “Se todo mundo fizer a sua parte, vai dar tudo certo.” Após essa afirmação de P1, fez-se o silêncio na classe. [...] P1 parou de escrever e verbalizou, olhando na direção da professora de apoio: “Vamos ver que horas são... tem que dar conta”. P1 retirou um celular do bolso do guarda-pó, olhou para ele e expressou: “Bom, eu acho que vai dá”. Depois, voltando-se para a classe, começou a falar sobre o conteúdo do quadro. Eram 16h55 e faltavam 20 minutos para soar o sinal (P1).

Embora ela tenha dito que levava em consideração o perfil da turma no momento de planejar suas ações educativas, a sua rotina pedagógica exercia forte influência sobre a forma como ela aplicava as atividades planejadas, tentando manter o roteiro pedagógico a qualquer custo. Ou seja, de certo modo, seu planejamento se dava também em função da sua carga de trabalho. Nozi e Vitaliano (2015), assim como Sanches e Teodoro (2006) e Vitaliano e Valente (2010), indicam que o professor deve ser maleável diante de situações adversas, como um requisito para o trabalho docente em contextos inclusivos. Duk (2006, p. 174) acrescenta que o planejamento, de igual modo, “precisa ser aberto e flexível”. Quando as condições de trabalho interferem na organização da prática docente, no sentido de tirar a abertura do professor para planejar e replanejar sua prática em adequação à realidade de aprendizagem, então tornam-se um problema para o processo de inclusão, como já foi realçado anteriormente.

P2 revelou que, por atender turmas de Ensino Médio, o foco do seu planejamento estava na preparação para o vestibular e possível ingresso dos alunos no ensino superior:

De forma geral, você tem que elaborar a sua aula pensando no aluno, principalmente. Aqui nesta escola, como eu trabalho com o Ensino Médio, eu foco muito em assuntos de vestibular. Então, eu procuro muito o conteúdo do ENEM. Faço pesquisa, trago vídeos para eles... Gosto muito de iniciar a aula com um vídeo. O assunto novo eu trago no vídeo. Aí, depois... um texto. A gente faz a leitura do texto e, se há necessidade, discutimos o texto. Se eles têm um entendimento fácil, a gente já parte para o exercício e, em seguida, avaliação. A gente faz as avaliações e eles... vão se destacando. “Apresentação” eu também gosto bastante. “Fazer seminários” para eles já irem se desenvolvendo para uma faculdade. [...] Então, eu procuro muito trabalhar com eles já preparando para a universidade mesmo, para uma faculdade (P2).

Dentre os diferentes procedimentos que costumava contemplar em seu planejamento, P2 citou o uso de vídeos e textos para trabalhar os conteúdos, a aplicação de exercícios sobre os assuntos trabalhados e a proposição de seminários para que os alunos se apresentassem publicamente. A diversificação dos procedimentos pedagógicos bem como a utilização de recursos e tecnologias são indicadas pela literatura (BEYER, 2003; DUK, 2006; NOZI; VITALIANO, 2015; TILVE; MÉNDEZ, 2009) como elementos que enriquecem o processo educativo à medida que ampliam as possibilidades de aprendizagem. Além disso, dentre as orientações vindas da SRM para o ensino de A3P2, aluna do 2ºA com deficiência neuromotora, encontra-se: “Planejar a seleção, a adaptação e a utilização de equipamentos, tais como computador e os recursos alternativos de acesso à aprendizagem” (*vide* ANEXO C). Nesse sentido, a exibição de vídeos mencionada por P2 converge também com a recomendação da professora da SRM.

No entanto, percebeu-se nas colocações de P2 bem como nas observações de sua prática, que a organização das aulas, em geral, seguia um estilo mais tradicional – apresentar o conteúdo escrito, fazer a discussão ou não, resolver os exercícios e realizar a avaliação. E a expressão que ela utilizou – “A gente faz as avaliações e eles... vão se destacando” – carrega o caráter de competitividade presente nos instrumentos habitualmente usados para avaliar (provas, simulados, etc.). Nas DCEs de Arte está posto que as avaliações da disciplina devem, justamente, evitar a comparação entre alunos, pois isso gera competitividade e sensação de fracasso da parte de alguns que não conseguem acompanhar os outros. Duk (2006) reitera esse apontamento das diretrizes afirmando que as avaliações devem ser análises das atitudes e respostas dos alunos em relação a sua própria trajetória de aprendizagem.

No decorrer das observações, P2 comentou sobre uma questão referente à estrutura curricular da disciplina, que interferia em seu planejamento docente e, por conseguinte, nas suas práticas em sala de aula. No Colégio investigado, o ensino de Arte não fazia parte da grade curricular do 3º Ano EM, algo que vinha acontecendo também em outras escolas da rede estadual. Como P2 centralizava suas ações educativas no preparo de seus alunos para o vestibular, ela planejava suas aulas buscando abordar tanto os conteúdos do 2º Ano quanto os do 3º Ano, com vistas a preencher essa lacuna curricular. A intenção de P2 ficou demonstrada neste relato da quinta aula observada:

Eram 11h36. P2 ressaltou, em voz alta e para toda a turma: “Gente, viu, uma última coisa: aproveitem ao máximo o conteúdo que eu estou passando para vocês! Eu estou passando conteúdo de 2º e 3º Ano. Por quê? Porque vocês não têm Arte no 3º Ano.” Alguém indagou: “Não?” P2 continuou: “Não! Por isso, eu estou puxando bastante. É puxado para vocês, eu sei que é! Mas é bom que vocês tenham o conteúdo que vai cair no vestibular. Porque, ano que vem, quando vocês estiverem no 3º Ano, não vai ter conteúdo de Arte. Daí vocês podem pegar esse conteúdo e estudar. Certo? Então, vamos continuar” (P2).

Notou-se, ao longo do período de observações, uma tendência de P2 a planejar apenas atividades teóricas. Possivelmente, estava ligada aos seus esforços para oferecer aos alunos um material escrito de estudo para o vestibular. Com base nos argumentos de alguns autores (ALLAN, 2014; COMTE, 2009; FREITAS, 2016; FREITAS; PEREIRA, 2007; HO, 2010; MACLEAN, 2008; MICHELETTO, 2009; PARANÁ, 2008; REILY, 2015), reforça-se que, mesmo aos estudantes de maior nível escolar, mais próximos de enfrentar um processo seletivo, deve ser dada a oportunidade de sentir a arte, bem como fazer arte, por meio de atividades práticas, pois não é possível apropriar-se da linguagem artística sem se expressar artisticamente. Nas DCEs está escrito que “a arte não pode ser apreendida somente de forma abstrata” (PARANÁ, 2008, p. 71). Puccetti (2013), por sua vez, ressaltava que o desenvolvimento humano se faz incompleto se for vedada ao indivíduo a apropriação da linguagem artística por meio do trabalho criador. A produção de arte propicia a construção de conhecimentos e de significados de mundo que favorecem não apenas o desenvolvimento artístico do ser humano, mas o seu crescimento como um todo.

Por isso, o apreciar e o fazer artístico devem ser considerados no planejamento das aulas de Arte, independentemente do nível escolar. Além do mais, em se tratando de contextos inclusivos, um professor que deseje atender às diferentes necessidades de seus alunos precisa pensar em práticas docentes mais dinâmicas e inovadoras e ser criativo no planejamento de suas aulas, como bem comentam Micheletto (2009) e Nozi e Vitaliano (2015). A própria arte, com suas infinitas formas de manifestação, pode ser a resposta ao dinamismo, à inovação e à criatividade almejada no processo de inclusão escolar.

P1 trouxe outra questão correlata à estrutura curricular da disciplina de Arte, que se trata da divergência entre as DCEs e o livro didático ofertado pelo governo, pela primeira vez para o Ensino Fundamental II, no ano de 2017:

[...] Por exemplo, livros de Arte nós não tínhamos. Então, esse ano... Pelo que eu perguntei para todo mundo, nunca se teve. Esse ano teve o livro. Aí você fica... o livro não bate com as DCEs. Eu fiquei perdida na hora de montar o PTD [Plano de Trabalho Docente]. Eu não sabia se eu corria para o livro, que era o material que eles tinham, ou se eu ia pelas DCEs, que não... não batiam as mesmas coisas. Então, assim, foi difícil! E aí, dentro disso tudo, planejar para o pessoal de inclusão, para os alunos que precisam da inclusão. Então foi difícil (P1).

Vê-se, por meio desse relato de P1, que os desafios e as contradições que marcam o campo do ensino de Arte escolar, já elencados e discutidos anteriormente, se somam às dificuldades de atender uma turma inclusiva, e tudo isso reflete diretamente nas formas de planejar as aulas.

Enfim, dessa análise sobre a elaboração do planejamento, destaca-se que os aspectos pontuados pelas participantes se diferenciaram, principalmente, quanto ao foco que norteia o preparo das aulas. P1 se vale das DCEs, P2 volta-se para os conteúdos cobrados no vestibular, P3 baseia-se no nível de conhecimento prévio da turma. Contudo, a partir do que foi apresentado, ficou evidente que as condições de trabalho do professor e os desafios relacionados à estrutura curricular da disciplina de Arte interferem significativamente na elaboração do planejamento das participantes.

Quanto à P4, ela apresentou uma explicação bastante sucinta sobre esse quesito: “Planejamento... Eu sei que eu planejo as minhas atividades normalmente, para todos iguais” (P4). A brevidade de sua resposta impossibilitou

uma análise aprofundada dos elementos que influem em seus mecanismos gerais de planejar. Mas, a partir de sua afirmação, pode-se dizer que P4 não costumava alterar as atividades planejadas em virtude da presença de A1P4 na sala de aula. Destaca-se que esse é o assunto da próxima subcategoria, ou seja, as formas de preparar as aulas com vistas ao atendimento dos alunos com NEE.

4.3.1.1 Planejamento das atividades em relação aos alunos com NEE

Após relatarem sobre a elaboração do planejamento, foi questionado às professoras se elas planejavam atividades pensando nos alunos com NEE. Dentre os relatos, destacam-se os de P1 e de P2:

Ah, planejo. Não para todos. Para aqueles que eu acho que precisa naquele momento. [...] Eu penso assim: Se eu vou a fundo falando desse conteúdo com estes alunos, aquele ali eu tenho que ser mais breve, mais sucinta. Ser mais clara e mais objetiva. Então, eu tiro o miolinho, a parte principal ali que eu acho que talvez seja a parte fundamental para ele aprender, e coloco aquilo. Então, de tudo, o principal eu coloco. Eu acho que é como se fosse o miolinho, a parte mais importante é a que eu escolho para trabalhar (P1).

Hoje em dia não tem um aluno que eu diga que é um caso severo. Mas são casos que são detectados e que precisam de um atendimento diferenciado. Então, eu dou o conteúdo, no geral, para eles, e observo esse aluno: Qual é o rendimento que ele tem e onde eu preciso ajudá-lo? Se ele vai ter necessidade realmente que eu ajude, eu elaboro uma aula diferenciada; com o mesmo assunto, mas eu trago para ele impresso. Faço umas questões mais... como que eu posso dizer para você... mais fáceis para ele conseguir responder, de mais fácil entendimento para esse aluno. Para alunos que têm dificuldade na cópia do quadro, eu trago impresso. Mas, primeiramente, eu tento, para ver se ele consegue fazer, porque, se eu der tudo prontinho também, ele nunca vai se esforçar para fazer (P2).

Sublinha-se que, em vários pontos, os relatos de P1 e de P2 fazem correspondência ao que foi sugerido pela professora da SRM (vide ANEXO C). P1 declarou que, durante a definição dos procedimentos de ensino, pensa em flexibilizar as maneiras de apresentar o conteúdo para os alunos com NEE. Nas orientações para o ensino de A4P1 (aluno com DI) está contemplado “fazer uma flexibilização e adaptação dos conteúdos no intuito de que o aluno tenha acesso ao currículo bem básico”. P1 também informou que busca ser mais sucinta, clara e

objetiva na abordagem dos conteúdos com alunos com NEE, e esse procedimento também consta nos documentos de seus alunos A2P1 e A4P1 (alunos com DI). Seguindo com a análise, P1 disse que seleciona aquilo que é essencial nas informações trazidas para a sala de aula, o que se referiu como “tirar o miolinho”. E P2 afirmou que costuma trazer questões com um nível de complexidade menor para alunos com NEE. Dentre as orientações da SRM para o atendimento de A4P1, A1P2 e A2P2 (alunos com DI), encontram-se “trabalhar o ponto principal do texto” e “propor tarefas breves e de curta duração”, sendo que esse último aspecto também é indicado a A3P2 (aluna com deficiência neuromotora). Quanto a essa aluna, está destacado, em meio às indicações do documento da SRM, que sejam trazidos textos digitados ao invés de solicitar a cópia do quadro, buscando atender a sua dificuldade de coordenação motora fina. Uma vez que P2 alegou trazer por escrito o conteúdo para aqueles que apresentam dificuldade em copiar, identifica-se aqui mais uma aproximação entre os documentos da SRM e os relatos acima descritos.

Buscou-se evidenciar essa relação entre o que é proposto na SRM e na sala regular porque acredita-se que a articulação do trabalho desenvolvido nesses dois espaços é primordial para a superação dos desafios da inclusão. Essa é também a compreensão de Hammel e Hourigan (2011), os quais se juntam a Batista e Nicodem (2016) e Coleman et al. (2015) na defesa da construção de parcerias escolares entre os professores de Arte e os da Educação Especial, a fim de que haja coerência no trabalho pedagógico com alunos com NEE.

Considerando a discussão acerca dos relatos anteriormente evidenciados, foi possível observar que tanto P1 quanto P2 comentaram sobre ensinar de forma diferenciada em relação aos alunos com NEE. Duk (2006) recomenda que as atividades diferenciadas sejam aplicadas à classe como um todo e que, em último caso, sejam feitas flexibilizações, distinguindo os modos de agir para este ou aquele aluno na sala de aula.

Nesse sentido, defende-se que é de suma importância que o professor de Arte, ao planejar suas aulas, reflita sobre qual procedimento melhor se adéqua às especificidades do seu contexto educativo, a fim de ponderar se é necessário, realmente, proceder flexibilizações ou se as diferenciações respondem às necessidades dos seus alunos. Os relatos explicitados anteriormente dão indícios de que P1 e P2 faziam essa reflexão e, só depois disso, definiam os modos de agir.

P2 ainda acrescentou que reflete sobre quais são as dificuldades que seus alunos com NEE possuem e de que forma ela pode ajudá-los. Sobre essa questão, Bain e Hasio (2011) e Vitaliano e Valente (2010) argumentam que o exercício constante da reflexão acerca das próprias ações e do contexto em que se atua é favorável à estruturação de práticas docentes mais inclusivas. Mas precisa estar fundamentado em pressupostos teóricos que auxiliam no esclarecimento das dúvidas e indicam possibilidades de inovação. Senão, os professores vão continuar “patinando em cima dos mesmos velhos hábitos”, isto é, o pensamento sobre a prática existe, mas encerra em si mesmo e não aponta os caminhos do aprimoramento ou da transformação efetiva do trabalho docente.

P3 e P4, porém, responderam que não consideram, especialmente, os alunos com NEE, ao planejarem suas práticas. Alegaram planejar pensando na turma, de uma forma geral. Já foi dito antes que é válido pensar na turma como um todo ao preparar as atividades, mas é igualmente importante avaliar se o método utilizado está alcançando as necessidades de todos os alunos da turma.

Ao observar as aulas dessas duas participantes, verificou-se que seus respectivos alunos com NEE, A1P3 e A1P4, ambos com DI, eram solícitos ao realizar as tarefas propostas e demonstravam bastante interesse pelas atividades artísticas, alcançando êxito na maioria delas. A1P3, às vezes, levava um tempo maior para concluir as tarefas em relação aos outros de sua turma, mas ainda assim as apresentava. Contudo, esses dois alunos também tinham em comum a timidez em se expressar e a dificuldade de socializar-se com os colegas da turma. Considerando, à luz de Comte (2009) e Assumpção, Macara e Januário (2016), que a arte tem potencial para desbloquear as barreiras à expressão e à comunicação e para desenvolver habilidades emocionais e sociais, as formas de planejar as aulas nas turmas de A1P3 e de A1P4 poderiam se diferenciar no sentido de atender a essas necessidades específicas de expressão e socialização; ou seja, a arte poderia ser mais bem aproveitada como ferramenta para favorecer a interação e a inclusão desses alunos na classe comum.

Ao planejar uma aula, um dos pontos a serem considerados é a definição dos modos de ensinar. Assim, segue a discussão a respeito dos procedimentos de ensino utilizados pelas participantes deste estudo.

4.3.2 Práticas Pedagógicas Desenvolvidas em Sala de Aula

O processo de aprender e fazer arte é único e diverso. Uma única forma de ensinar não atende a essa multiplicidade. Por isso, defende-se que o professor de Arte deve sustentar práticas dinâmicas, que transcendam o convencional. É preciso diversificar as práticas e os procedimentos pedagógicos para evitar a exclusão daqueles que não respondem aos modos tradicionais de ensinar. Sendo assim, considera-se importante investigar quais foram os procedimentos utilizados pelas participantes, a fim de analisar se favoreceram ou não o processo de inclusão de alunos com NEE.

Para tanto, optou-se por abordar primeiramente aqueles que se referem à prática docente de forma geral, como uso de recursos didáticos e tecnológicos, atendimento individualizado aos alunos com NEE e a procedência de flexibilizações ou diferenciações curriculares. Em seguida, discute-se sobre os modos de explicar os conteúdos e propor as atividades teóricas/práticas referentes à disciplina de Arte, tratando da aprendizagem dos conhecimentos específicos da área, bem como dos aspectos da criação e *performance*, considerados o fazer artístico propriamente dito.

Nos quadros 9 e 10, apresentados em sequência, estão dispostos de forma condensada os resultados de pesquisa que serão analisados nesta categoria.

Quadro 9 – Síntese dos dados coletados nas observações

OBS.	P1 – 6ºB			
	Nº DE ALUNOS PRESENTES	ALUNOS COM NEE PRESENTES	ATIVIDADE APLICADA	AMBIENTE DE APRENDIZAGEM
1ª	23	A1P1; A2P1; A3P1	cópia de texto / atividade de pintura em guache	sala de aula/ pátio da Ala 1 do Colégio
2ª	24	A2P1; A3P1; A4P1	cópia de texto / atividade de recorte/colagem	sala de aula
3ª	26	A2P1; A3P1	cópia/resolução de questões / atividade de releitura de obra	sala de aula
4ª	25	A2P1; A3P1; A4P1	cópia de texto	sala de aula
5ª	29	A1P1; A2P1; A3P1; A4P1	atividade de desenho	sala de aula
6ª	25	A2P1; A3P1	atividade de desenho/	sala de aula

			recorte/colagem	
7ª	não foi apurado	A2P1; A4P1	extraclasse evento cultural	salão de festas de uma igreja local
8ª	26	A2P1; A3P1	cópia/resolução de questões	sala de aula
OBS.	P2 – 2ºA			
1ª	não foi apurado	A3P2	extraclasse evento cultural	pátio da Ala 2 do Colégio
2ª	26	A1P2; A2P2; A3P2	apresentação de seminário / exibição de documentário	sala de aula
3ª	25	A1P2; A2P2	formulação de perguntas/respostas	sala de aula
4ª	22	A1P2; A2P2; A3P2	cópia/resolução de exercício de múltipla escolha	sala de aula
5ª	26	A1P2; A2P2; A3P2	ditado/cópia/resolução de exercício de múltipla escolha	sala de aula
6ª	10	A2P2	ditado/cópia/resolução de exercício de múltipla escolha	sala de aula
7ª	25	A1P2; A2P2; A3P2	resolução de exercícios de múltipla escolha	sala de aula
8ª	23	A1P2; A2P2	resolução de exercícios de múltipla escolha	sala de aula
OBS.	P3 – 8ºB			
1ª	12	A1P3	ensaios para apresentação artística	sala de aula/ pátio da Ala 2 do Colégio
2ª	21	A1P3	ensaios para apresentação artística atividade de desenho/ recorte/colagem	sala de aula
3ª	não foi apurado	A1P3	extraclasse evento cultural	SRM
4ª	19	A1P3	atividade de releitura de obra	sala de aula
5ª	18	A1P3	atividade de desenho	sala de aula
6ª	21	A1P3	atividade de colorir desenho	sala de aula
7ª	não foi apurado	A1P3	extraclasse evento cultural	salão de festas de uma igreja local
8ª	20	A1P3	ditado de texto	sala do 8ºC
OBS.	P4 – 9ºB			
1ª	não foi apurado	A1P4	extraclasse evento cultural	pátio da Ala 2 do Colégio
2ª	21	A1P4	verificação e avaliação dos trabalhos	sala de aula
3ª	24	A1P4	atividade de grafia estilizada	sala de aula
4ª	23	A1P4	atividade de releitura de obra	rua do Colégio

5ª	23	A1P4	atividade de releitura de obra	sala de aula
6ª	23	A1P4	atividade de releitura de obra	sala de aula
7ª	22	A1P4	ditado/resolução de questões	sala de aula
8ª	26	A1P4	cópia de texto	sala de informática

Fonte: a própria autora.

O quadro 9 trata-se de uma síntese de informações sobre as aulas observadas, que possibilita ter uma visão mais ampla da sequência de eventos que constituiu o período das observações. Nele estão especificados, dentre outros dados, os alunos com NEE presentes em cada aula, as atividades desenvolvidas e os locais de aprendizagem, correspondentes a cada participante.

Quadro 10 – Caracterização dos procedimentos utilizados pelas participantes

SUBCATEGORIAS	P1		P2		P3		P4	
4.3.2.1 Usar recursos tecnológicos e materiais didáticos	✓		✓		✓		✓	
4.3.2.2 Atender, individualmente, o aluno com NEE	✓		✓		✓		✓	
4.3.2.3 Flexibilizações e diferenciações das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas participantes	Fle.	Dif.	Fle.	Dif.	Fle.	Dif.	Fle.	Dif.
	✓		✓		✓	✓	✓	✓
4.3.2.4 Apresentar, oralmente, os conteúdos da disciplina	✓		✓		✓		✓	
4.3.2.5 Trabalhar os conteúdos por meio de atividades teóricas	Ind.	Col.	Ind.	Col.	Ind.	Col.	Ind.	Col.
	✓		✓	✓	✓		✓	
4.3.2.6 Trabalhar os conteúdos por meio de atividades práticas	✓	✓			✓	✓*	✓	✓*

Obs.: “Fle.” é referente às flexibilizações curriculares e “Dif.” às diferenciações curriculares.

“Ind.” representa as propostas de trabalhos individuais e “Col.” de trabalhos coletivos.

* P3 e P4 promoveram a **interdisciplinaridade** nas propostas de atividades práticas coletivas.

Fonte: a própria autora.

O quadro 10 é relativo à caracterização dos procedimentos utilizados pelas participantes nas aulas de Arte observadas, os quais se constituem nas subcategorias de análise deste terceiro tema. Conforme as informações apresentadas nesse quadro, o uso de diferentes recursos tecnológicos e materiais

didáticos se fez presente nas práticas de todas as participantes. De igual modo, todas elas reservaram momentos da aula para atender individualmente seus alunos com NEE, e todas procederam flexibilizações curriculares. Já quanto às diferenciações curriculares, apareceram apenas nos casos de P3 e P4. No que concerne aos procedimentos relativos ao trabalho com os conteúdos artísticos, todas as participantes se valeram da apresentação oral de algumas informações da disciplina. A proposição de atividades teóricas também teve adesão total da parte delas, mas P2 diferiu por ser a única a propor atividades teóricas coletivas. Essa participante também se distinguiu por não propor atividades práticas. As outras três o fizeram. E propuseram tanto trabalhos práticos individuais quanto coletivos. Ainda vale destacar que P3 e P4 promoveram a interdisciplinaridade ao desenvolver um projeto artístico coletivo.

Após essa explicação geral sobre a sequência dos eventos e o uso dos procedimentos pedagógicos, referentes ao período e ao contexto de investigação, faz-se o detalhamento dessas informações, juntamente com a discussão sobre os resultados apresentados.

4.3.2.1 Usar recursos tecnológicos e materiais didáticos

A análise sobre o uso de recursos tecnológicos e matérias didáticos se deu com base nos relatos das entrevistas e nos fenômenos observados nas aulas.

Durante as entrevistas, foi perguntado às participantes se elas utilizavam algum recurso tecnológico ou material didático específico para o trabalho com alunos com NEE. As respostas foram as seguintes:

Não, para atender esses, em específico, não. Eu trago para todos. Então, por exemplo, a TV pendrive, o computador, o Datashow [...] Especificamente para eles, não, mas para toda a sala, porque, como é Arte, não tem como não ter, tem que ter as imagens (P1).

Até hoje, eu não tive necessidade. Assim, porque, os alunos por quem eu passei, eles conseguem. No caso, se é um vídeo, eles conseguem entender. A única coisa é que, às vezes, se eles não entendem alguma coisa, eles vêm perguntar pessoalmente. Então, um recurso específico, não houve necessidade (P2).

Na sala do 8ºC tem o Datashow [fixo]. Eu sempre uso o Datashow para mostrar para eles... imagens de obras também... Eu sempre utilizo o visual para atendê-los. [...] eu trabalho sempre... bastante com imagens, porque os surdos são visuais. Eu mostro bastante imagens para eles entenderem o conteúdo (P3).

Eu uso tecnologias todos os dias. Então, a televisão, a TV pendrive, para mim, é muito importante. Porque eu não consigo trazer o meu notebook todo dia e o Datashow fica um pouquinho complicado e demora mais. Então, eu lasco televisão. Imagens, vídeos, músicas, áudios são todos os dias. E, algumas vezes, [levo] na sala de informática... algumas aulas [são] na sala de informática. As tecnologias deixam mais fácil o entendimento, não é? Não apenas falar, mas mostrar leva a um entendimento maior. A leitura da imagem faz com que ele [o aluno] entenda... compreenda melhor o que eu estou pedindo. Um exemplo dado com uma imagem é muito melhor do que apenas falado (P4).

A partir dos relatos, constata-se que as participantes utilizavam em suas aulas os seguintes recursos: TV *pendrive* (P1, P4); computador/equipamentos da sala de informática (P1, P4); *Datashow* (P1, P3); uso de imagens (P1, P3, P4); uso de vídeos (P2, P4); e uso áudios/músicas (P4). Em relação a esses dados, vê-se que há uma harmonia entre as respostas das participantes e as orientações dadas pela professora da SRM. Todas elas atendem em sua turma alunos com DI, e, para esses alunos, a recomendação fornecida pela referida professora foi para “trabalhar em sala com materiais diversificados”, dentre os quais, “vídeos ilustrativos de conteúdos, computador, *software*, fotos, cartazes, esquemas, mapas, jogos, desenho, jornais, revistas, dramatização, teatro, mímica, coral, músicas, poesias, manuseio de diferentes livros de literatura, passeios, visitas a museus, maquetes, entre outros” (*vide* ANEXO C).

Nozi e Vitaliano (2015, p. 133), ao pesquisar sobre os saberes necessários ao professor para promover a inclusão, identificou como sendo um deles “Conhecer sobre o uso das tecnologias para o ensino”, tendo em vista que

esse recurso torna mais rico o processo educativo, pois aumenta as possibilidades de trabalhar os conteúdos, algo que já foi mencionado anteriormente. E como bem disse P4, o uso das “tecnologias deixa mais fácil o entendimento” dos conteúdos trabalhados durante as aulas, para a turma como um todo e também para os alunos com NEE, especificamente.

Essa alegação de P4 a respeito das tecnologias se relaciona com o pensamento de Furniss (2007), a qual ressalta que o recurso visual é uma alternativa ou um complemento para a compreensão do assunto. No caso do aluno autista de P1 ou do aluno surdo de P3 (ela tem um aluno surdo no 6ºC, porém essa turma não fez parte do ambiente social da pesquisa), o uso de imagens, recurso elencado por essas participantes, é imprescindível na aprendizagem, dada a dificuldade desses alunos em apreender as informações apresentadas por meio da fala.

Conforme o conteúdo das entrevistas apresentado anteriormente, o uso das tecnologias se estendia a todos os alunos. Mesmo sendo explicitado que havia a intenção de responder a algumas necessidades específicas, todos na sala usufruíam do uso de tecnologias, comprovando que as práticas que conduzem à inclusão podem ser benéficas ao processo educativo como um todo.

E em se tratando especificamente do ensino de Arte, este se faz incompleto se os alunos não tiverem a oportunidade fruir a produção artística historicamente construída. Ou, nas palavras de P1, “como é Arte [...] tem que ter imagens”. Acrescenta-se às palavras dela: tem que ter áudios e vídeos também, para a apreciação de músicas, danças, encenações, etc. Os recursos tecnológicos podem auxiliar na fruição das diferentes formas de expressão artística, parte constituinte do processo de aprender arte. As DCEs também fazem referência a essa dimensão da aprendizagem artística, relacionado ao sentir e ao perceber, propondo que os momentos para a apreciação, a fruição, a leitura e o acesso às obras sejam contemplados nas aulas de Arte.

Ao fazer o cruzamento dos dados das entrevistas com os das observações, percebeu-se uma coerência entre os dois tipos de informações. P1, P2 e P4 utilizaram a TV *pendrive* tanto para apresentar imagens de obras de arte quanto vídeos sobre os movimentos artísticos trabalhados. P1 lançou mão do aparelho de TV nas aulas 1, 3 e 4, mostrando imagens de pinturas enquanto explicava o conteúdo. P4, de modo semelhante a P1, também exibiu imagens de

uma pintura mural para exemplificar sua explicação, ao longo da aula 3. P2, por sua vez, fez uso desse recurso tecnológico, na segunda aula observada, para apresentar um documentário aos seus alunos. O trecho abaixo ilustra como isso procedeu:

Antes de iniciar o vídeo, P2 solicitou que a turma anotasse o máximo de informação que conseguisse, para uma atividade posterior com base no conteúdo assistido. O assunto do documentário era a obra de Maurício de Nassau e os pintores europeus que vieram ao Brasil no período da colonização. Nesse instante, a pedido da professora, a luz foi apagada e as cortinas foram fechadas. O ambiente ficou escuro. À princípio, os alunos ficaram com os olhos voltados para a tela da TV, sem verbalizações. A3P2 também estava assim. Mas, certas vezes, ela baixava o olhar e fazia anotações em seu caderno. Ela foi a única a fazer anotações, o restante apenas assistiu. [...] Ao fim da aula, um dos alunos começou a guardar o material. Outros também fizeram o mesmo depois desse. O documentário ainda estava passando na TV. P2 permaneceu sentada no fundo da sala, ao lado de A2P2. Às 11h45, o sinal soou e os alunos se levantaram para ir embora. P2 se ergueu, andou até a frente da sala e desligou a TV antes do fim do documentário (P2).

P2 estava bastante afônica nesse dia. Falou pouco ao longo da aula e utilizou o recurso audiovisual na maior parte do tempo. Acredita-se que o uso da TV para a apresentação do conteúdo, entre outros motivos, veio em auxílio à sua dificuldade vocal. Contudo, apresentar um vídeo sem promover espaço para a discussão sobre o conteúdo dele pode deixar falhas na compreensão do assunto, ainda mais se forem informações novas e/ou distantes da vivência pessoal dos alunos.

A literatura (DUARTE JÚNIOR, 1994; NOZI E VITALIANO, 2015; PARANÁ, 2008) sugere que sejam estabelecidas relações entre o conteúdo trabalhado e a realidade dos alunos. Duarte Júnior (1994) argumenta que a formulação de conceitos e as racionalizações estão condicionadas às experiências de vida, bem como ao contexto em que foram vivenciadas e aos sentimentos despertados por essas experiências. Para esse autor, não é possível separar esses elementos em um processo educativo. Por isso, a importância de fazer as associações entre os conteúdos artísticos que se pretende ensinar e a bagagem de conhecimentos e de experiências que os alunos já têm, para que eles consigam construir significados sobre aquilo que está sendo apresentado.

Um acontecimento do fim da sexta aula observada trouxe indícios de que o conteúdo do vídeo apresentado por P2 não foi bem compreendido por seus alunos:

[...] Uma das meninas revelou à professora que não estava compreendendo o conteúdo trabalhado. A outra aluna se envolveu na conversa e falou: “Não é só ela. Todo mundo não está entendendo nada”. P2 olhou para essa aluna e disse, em voz mais alta: “Está certo. Então, vamos voltar para o assunto anterior. Quando foi passado aquele vídeo para vocês, como vocês entenderam o vídeo?” P2 falou do vídeo mostrado na segunda aula observada. Em coro, alguns alunos responderam: “Nada”. P2 exclamou, com voz aguda e enfática: “Ah, então, não sou eu! Então, não sou eu, certo? Depende de vocês focarem também no conteúdo”. Sorrindo, A2P2 comentou: “Mas, se você fizesse essa pergunta lá, uns dois dias depois, já ajudava”. Já havia se passado duas semanas desde que o vídeo foi exposto. Um estudante indagou: “Que vídeo, gente?” Foi A2P2 quem falou novamente: “O vídeo que ela passou na TV, lá da outra vez. Agora, o nome eu já não sei. Aquele negócio lá que ela começou e não terminou... não deu tempo de acabar e até agora não terminou de passar o resto ainda”. De fato, o vídeo foi interrompido no fim da segunda aula e não foi retomado posteriormente. Uma aluna concordou com A2P2: “É, nem acabou de passar o resto do vídeo”. E, nesse instante, um burburinho de vozes se espalhou pelo ambiente. P2 mudou de assunto, interrogando os alunos sobre o conteúdo do simulado (P2).

Ao analisar esse recorte, percebe-se que, a princípio, P2 teve boa iniciativa ao retroceder para o assunto anterior e verificar o nível de compreensão dos alunos a respeito do que foi trabalhado. Contudo, chama a atenção o fato de ela ter tirado de si a responsabilidade pela resposta negativa dos alunos às suas intervenções: “Ah, então, não sou eu! Então, não sou eu, certo?” Reforça-se, com base na literatura estudada (DUK, 2006; PARANÁ, 2008; RODRIGUES, 2008a; VITALIANO; VALENTE, 2010; ZEPPONE, 2011), que o professor precisa refletir sobre suas escolhas pedagógicas e sobre os resultados obtidos a partir delas, num exercício contínuo de autoavaliação que dá suporte para definir as próximas ações.

Outro ponto a ser ressaltado provém do comentário do aluno com NEE, A2P2, e se refere à inconclusão do documentário, bem como ao fato de não ter havido a discussão sobre assunto logo após a sua exibição. Esses acontecimentos são indicativos de que não basta fazer uso das tecnologias em sala de aula, mas é preciso conduzir os trabalhos de modo que os alunos possam usufruir desse recurso em favor do seu processo de aprendizagem. Ao analisar esse

caso de P2, constatou-se que ela apresentou uma “dificuldade procedimental” quanto ao uso das tecnologias em sala de aula.

Os resultados da análise também apontaram para um outro desafio em relação à TV *pendrive*, inerente ao manuseio e à configuração do aparelho, podendo ser classificada como uma “dificuldade técnica”. Um acontecimento da segunda observação de P1 e o relato de sua entrevista mostraram que esse é um desafio enfrentado por essa participante, no dia a dia escolar:

P1 caminhou até a TV, esticou braço direito e apertou alguns botões. Voltou-se para a classe e avisou que precisaria se ausentar em busca de outro controle da TV. Ela falou: “Eu vou lá buscar [o controle] e preciso que vocês fiquem assim, olha... psiu”, pondo o dedo indicador na frente dos lábios cerrados. Concluiu dizendo: “Posso contar com vocês?” Alguns gritaram “pooooode”. P1 saiu deixando a porta aberta. [...] retornou, depois de dois minutos, fechou a porta, e os alunos que estavam em pé voltaram para seus lugares, dentre eles A2P1. A professora de Arte parou na frente da TV e apontou o controle para o aparelho, apertando alguns botões. Nada aconteceu. P1 tirou as pilhas do controle e tornou a recolocá-las. Apontou mais uma vez o controle para o aparelho. A TV ligou. [...] P1 continuou olhando para a TV e apertando os botões do controle [...]. Passaram-se cerca de três minutos, desde de que ela retornou à classe. Ela virou-se na direção da pesquisadora e verbalizou: “Justo a que eu queria não salvou”. Deixou o controle na sua mesa e pediu que todos se sentassem e prestassem a atenção (P1).

Então, eu uso a TV laranja. É ruim porque nem tudo a gente consegue converter. Por exemplo, a gente estava falando de arte indígena... tinha vários vídeos, sons... uns vídeos maravilhosos. Eu salvei em vários formatos ainda para ver qual eu ia conseguir... Aí nem todos... Aliás, dos três que eu salvei, que eu achei que eram os melhores, nenhum abriu [não foi possível exibir], porque a televisão está muito obsoleta. O que abriu é o que não tinha... assim, era legal, mas não tinha tanta coisa para mostrar. Mas foi o que deu para ver, para usar (P1).

Uma vez que a configuração da TV *pendrive* não permite a leitura de todos os formatos de mídia, os computadores e os projetores poderiam superar essa limitação, sendo utilizados em sala de aula para a exibição de imagens e vídeos. Porém, durante a entrevista, P1 listou um terceiro desafio concernente ao emprego dos recursos tecnológicos em sala de aula, ao qual se nomeou aqui como “dificuldade de disponibilização”. P1 se referiu como uma barreira para o processo educativo o fato de nem sempre a escola ter disponível computadores e projetores para o uso em sala.

Essa mesma demanda foi identificada no trabalho de Matos e Mendes (2014). Com base em seus resultados de pesquisas, elas assinalaram a necessidade de investimento em infraestrutura e disponibilização de materiais adequados e recursos didáticos.

No caso específico do Colégio investigado e da sala 6ºB (que também era a sala do 9ºB), essa demanda foi atendida, pois, no fim do período de investigação, observou-se um *Datashow* fixado no teto e uma tela branca colocada na parede da frente. Vale ressaltar que isso aconteceu posteriormente à entrevista de P1; portanto, ela não tinha conhecimento desse fato quando proferiu comentários sobre a dificuldade de disponibilização dos aparelhos eletrônicos. E, dada a realidade da maioria das escolas públicas estaduais, as salas possuírem projetores fixos é mais a exceção do que a regra. Possivelmente, P1 enfrenta essa dificuldade em outros locais de trabalho.

Por falar do uso de computadores e projetores disponibilizados pela escola, P3 e P4 empregaram esses equipamentos em suas aulas, assim como relataram nas entrevistas. P3, na última aula observada, utilizou o *Datashow* disponível na sala do 8ºC. O material eletrônico serviu de apoio para a explicação sobre os artistas, as obras e movimentos artísticos abordados. Ela exibiu textos e imagens relacionadas à sua explicação. P4, também no último dia de observação, fez uso do *Datashow* e dos computadores disponíveis no laboratório de informática. Ao longo da aula, ela projetou um texto para que os alunos pudessem tomar nota de informações sobre o movimento artístico HIP-HOP. O episódio da oitava aula observada explicita as ações de P4 quanto ao emprego das tecnologias:

[No laboratório de informática] P4 ligou o Datashow e o computador principal reservado aos professores. Ambos os aparelhos estavam conectados e a professora pôde projetar, em uma tela branca, as informações de um site chamado Infoescola, cujo conteúdo era relacionado ao movimento artístico HIP-HOP. Enquanto alguns ainda se ajeitavam, P4 pôs-se ao lado da tela branca e informou: “Se o seu computador ligar, você entra no Google e digita HIP-HOP Infoescola [acessando a mesma página projetada por P4]”. Mais tarde, foi possível notar que apenas 13 dos 24 computadores destinados aos alunos estavam ligados. Segundo P4, se o computador não ligasse é porque não estava funcionando, ou seja, 11 computadores estavam indisponíveis para o uso. [...] uma menina exclamou: “O meu [computador] não quer ligar”. P4 avisou: “Se o seu não quer ligar, copia daqui [apontando para a tela branca]”. E prosseguiu com a explicação: “São sete grandes parágrafos. Hoje, vocês copiam três, no outro dia, os outros quatro”. [...] O computador de A1P4, bem como os demais aparelhos da parte detrás do laboratório, estavam desligados. [...] Ao longo de toda a aula, observou-se que a maioria dos alunos acessou página indicada pela professora e tomaram nota em seus cadernos, valendo-se tanto dos monitores individuais quanto do conteúdo projetado na tela branca. [...] P4 passou a maior parte do tempo sentada a sua mesa, observando a turma e controlando o computador principal. [Às 11h03] a professora comunicou à classe: “Pode desligar... Desliga o computador agora, gente. Senão, eles não deixam a gente voltar. Desliga o computador e desliga a tela. Deixa a cadeira arrumadinha na mesa... encosta a cadeira na mesa. Arruma, senão, a gente leva bronca... Pode terminar em casa”. Ela foi falando e recolhendo os materiais sobre sua mesa, desligando os aparelhos eletrônicos e ajeitando os móveis da frente da sala (P4).

Ao volver os olhares analíticos para esse relato, ao mesmo tempo em que se percebe a iniciativa de P4 em relação a propiciar aos alunos uma experiência pedagógica diferente, nota-se também algumas dificuldades mencionadas anteriormente. Sabe-se que utilização de espaços e os materiais tecnológicos diversificados são procedimentos favoráveis ao ensino inclusivo de Arte e carregam inúmeras possibilidades artístico-pedagógicas. Tais procedimentos encontram-se contemplados tanto na literatura que discute sobre a inclusão de alunos com NEE quanto no documento da SRM (vide ANEXO C). P4 tinha disponível alguns aparelhos tecnológicos que, em geral, despertam a atenção dos alunos e os motivam a participar das atividades. Porém, a aula se limitou à cópia de um texto integral, um procedimento que, segundo as recomendações da professora da SRM, deve ser evitado a alunos com DI, como é o caso A1P4. Vale ressaltar que P4 foi uma das participantes mais criativas quanto aos modos e lugares para sua

prática docente, pelo que foi possível observar das aulas. Contudo, nesse dia, observou-se essa dificuldade procedimental em relação à utilização das tecnologias.

Outro aspecto a ser ponderado diz respeito às condições dos computadores da escola destinados ao uso de alunos e, nesse sentido, tem relação com a dificuldade de disponibilização dos recursos tecnológicos, mencionada por P1. A escola permite que os professores e os alunos usem o laboratório de informática, a partir do agendamento prévio. Contudo, cerca de 50% dos computadores (11 de 24) está indisponível por mau funcionamento. P1 expôs, no momento da entrevista, que é um transtorno levar turmas grandes, como o 6ºB, por exemplo, e não haver a quantidade adequada de computadores. Na observação da última aula de P4, comprovou-se que a falta de equipamentos dificultou, de fato, o trabalho escolar, ainda mais porque os aparelhos que não estavam funcionando, em geral, eram os do fundo da sala. E os alunos que se encontravam nesses lugares, como A1P4, se esforçavam para enxergar as letras pequenas da tela branca à frente, visto que não dispunham dos monitores (*vide* FIGURA 14, p. 149).

Beyer (2003), em sua investigação, encontrou resultados parecidos com esse no que concerne às condições materiais da escola. Ao questionar professores de escolas públicas e privadas quanto aos aspectos que implicam na efetivação do processo de inclusão, esse autor se deparou com questões sobre a falta de materiais adequados, falta de vontade política e verbas insuficientes para suprir a demanda da inclusão escolar. E nesse sentido, seus resultados se aproximam também dos de Matos e Mendes (2014) acima mencionados.

Além dos aparelhos eletrônicos, notou-se, com base nas observações, que outros materiais foram utilizados ao longo das aulas das quatro participantes. P1 e P3 distribuíram folhas de papel A4 em branco para a realização das atividades de criação artística visual. Elas também se assemelharam ao trazerem para a sala revistas velhas e tesouras sem ponta, empregadas em trabalhos de recorte/colagem. P1 ainda fez uso de tintas guache, folhas de jornal velho e panos para a limpeza, em uma atividade de pintura. P2, por sua vez, trouxe para os alunos folhas com textos, exercícios, imagens.

Porém, algumas participantes apresentaram propostas de atividades cujos materiais didáticos necessários foram solicitados aos alunos. P1, como já foi dito, utilizou tintas guaches em uma de suas aulas. Mas, além de providenciar alguns materiais de pintura, ela pediu que os alunos trouxessem tinta e pincel, haja

visto que os materiais que ela dispunha não eram suficientes para todos. P2 também fez uma solicitação de material didático. Ela pediu que os alunos fizessem fotocópias de um texto para estudo, o qual ela disponibilizou na secretaria do Colégio, para que os alunos procurassem e xerocassem, por conta própria, o total de três folhas. Ela explicou à pesquisadora que tomara essa atitude porque o 2ºA estava atrasado em relação ao 2ºB, dado que algumas atividades extracurriculares da escola coincidiram com as aulas de Arte dessa turma observada. O relato da sétima observação ilustra essa atitude de P2 em relação ao material didático utilizado nas aulas de Arte:

[...] P2 deixou o seu material sobre a mesa e deu início à aula comentando sobre as fotocópias do texto que ela pediu anteriormente. Ela perguntou à turma: “Alguém tirou a xerox que eu pedi?” E continuou: “Olha só, quem não tirou a xerox vai sofrer, porque hoje tem um gabarito em cima da xerox. Por que vocês não tiraram ainda?” Desde o princípio da aula, ouvia-se um burburinho de vozes na sala, que se intensificou após a pergunta da professora. Alguns alunos cochicharam entre si, outros falaram com P2. Por causa do barulho não foi possível compreender a fala dela por completo. Mas ficou audível quando a professora expressou seu descontentamento, pois havia deixado o material disponível para as cópias e os alunos não se propuseram a fazer. [...] Em meio ao bochicho, ouviu-se alguém perguntar: “Quem não xerocou, vai responder como?” P2 exclamou: “Aí vem o X da questão! Como vai responder se não tem a xerox, não é? Qual é a obrigação de vocês então? Se reunir, à tarde, e alguém pegar e xerocar e trazer amanhã xerocado... Distribuir e estudar para o simulado. A escola não está xerocando mais nada por causa do simulado. [...] Olha só, no trimestre passado, eu ditei para vocês o texto, não foi isso? Lembra? Eu ditei para vocês o texto, inteirinho. Deu problema? Não! Aí, neste trimestre, eu resolvi facilitar para vocês: vou ditar só as questões e pedir para vocês adquirirem o texto. Cadê que vocês adquiriram. Não posso confiar, não é gente. Então, ou vocês correm atrás para ter o texto, para poder responder as questões ou vocês vão ficar... a ver navios. Não adianta eu responder as questões para vocês, tudo mastigadinho... Aí vocês vão lá e decoram a resposta certa, não é... O que vai acontecer então. Hoje, vocês vão se prontificar a fazer isso, a correr atrás da xerox” (P2).

É compreensível que um professor incentive o desenvolvimento da autonomia de seus alunos, motivando-os a se preocuparem com o cuidado e a organização do material didático, em “correr atrás” daquilo que lhes interessa. Todavia, em se tratando de escolas públicas e inclusivas, cabe a pergunta: De quem é a responsabilidade de prover os materiais necessários ao processo educativo? De acordo com os fundamentos da Educação Inclusiva, proclamados na Declaração de Salamanca (1994), cabe à escola oferecer as condições adequadas à escolarização

de todos os alunos, buscando mecanismos que favoreçam a aprendizagem. E nisso se incluem as condições materiais.

E finalizando a discussão sobre o material didático selecionado pelas participantes, nenhuma delas utilizou, em sala de aula, o livro da disciplina, disponibilizado aos alunos pelo governo do Estado. De fato, como destacou P1 ao ser interrogada sobre o planejamento, existem algumas discrepâncias entre o livro e as proposições das DCEs para cada nível escolar. Micheletto (2009) recorda que é muito recente a institucionalização do ensino de Arte como componente curricular da Educação Básica e são longos os caminhos a se percorrer para que a estruturação dessa disciplina alcance os patamares desejados. A própria questão da distribuição de livros didáticos de Arte nas escolas públicas estaduais é algo absolutamente novo. Como já foi dito, no ano de 2017 os alunos do Ensino Fundamental II receberam, pela primeira vez, esse material. Pode-se dizer que foi uma batalha vencida na área. Mas não foi suficiente, haja visto que o livro didático não tem correspondido às expectativas dos professores de Arte. Desse modo, a luta continua, no sentido de organizar melhor o campo do ensino de Arte nas escolas regulares e solucionar esses percalços que, na trajetória da estruturação da disciplina, se somam aos desafios da inclusão escolar.

Com base no caso investigado neste estudo, bem como na realidade observada em outras escolas públicas, destaca-se a necessidade do investimento em recursos tecnológicos e em materiais didáticos, como forma de oferecer um contributo significativo para as práticas dos professores de Arte. Ampliar a gama e a eficácia dos recursos materiais disponíveis nas escolas pode trazer benefícios para o ensino de Arte, de uma forma geral, favorecendo o processo de aprendizagem de todos os alunos. E melhorar as condições materiais da escola pode beneficiar, principalmente, àqueles que têm dificuldade de aprender por meio de uma educação tradicional baseada na linguagem verbal.

Outro procedimento educativo que pode trazer benefícios ao processo de inclusão de alunos com NEE nas aulas de Arte é a atenção individualizada que os professores de Arte dedicam a esses alunos. Desse modo, faz-se a caracterização desse atendimento oferecido pelas participantes.

4.3.2.2 Atender, individualmente, o aluno com NEE

Para a melhor compreensão dos eventos relacionados ao atendimento individualizado dos alunos com NEE, optou-se por apresentar os dados organizados em quadros (QUADROS 11, 12, 13 e 14), os quais demonstram: a quem foi direcionado o atendimento; em que aula e em que momento ocorreu; e quais foram as ações das

participantes. As informações dispostas nesta subcategoria foram provenientes dos registros contidos no protocolo de observações das aulas.

Quadro 11 – Atendimento individualizado oferecido por P1 aos seus alunos com NEE

Aluno	Aula	Momento do atendimento	Ação da participante
A1P1	5	Durante a atividade de desenho sobre o tema “festa junina/julina”	Aproximou-se duas vezes de A1P1 e conversou com ele em particular. Na segunda vez, o ajudou com a organização do material e com a execução da tarefa.
A2P1	1	Durante a cópia de um texto colocado no quadro.	Conversou em voz baixa com A2P1 sobre a tarefa.
A2P1	1	Durante a atividade de pintura em guache.	Deu explicações a A2P1 quanto ao uso das tintas.
A2P1	2	Durante a montagem de um dado com obras de Tarsila do Amaral	Emprestou a cola para A2P1 e o ajudou a dobrar e colar o dado.
A2P1	3	Durante a cópia de algumas questões colocadas no quadro	Folheou o caderno de linha de A2P1 e selecionou uma página. Depois, falou em voz baixa, indicando algo no caderno.
A2P1	3	Durante atividade de releitura da obra <i>A Cuca</i> de Tarsila do Amaral	Sentou-se perto do menino e conversou com ele em voz baixa, ao mesmo tempo em que fazia anotações no caderno dele.
A2P1	5	Durante a atividade de desenho sobre o tema “festa junina/julina”	Conversou em particular com A2P1. Depois emprestou-lhe o lápis e deu instruções sobre o desenho. Mais tarde, ao se aproximar pela segunda vez, o ajudou a pintar, enquanto falava com ele.
A2P1	6	Durante a atividade de desenho/recorte/colagem sobre a “temperatura das cores”	Sentou-se perto do menino, com algumas revistas velhas nas mãos, e deu instruções sobre a tarefa, ajudando-o na execução. Fez isso três vezes nessa aula. No final, proferiu um elogio ao menino.
A3P1	2	Quando P1 comunicou que passaria um texto no quadro	Conversou em particular com A3P1. Depois, o ajudou a encontrar o material para realizar a tarefa proposta.
A3P1	3	Durante atividade de releitura da obra <i>A Cuca</i> de Tarsila do Amaral	Fez elogios a A3P1 e, depois, falou em voz baixa com ele sobre o desenho.
A3P1	5	Durante a atividade de desenho sobre o tema “festa junina/julina”	Elogiou o desenho do menino e conversou com ele sobre o trabalho.
A4P1	2	Durante a montagem de um dado com obras de Tarsila do Amaral	Arranjou uma tesoura para que A4P1 pudesse recortar o dado. Depois, ajudou-lhe dobrar do jeito correto, explicando como deveria ser colado.
A4P1	4	Quando P1 comunicou que passaria um texto no quadro	P1 retirou de sua bolsa um caderno de brochura e o levou a A4P1. Tratava-se do caderno de Arte que P1 havia preparado para A4P1. Ela carregava o caderno sempre consigo e entregava ao menino nos momentos em que fosse utilizá-lo. Depois recolhia novamente. Conversou em particular com A4P1 no instante em que lhe deu o caderno.
A4P1	5	Durante a atividade de desenho sobre o tema “festa junina/julina”	Ela entregou o caderno de brochura a A4P1 e conversou com o menino em voz baixa. Mais tarde, no final desta aula, aproximou-se de A4P1 mais duas vezes e conversou com ele sobre a tarefa, fazendo um elogio ao menino na terceira vez em que se encontraram.

Fonte: a própria autora.

Ao observar o quadro 11, nota-se que P1 se aproximou dos alunos com NEE para: conversar, em particular, sobre o comportamento deles ou sobre o desempenho nas atividades propostas (A1P1, A2P1, A3P1, A4P1); dar explicações extras sobre a realização dos trabalhos (A2P1, A4P1); arranjar materiais escolares que os alunos com NEE precisavam e não dispunham (A2P1, A4P1); colaborar com a execução dos trabalhos, escrevendo, desenhando, pintando, cortando, colando, dobrando, etc. (A1P1, A2P1, A3P1, A4P1); e auxiliar na organização do material (A1P1, A2P1, A3P1, A4P1).

A título de ilustração, os episódios da quinta e da sexta aula observada trazem alguns detalhes acerca dos procedimentos de P1 para atender individualmente os alunos com NEE:

Após três minutos do início da aula, P1 foi até a carteira de A4P1 e olhou nas mãos do menino que escrevia na folha rasgada. Fez um comentário, em voz baixa, e caminhou até a mesa do professor. Retirou da bolsa um caderno de brochura que ela organizou para ele. P1 voltou para perto desse menino, desta vez com o caderno aberto, e colocou-o na mesa dele. Ela abaixou-se ao lado de A4P1 e começou a conversar com ele, em particular. O garoto balançava a cabeça, às vezes em sinal de aprovação, às vezes negando o que ouvira. Novamente, o burburinho de vozes impediu que se escutasse com exatidão o diálogo, mas foi possível notar que P1 falava sobre a atividade que os outros alunos estavam realizando, gesticulando e apontado para o caderno, como quem dá instruções. [...] A professora se aproximou de A4P1, pela segunda vez. O menino continuava entretido fazendo uma cruzadinha na folha arrancada de uma revista. P1 curvou-se, apoiando as mãos na lateral da carteira, e o ajudou a responder algumas questões da palavra-cruzada. Ela também corrigiu erros ortográficos e soletrou duas ou três palavras, chamando a atenção para a escrita. Por fim, disse a A4P1: “Assim que você terminar, faça o desenho que a professora pediu”. E partiu [...]. A4P1 puxou para perto o caderno de brochura que P1 havia colocado na mesa dele, segurou o lápis e exclamou: “Professora, ajuda aqui!” A professora de Arte, nesse instante, estava de costas atendendo a A3P1. Ela devolveu o caderno de A3P1 e voltou-se para A4P1, inclinando-se sobre a mesa do garoto, uma vez mais. Ele indagou: “Oh, professora... professora, o que tem que fazer aqui?!” e apontou para o caderno. P1 explicou novamente a atividade, sempre olhando nos olhos de A4P1 e falando com voz calma. Assim que ela se afastou, o menino começou a desenhar no caderno (vide FIGURA 15, p. 177) (P1).

P1 pegou de sua mesa uma revista e uns recortes de papel e sentou-se na cadeira vazia que estava na frente da carteira de A2P1. [...] Ela conversou com ele, enquanto folheava as páginas de uma revista. Explicou particularmente o que era para fazer. Depois apontou para uma imagem e perguntou: “Esta aqui, pode ser?” O menino deu de ombros e falou algo que não foi possível entender por conta do ruído. Ela lhe entregou um pedaço de papel e uma tesoura e pediu que ele recortasse a imagem. Enquanto ele cortava, ela continuava folheando a revista, falando com o garoto e indicando uma imagem ou outra. [...] No fim da aula, P1 se aproximou do menino, pela segunda vez, e o convidou a colar as imagens recortadas no caderno de desenho. Ela abriu o caderno, colou algumas e ele, outras. Depois, ela se afastou e foi para perto da caixa de revistas. [...] Às 17h16, P1 sentou-se mais uma vez na frente da carteira de A2P1 e o chamou para fazer o trabalho. Ele estava em pé, conversando com um colega. A2P1 se sentou. Os dois conversaram, sorriram e colaram mais uma imagem (vide FIGURA 16, p. 179). Antes de se afastar, P1 elogiou garoto, dizendo: “A2P1, eu gostei de ver” (P1).

Sobre os exemplos anteriores, pode-se ressaltar a paciência e o comprometimento de P1 com seus alunos. Essa participante demonstrou ter a preocupação de observar e atender seus alunos com NEE e, além disso, suas ações denotaram paciência e calma em sua forma de agir. Também se verificou que ela buscou despertar o interesse desses alunos pela realização das tarefas, sem reprimi-los pela distração. É relevante salientar que a orientação dada pela professora da SRM para o atendimento de A2P1 e A4P1 na classe comum foi: “respeitar o ritmo do aluno, mas estabelecendo com ele metas a serem atingidas e superadas” (*vide* ANEXO C).

No campo teórico, esses procedimentos também são assinalados como favoráveis ao ensino de alunos com NEE. Duk (2006) reforça a importância de respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem, acompanhar constantemente o desempenho escolar dos alunos e orientá-los para que possam participar mais efetivamente das atividades escolares. Ao comparar as ações de P1 acima descritas com as recomendações tanto da professora da SRM quanto de Duk (2006), percebe-se que, mais uma vez, houve concordâncias.

A partir da leitura do quadro 11 (p. 173), nota-se que A2P1 foi o aluno a quem P1 atendeu mais vezes, individualmente. Ele era o mais assíduo dentre alunos com NEE de sua turma; também era o mais agitado e o que apresentava maior resistência em começar as tarefas. Acredita-se que todas essas características implicaram no número de vezes em que foi atendido por P1. Além disso, nas orientações organizadas em forma de texto pela professora da SRM existe uma especificação para que esse aluno receba um “acompanhamento mais individualizado” pois é “agitado e inseguro” (*vide* ANEXO C). Essa agitação de A2P1 pode estar relacionada à sua condição de Hiperatividade associada à DI²⁴. Acrescenta-se que nas orientações referentes a A3P1, o aluno autista²⁵, também se encontram observações para seja feito o atendimento individualizado. Está escrito que ele necessita “de um direcionamento metódico, acompanhamento individual”, dado que “algumas vezes não consegue registrar o conteúdo” (*vide* ANEXO C). Esse aluno, assim como os demais com NEE, recebeu atenção individualizada de P1 durante as aulas, em consonância com as indicações do documento da SRM. Contudo, na maior parte do tempo, A3P1 teve o apoio de PA.

²⁴ Para mais referências sobre as características dos alunos com NEE, *vide* QUADRO 7, p. 124.

²⁵ *Idem*.

P1 costumava tecer elogios aos alunos com NEE, assim como aos demais, em relação aos esforços para a execução das tarefas ou ao resultado dos trabalhos apresentados. A2P1, A3P1 e A4P1 receberam elogios da professora em alguns momentos de atendimento individualizado. O exemplo se refere ao quinto dia de observação:

P1 passou por A3P1, olhou para o seu caderno e exclamou: “Eu adorei o xadrez que você pôs na roupa!” Eles trocaram sorrisos e A3P1 continuou pintando o desenho. [Alguns instantes depois] Ela tomou o caderno de desenho nas mãos, dizendo: “Nossa, me dê aqui, deixa eu ver... que legal!” A3P1 explicou alguns detalhes do desenho e P1 deu sugestões quanto às cores [...] (vide FIGURA 15, p. 177) (P1).

Essa atitude positiva de P1 em relação a seus alunos com NEE é tratada por Rodrigues (2008a) como um fator que propicia a inclusão escolar porque dá ênfase ao progresso do aluno e faz sobressair o seu potencial acima de sua dificuldade. Os documentos da SRM também trazem a sugestão para que o professor valorize os feitos de seus alunos com NEE, “a fim de fortalecer sua autoestima e o vínculo com a aprendizagem” (vide ANEXO C). Essa indicação aparece em, praticamente, todos os documentos encaminhados pela professora da SRM, com exceção do de A3P1. Tais resultados evidenciaram a importância das orientações dadas pela professora da SRM para o desenvolvimento das práticas de P1 e o quanto essas foram condizentes com os procedimentos pedagógicos considerados pela literatura como propícios ao processo de inclusão dos alunos com NEE.

Figura 15 – Desenho realizado por A3P1 (esquerda superior), A4P1 (direita superior), A1P1 (esquerda inferior) e A2P1 (direita inferior) no quinto dia de observação do 6ºB



Obs.: As imagens de “fogueira” que aparecem tanto no caderno de A1P1 quanto no de A2P1 têm os traços de P1 e PA, respectivamente, que ajudaram esses meninos a realizarem a produção.

Fonte: acervo da autora.

A respeito da atuação do professor da SRM como fonte de orientação aos professores da classe comum, temos alguns pesquisadores (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014; RABELO, 2012) indicando que esse procedimento é fundamental para a efetivação do processo de inclusão dos alunos com NEE. Em específico, destacamos a pesquisa de Martinelli (2016), a qual desenvolveu um processo de intervenção junto a uma professora especialista e a outros professores das disciplinas curriculares, visando à promoção de um trabalho colaborativo entre eles, com o intuito de aprimorar o processo de inclusão dos alunos com NEE. Os resultados permitiram constatar que: os professores da classe comum se mostraram mais seguros em suas práticas; passaram a desenvolver atividades mais motivadoras para todos os alunos, valendo-se de procedimentos

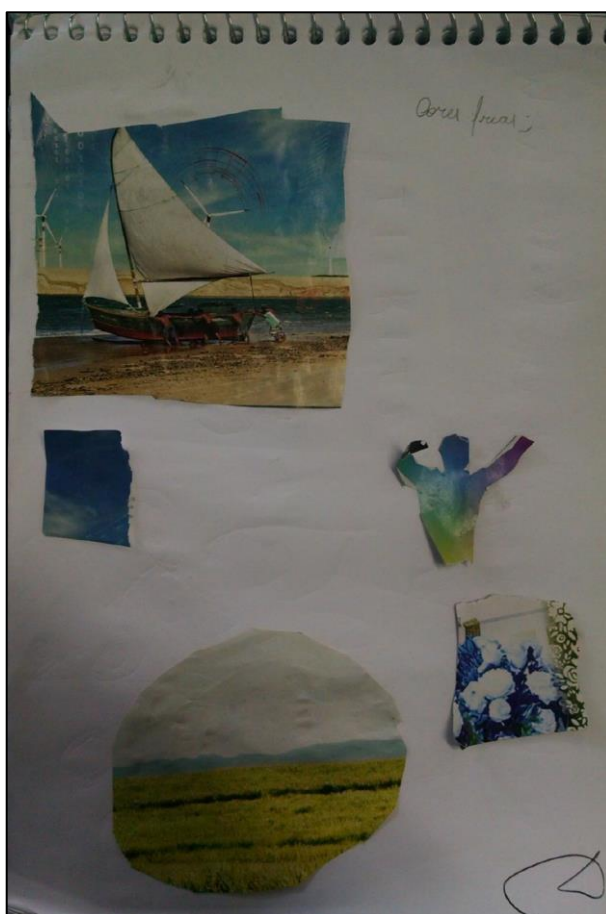
que favoreciam a cooperação entre eles; e buscaram utilizar diversos recursos, bem como planejar algumas atividades com características mais lúdicas.

Da parte dos alunos com NEE do 6ºB, as reações foram bastante favoráveis, pois, com raras exceções, eles realizavam o que era proposto, seja os trabalhos de ordem prática ou teórica. No entanto, o retorno de A1P1 foi distinto dos demais. Ele era bastante faltoso e, nas poucas vezes em que veio, se recusou a desenvolver as atividades. No quinto dia observado, ele não fez a tarefa, mesmo depois que a professora de Arte abriu o seu caderno, selecionou uma página e começou a desenhar. Este recorte da observação da quinta aula explicita como foi a intervenção de P1 ao se aproximar de A1P1 e atendê-lo individualmente:

[...] A professora de Arte deu três passos para trás e se aproximou de A1P1, pela segunda vez. Do mesmo modo como fizera anteriormente, curvou-se para conversar. A1P1 estava com um caderno de espiral nas mãos. P1 questionou: “E você, por que está com o caderno de linha se a tarefa é para ser feita no caderno de Arte [caderno de desenho]? Pega o caderno de Arte. Cadê?” O rapaz respondeu que o caderno de desenho estava na bolsa. A pedido da professora, A1P1 começou a revirar seus materiais, por cerca de trinta segundos, até que levantou os olhos e falou: “Acho que eu esqueci”. P1, que o aguardava em pé, abaixou-se e mexeu na bolsa junto com ele. Ela começou a retirar outros cadernos, folheá-los e balançar a cabeça negativamente. Depois de tirar dois ou três cadernos, tomou em mãos aquele primeiro, o de espiral, e disse: “Vamos usar este aqui mesmo”. P1 pegou o caderno de linha, abriu em uma página e começou a desenhar (vide FIGURA 15, p. 177) (P1).

Notou-se que P1 fazia o possível para que esses alunos mantivessem os conteúdos e os trabalhos organizados em seus cadernos. No caso de A4P1, ela arrumou um caderno de linha para ele, ao notar que ele não dispunha de um. P1 carregava consigo esse caderno, para evitar possíveis esquecimentos por parte do menino ou para adiantar a escrita de algum conteúdo ou atividade (esse aspecto será melhor discutido na próxima subcategoria).

Figura 16 – Trabalho de colagem realizado por A2P1 no sexto dia de observação



Fonte: acervo da autora.

Os episódios aqui descritos mostram uma tendência de P1 em preparar o caderno dos alunos com NEE para que eles começassem a atividade. A respeito dessa inclinação, faz-se importante dizer que, em certos momentos, pareceu um pouco excessiva, apesar da dificuldade desses alunos para se organizarem. Para ilustrar tal situação, a seguir, apresenta-se mais um episódio ocorrido na segunda aula observada:

[...] A professora de Arte caminhou na direção da carteira de A3P1. O menino, nesse instante, estava com a face voltada para baixo e a mão direita no alto da cabeça, coçando o coro cabeludo. Ela abriu o caderno de desenho desse aluno com NEE, selecionou uma página e conversou baixinho com ele, apontando para o caderno. Em seguida, retornou para sua mesa (P1).

Vale destacar novamente que A3P1, mais que os outros alunos, tinha o apoio de PA, além da atenção individual que P1, por vezes, lhe dava. PA não

estava presente no segundo dia de observação, mas, quando vinha, fazia algo parecido com a atitude de P1, acima exposta. Percebeu-se uma certa dependência de A3P1 para abrir o caderno e dar início à atividade proposta, principalmente, em se tratando de atividades teóricas. Tanto P1 quanto PA costumavam separar o caderno de A3P1 a ser utilizado, selecionar a página e colocar na frente do garoto, pedindo-lhe que começasse a tarefa. A primeira com menos frequência que a segunda, mas, ainda assim, agiam de igual modo.

Coleman et al. (2015) investigaram um contexto similar ao desta pesquisa e alcançaram a compreensão de que as ações do professor de Arte e do professor de apoio devem estar coordenadas de modo a proporcionar que os alunos com NEE participem com mais independência das atividades escolares.

Burdick e Causton-Theoharis (2012) chegaram a conclusões semelhantes ao observar as aulas de Arte e entrevistar professores dessa disciplina e professores de apoio. Com base em seus resultados de pesquisa, essas autoras defendem a diminuição gradativa do suporte do professor de apoio nas aulas de Arte, com o intuito de auxiliar o aluno com NEE a desenvolver sua autonomia, tanto quanto for possível. Duk (2006), por sua vez, salienta que os professores precisam estimular os alunos com NEE a assumir responsabilidades no processo educativo, para evitar que se tornem indolentes e passivos.

Pensando nisso, acredita-se que seria melhor para a autonomia do menino autista e dos outros colegas com NEE instruí-los a se organizarem sozinhos, a observar os seus colegas de classe e tentar acompanhá-los, agindo por conta própria. Desse modo, teriam melhores chances de participar das propostas educativas sem precisar que, a todo momento, alguém lhes atentasse para o que deveria ser feito ou fizesse por eles.

Para concluir esta análise das ações de P1, destaca-se o relato dessa participante a respeito do tempo reservado para o atendimento individualizado a alunos com NEE. Embora essa questão não estivesse no roteiro de entrevista, P1 abordou esse tema em seus relatos:

[...] o tempo que você fica ali com eles são minutos. Porque tem trinta e poucos alunos da sala, de um 6ºAno, superagitados. Então, você atende a todo mundo, como um todo. Daí você vai lá, fala com ele, diretamente para ele, dá mais uma atenção e o deixa também tentar ver o que ele consegue. Depois você vai lá, assim como você passa pelos outros, vai dando uma olhada para ver se ele está conseguindo produzir alguma coisa. Mas falar que você fica um tempo de uns 20 minutos que talvez seria o necessário... não consigo (P1).

De fato, o discurso de P1 era coerente com suas ações em sala de aula. Assim como relatou, houve o contato individualizado entre ela e os alunos com e sem NEE, no sentido de verificar o andamento dos trabalhos práticos e teóricos e dar orientações e ajuda quando percebia a necessidade. Apesar disso, ela considerava pouco o tempo que conseguia dedicar, especificamente, aos alunos com NEE, e atribuiu essa falha ao número de estudantes matriculados em uma mesma turma, bem como ao perfil de comportamento dos alunos de 6º Ano, o qual P1 definiu como “superagitados”.

O 6ºB era a turma mais numerosa dentre as investigadas, com 29 alunos, e também a que tinha mais alunos com NEE matriculados, quatro. Após a sexta aula observada, P1 comentou mais uma vez sobre essa preocupação com o atendimento individualizado de alunos com NEE. Ela confessou que havia dado mais atenção a A2P1 nesse dia e, por esse motivo, tinha deixado A3P1 um pouco de lado (embora ele tenha recebido a ajuda da PA o tempo todo). P1 ressaltou que não pôde acompanhá-lo como gostaria. Ainda acentuou que, se A4P1 e A1P1 tivessem presentes nesse dia, ficaria ainda mais difícil atender os alunos com NEE individualmente, sem negligenciar o atendimento do restante da turma, que também precisava da ajuda da professora.

Em discussões anteriores, à luz Matos e Mendes (2014), já foi destacada a necessidade de investir em melhorias nas condições de trabalho dos professores, e isso envolve, dentre muitos fatores, a redução do número de alunos por turma. As classes superlotadas se tornam um empecilho para o professor que deseja oferecer atenção individualizada aos alunos que dela necessitam para avançar em seu processo de aprendizagem.

O quadro 12 (p. 182) apresenta informações acerca do atendimento individualizado oferecido por P2.

Quadro 12 – Atendimento individualizado oferecido por P2 aos seus alunos com NEE

Aluno	Aula	Momento do atendimento	Ação da participante
A1P2	3	Durante a realização de atividade teórica avaliativa, desenvolvida em grupo	Foi até A1P2 e conversou, em voz baixa, com a menina.
A1P2	5	Durante a escrita e resolução de um exercício de múltipla escolha	Aproximou-se de A1P2 e verificou o caderno da menina em relação aos exercícios da aula anterior. Depois, instruiu A1P2 para copiar mais um exercício no caderno, dando-lhe uma fotocópia de sua apostila para isso. No fim da aula, foi até A1P2, uma vez mais, para conversar sobre a realização a tarefa.
A2P2	3	Durante a realização de atividade teórica avaliativa, desenvolvida em grupo	Aproximou-se e esclareceu a dúvida de A2P2 quanto à realização da atividade teórica e depois tornou a dar orientações sobre a tarefa para as três pessoas do grupo de A2P2.
A2P2	4	Durante a cópia de um exercício colocado no quadro	Aproximou-se de A2P2 e conversou com ele sobre o exercício. Explicou-lhe como proceder para a resolução da tarefa.
A2P2	5	Durante a escrita e resolução de um exercício de múltipla escolha	Aproximou-se e instruiu A2P2 para copiar um exercício no caderno, dando-lhe uma fotocópia de sua apostila para isso. Em seguida, conversou com A2P2 sobre a tarefa e leu partes do exercício para o menino. Mais tarde, aproximou-se, uma segunda vez, para dar novas instruções ao menino sobre como proceder e até onde copiar.
A2P2	6	Durante a escrita e resolução de um exercício de múltipla escolha	Aproximou-se e verificou o caderno de A2P2. Conversou com o menino sobre a cópia e a resolução dos exercícios no caderno. Por fim, emprestou a A2P2 uma apostila para a conferência das respostas.
A3P2	4	Durante a correção do exercício colocado no quadro	Aproximou-se e esclareceu a dúvida de A3P2 a respeito do significado de um termo empregado no exercício.
A3P2	5	Durante a escrita e resolução de um exercício de múltipla escolha	Aproximou-se e instruiu A3P2 para copiar um exercício no caderno, dando-lhe uma fotocópia de sua apostila para isso.

Fonte: a própria autora.

Com base no quadro 12, podemos constatar que P2 proporcionou atendimento individualizado aos seus alunos com NEE com o intuito de: conversar sobre a atividade proposta (A1P2, A2P2); fornecer material de apoio para a realização das atividades (A1P2, A2P2, A3P2); verificar o andamento dos trabalhos (A1P2, A2P2); dar instruções complementares sobre a realização tarefa (A1P2, A2P2, A3P2); e esclarecer dúvidas sobre resolução dos exercícios (A2P2, A3P2).

O recorte proveniente da observação da quarta aula evidencia o último aspecto mencionado:

A3P2, ao ouvir a palavra “experenciados”, indagou: “O que é experenciados?” P2 se aproximou e explicou: “Experenciados é apreciado pelos artistas... vivido por eles”. A menina complementou: “Ou o que eles viam”. P2 concordou e acrescentou mais alguns adjetivos. A3P2, então, exclamou: “É que tem algumas palavras que eu ainda não conheço”. P2 sorriu e disse: “Não tem problema. É só você perguntar”. Vale ressaltar que, em seu caderno, na alternativa c, ao invés de A3P2 escrever “experenciados” como estava no quadro, ela anotou “apreciados” (P2).

No quinto dia de observação, P2 se dirigiu aos alunos com NEE para propor a cópia e a resolução de um exercício de múltipla escolha. Ela procedeu de maneira diferenciada com eles, possibilitando que copiassem de uma folha, enquanto os outros anotavam por meio de um ditado (mais explicações na próxima subcategoria):

[...] P2 retirou de seu material duas folhas que continham um texto fotocopiado na parte da frente. Primeiramente, caminhou até A3P2 e entregou uma das folhas. Deu algumas instruções, em voz baixa, indicando uma parte do texto. Depois se afastou, enquanto A3P2 escrevia em seu caderno. P2 olhou para A2P2, que estava fora do lugar, e apontou para a cadeira vazia desse menino. Ele, por sua vez, voltou para o seu lugar e se sentou. A professora se aproximou e entregou a segunda cópia do texto que carregava nas mãos. Desta vez, foi possível notar que o conteúdo da folha consistia em uma série de exercícios. Ela permaneceu ao lado do menino por, aproximadamente, três minutos. Nesse tempo, os dois conversaram em voz baixa. Ambos miravam a folha e indicavam partes específicas, arrastando o dedo por sobre as linhas do texto, como se estivessem lendo o conteúdo. Em um dado momento, A2P2 abriu seu caderno, tomou a caneta e começou a escrever. P2 se afastou. [...] Por fim, P2 se aproximou de A1P2. Já havia se passado cinco minutos, desde o início da aula. A professora olhou para a menina e disse: “A1P2, deixa eu te perguntar um negócio”. E apontou para o caderno da menina, solicitando: “Deixe-me ver”. Em seguida, questionou sobre os exercícios que foram passados na última aula. A1P2 informou: “Eu fiz”. A professora, então, pediu que ela mostrasse a tarefa da semana passada. Enquanto a menina folheava as páginas do caderno, P2 caminhou até a mesa do professor e apanhou uma terceira cópia da folha que foi entregue aos outros alunos com NEE. E seguiu rumo à carteira de A1P2. Entregou a folha de exercícios para essa aluna e mostrou o trecho que deveria ser copiado, indicando com o dedo. A menina expressou que havia compreendido e P2 se afastou. A1P2 começou a escrever no caderno assim que professora saiu de perto (P2).

As práticas de P2 acima descritas também foram analisadas a partir do material relativo às orientações da SRM para o atendimento dos alunos com NEE

do 2ºA. O documento de A1P2 e A2P2 traz a observação: “Necessitam de explicações complementares” (*vide* ANEXO C). No caso de A1P2, há um adendo indicando que essa aluna “[...] necessita muito de um atendimento mais individualizado, pois não pergunta e parece que entendeu” (*vide* ANEXO C). Apesar de ambos, A1P2 e A2P2, apresentarem DI, seus comportamentos eram bastante distintos. A1P2, assim como consta no documento, não costumava fazer perguntas; ela era muito tímida. A2P2, pelo contrário, era extrovertido, agitado e falava constantemente. É importante recordar que A2P2 apresenta DI e TDA²⁶. Possivelmente, essas características fizeram com que P2 lhe atendesse por mais vezes, além, é claro, do fato de ele ter sido o menos faltoso dos alunos com NEE de sua turma. A respeito de A3P2, a aluna com deficiência neuromotora, ressalta-se a seguinte indicação do documento da SRM: “Cobrar da aluna as execuções das tarefas que lhe foram atribuídas, dosando a realização e estabelecendo metas a cumprir”. Ao cotejar essas orientações da SRM e as ações de P2 evidenciadas no trecho anterior, notou-se que, de modo geral, houve correspondências entre elas.

Logo após a oitava aula observada, P2 relatou que havia dois alunos na sala com dificuldades de aprendizagem, até maiores que as de A2P2, na concepção dela. Mas, por não terem laudo médico, não recebiam o apoio dos educadores especiais. Contudo, ela afirmou que também buscava atendê-los em particular para conseguirem acompanhar as tarefas e compreender o conteúdo. Em verdade, notou-se que P2 fez isso ao longo do período de observação. Deu atenção individual tanto aos alunos com NEE quanto aos demais, incluindo esses dois meninos acima referidos.

P2 mostrou ser uma pessoa calma e serena. Mantinha um tom de voz macio e suave enquanto conversava com os alunos. Assim como P1, notou-se que era um hábito de P2 tentar encorajar os alunos com NEE, com palavras de elogio e expressões de satisfação por terem se esforçado a fazer a atividade. Como já foi declarado anteriormente, essas atitudes são recomendadas por Rodrigues (2008a) por favorecerem o processo de inclusão, bem como pela professora da SRM do contexto estudado, demonstrando haver harmonia entre teoria e prática(s) nesse aspecto.

²⁶ Para mais referências sobre as características dos alunos com NEE, *vide* QUADRO 7, p. 124.

Pode-se afirmar, com base nos dados da pesquisa, que as respostas às ações individualizadas de P2 foram positivas em relação a fazer a tarefa proposta. Contudo, não foi possível ter acesso ao resultado desses atendimentos no que diz respeito à compreensão dos conceitos trabalhados, tendo em vista a maneira como foi aplicado o conteúdo, nos momentos acima descritos: cópia e resolução de exercícios de múltipla escolha, com pouco envolvimento dos alunos durante a correção.

O quadro 13 contém dados sobre o atendimento individualizado oferecido por P3.

Quadro 13 – Atendimento individualizado oferecido por P3 ao seu aluno com NEE

Aluno	Aula	Momento do atendimento	Ação da participante
A1P3	1	Durante os ensaios para as <i>performances</i> artísticas; trabalho em grupo relacionado ao projeto interdisciplinar	Aproximou-se de A1P3 e conversou com ele a respeito do trabalho. Perguntou se ele estava conseguindo desenvolver sua <i>performance</i> .
A1P3	4	Durante atividade de releitura da obra <i>O Grito</i> , de Edvard Munch	Aproximou-se de A1P3 e esclareceu a dúvida quanto ao desenho.
A1P3	5	Durante atividade de desenho sobre expressões faciais	Foi até A1P3 e deu instruções complementares sobre a produção do desenho.

Fonte: a própria autora.

De acordo com o quadro 13, nas vezes em que P3 atendeu individualmente A1P3, ela buscou conversar com ele sobre sua *performance* no trabalho em grupo, esclarecer suas dúvidas e dar orientações complementares acerca dos desenhos produzidos. O episódio da quinta aula, apresentado abaixo, descreve essa iniciativa de P3:

Faltando poucos minutos para a acabar aula, A1P3 começou a fazer o desenho das expressões faciais. Às 14h36, P3 foi até a carteira de A1P3 dar instruções, individualmente, sobre como a tarefa deveria ser feita. Ela reforçou quanto à divisão da folha em nove partes e quanto aos tipos de sentimentos que deveriam ser expressados no desenho (P3).

P3 atendeu individualmente não apenas o aluno com NEE, mas todos que a solicitaram, assim como P1 e P2. Durante os trabalhos de criação artística visual, ela costumava dar instruções técnicas; em alguns casos, ela pegava o lápis e mostrava como fazer, assemelhando-se, mais uma vez, com P1.

Quanto às atividades listadas no quadro anterior, A1P3, parecia envolvido, principalmente, com as produções de desenho. Porém, tinha dificuldade em acompanhar o ritmo da maioria de seus colegas. Como ficou explícito no recorte apresentado, referente à quinta observação, ele só começou a fazer seu desenho no final da aula e, por consequência, ficou atrasado em relação a seus pares.

Acredita-se que, no caso desse aluno, o atendimento individualizado poderia ocorrer mais vezes no sentido de incentivá-lo a iniciar os trabalhos ao mesmo tempo em que seus colegas e a se organizar melhor quanto às tarefas de aulas anteriores ou de outras disciplinas, de modo a reservar o tempo da aula para fazer as atividades propostas no dia. Percebeu-se a necessidade de uma atenção maior para com A1P3, na tentativa de ajudá-lo a superar essa dificuldade de organização do seu tempo escolar.

O quadro 14 se refere à atenção individualizada oferecida por P4.

Quadro 14 – Atendimento individualizado oferecido por P4 à sua aluna com NEE

Aluno	Aula	Momento do atendimento	Ação da participante
A1P4	2	Durante a verificação e avaliação dos trabalhos teóricos e práticos propostos em aulas anteriores	Chamou A1P4 até sua mesa para conferir seu trabalho. Elogiou o desenho de retrato feminino apresentado pela menina. Em seguida, deu sugestões técnicas para aprimorá-lo. Ajudou na produção do desenho, colorindo algumas partes e dando instruções sobre como e onde pintar. P4 fez isso duas vezes, ao longo da aula.
A1P4	3	Durante a atividade de grafia estilizada com base no estilo <i>graffiti</i>	Foi até A1P4 e perguntou se ela havia compreendido a atividade. Depois, corrigiu os erros ortográficos do trabalho e deu sugestões para a realização da composição visual.
A1P4	4	Durante a atividade de releitura de uma pintura mural, desenvolvida na área externa do Colégio	Aproximou-se de A1P4 várias vezes, ao longo desta aula. Perguntou se ela estava conseguindo fazer o desenho. Falou com ela, em particular, explicando sobre alguns elementos da composição visual (linhas e formas). Ajudou na produção do desenho fazendo alguns traços no caderno da menina.
A1P4	5	Continuação da atividade de releitura de uma pintura mural, desenvolvida, desta vez, na sala de aula	Chamou A1P4 até sua mesa para conferir seu trabalho. Elogiou o desenho de releitura apresentado pela menina. Em seguida, deu sugestões técnicas para aprimorá-lo. Ajudou na produção do desenho, colorindo algumas partes e dando instruções sobre como e onde pintar. P4 fez isso duas vezes, ao longo desta aula.
A1P4	6	Continuação da atividade de releitura de uma pintura mural, desenvolvida, desta vez, na sala de aula	Aproximou-se de A1P4 e perguntou se ela estava conseguindo fazer o trabalho. Em seguida, deu instruções sobre como e onde pintar, indicando uma cor específica.
A1P4	8	Durante a cópia de um texto, no laboratório de informática	Aproximou-se de A1P4 e perguntou se ela estava conseguindo fazer a tarefa. Solicitou o caderno de A1P4 para verificar a tarefa. Conversou, em voz baixa, com a menina, enquanto conferia o caderno.

Fonte: a própria autora.

Como aponta o quadro 14, as ações de P4 nos momentos em que atendeu individualmente A1P4 foram as seguintes: verificar sobre a compreensão das atividades propostas por meio de perguntas; dar sugestões técnicas e instruções complementares sobre a execução do trabalho; ajudar na produção dos desenhos; conversar com a aluna sobre o desenvolvimento da tarefa; conferir o caderno; e elogiar os trabalhos e o desempenho de A1P4.

Os dois exemplos abaixo, recortes da segunda e da quarta aula observada, ilustram alguns dos aspectos acima mencionados:

Passados dois minutos de aula, P4 falou, em alto e bom som: “A1P4, qual você fez?”, referindo-se aos trabalhos produzidos. P4 costumava chamar A1P4 pelo diminutivo de seu nome. A menina retirou de dentro de seu caderno uma folha com um desenho de um retrato feminino e a levou até a professora de Arte. P4 olhou para o desenho e exclamou: “Ah, que bonito!” Em seguida, ela pediu que a menina lhe trouxesse o lápis de cor que ela iria mostrar como “fazer uma coisa”. A menina foi até sua carteira e tomou o estojo nas mãos. Começou a remexer nos lápis. Fez isso, enquanto caminhava novamente na direção da professora. Nesse instante, havia mais três alunos ao redor de P4, a quem ela dava instrução sobre o trabalho apresentado. Quando A1P4 se aproximou, P4 interrogou: “Cadê o [lápis de cor] pink, A1P4?” A menina lhe entregou o estojo. P4 passou a olhar nele e a revirá-lo. Ela trouxe à vista um lápis roxo e sugeriu a A1P4: “Olha, o que você acha, A1P4, de pintar bem forte, aqui dentro, de roxo, para dar um destaque? Mas não no rosto dela. Só aqui, está bom? Bem forte, bem bonito”. Falou enquanto apontava uma parte específica do trabalho da menina: a parte interna do círculo que envolvia a figura principal do desenho (vide FIGURA 17, p. 188). A menina saiu de perto, carregando a folha com o desenho, o lápis roxo e o estojo (P4).

Às 10h42, P4 levantou-se e, novamente, transitou por entre os alunos, olhando seus cadernos e chamando atenção, em voz alta, para detalhes técnicos do desenho. Durante sua trajetória, aproximou-se duas vezes de A1P4 e mirou seu trabalho. Na primeira vez, ela apenas olhou, por alguns segundos e em silêncio. Na segunda, ela curvou-se na frente da menina e pediu que observasse uma parte específica do desenho. Logo em seguida, andou até o painel e mostrou para A1P4 as formas da ave. Ela destacou as linhas curvas que compunham o desenho, passando o dedo no painel e dizendo “olha” repetidas vezes. A1P4 olhou para o painel e para seu desenho (vide FIGURA 18, p. 189), duas vezes, e depois apagou alguns riscos do caderno. Tornou a desenhar, no momento em que P4 se afastou do painel (P4).

No que concerne a fazer elogios a A1P4, existe uma aproximação de P4 com P1 e P2. P4 também procedeu de maneira semelhante a P1 e P3 nos

momentos em que ofereceu ajuda nas atividades de produção artística visual. Essas três participantes costumavam desenhar ou colorir os trabalhos dos alunos, fazendo comentários técnicos e mostrando como fazer, enquanto eles acompanhavam de perto cada movimento das suas professoras.

Figura 17 – Desenho realizado por A1P4 no segundo dia de observação do 9ºB



Obs.: Atividade baseada na obra da artista Carol Rossetti.

Fonte: acervo da autora.

Da parte de A1P4, perante esse contato mais próximo com P4, o retorno foi favorável. A aluna realizou todas as tarefas teóricas e práticas que P4 propôs. Na maioria das vezes, ela fazia questão de mostrar seu caderno à professora e parecia bastante atenta às orientações dadas por P4.

Enfim, os dados apontaram que todas as participantes reservaram momentos em suas aulas, ao longo de todo o período observado, para atender individualmente os alunos com NEE, e não só eles, os outros da turma também. Duk (2006) reforça que a atenção especial dada a alguns alunos estreita o vínculo entre o educando e o educador, favorecendo o surgimento dos sentimentos de confiança e segurança tão preciosos ao processo de aprender. De acordo com o que foi observado no contexto da investigação, os resultados do atendimento individual, foram, em geral, positivos quanto ao fortalecimento desse vínculo professor-aluno e quanto à execução dos trabalhos propostos.

Figura 18 – Desenho realizado por A1P4 no quarto dia de observação do 9ºB



Fonte: acervo da autora.

O olhar atencioso e dirigido a cada aluno na sala de aula, por vezes, faz o professor perceber que, além da demanda por atendimentos individualizados,

existe a necessidade de fazer modificações quanto às maneiras de agir, a fim de alcançar as diferenças de aprendizagem. A análise dos dados também se fez na intenção de verificar como se caracterizaram as práticas das participantes em relação às flexibilizações e diferenciações curriculares.

4.3.2.3 Flexibilizações e diferenciações das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas participantes

As análises e a discussão sobre esta subcategoria se fizeram com base no cruzamento de informações dos relatos das entrevistas e dos eventos ocorridos durante as aulas observadas.

No decorrer das entrevistas, indagou-se às participantes se eram feitas flexibilizações ou diferenciações curriculares em relação aos alunos com NEE que elas atendiam. P1 relatou o seguinte:

Então, assim, nos alunos... com determinados alunos eu faço... como que eu posso dizer... eu dou uma mudada naquilo que eu vou... naquilo que eles vão fazer ou naquele trabalho ou naquele exercício. Porém, eles têm um potencial muito bom. Então, nem para todos eu preciso usar essa flexibilização. Aos poucos é que eu estou vendo aquele que realmente precisa, aquele que nesse conteúdo eu não preciso... Por exemplo, eu cheguei a fazer para todos. Só que teve alguns que foram além daquilo lá. Então, lá na próxima aula, eu já não fiz, porque aqueles alunos não tiveram necessidade (P1).

Inicia-se discussão sobre esse relato de P1, destacando a seguinte declaração da participante a respeito de seus alunos com NEE: “eles têm um potencial muito bom”. Nozi e Vitaliano (2015) assumem que é fundamental para o processo de inclusão que os professores acreditem no potencial dos alunos com NEE e estimulem o seu desenvolvimento. Na mesma direção, Duk (2006, p. 225) afirma que:

[...] as crenças e o que os professores esperam de seus alunos têm considerável repercussão no desenvolvimento escolar das crianças. Há evidências suficientes comprovando que, na medida em que os docentes confiam na capacidade de seus alunos obterem sucesso na aprendizagem, eles desenvolvem uma opinião positiva sobre si mesmos, o que eleva sua autoestima e os estimula a assumir novos riscos durante seu processo de aprendizagem, com substancial parcela de motivação para chegar ao objetivo estabelecido.

Com base nos apontamentos dos autores supracitados, é correto dizer que P1 teve uma atitude favorável à inclusão ao reconhecer o potencial de seus alunos com NEE. Reforça-se que a percepção dos professores acerca de seus alunos, certamente, reflete na visão que eles têm de si mesmo, mas reflete também nas tomadas de decisão sobre seus modos de agir, no que se refere a proceder ou não as flexibilizações e as diferenciações curriculares.

Ao versar sobre o planejamento, P1 revelou que considerava a possibilidade de flexibilizar as formas de trabalhar os conteúdos, mas que antes avaliava se, de fato, era preciso. Nota-se que ela reafirmou esse posicionamento reflexivo no relato acima exposto. E relembra-se aqui o pensamento de Duk (2006), anunciado em momento anterior, o qual defende que as flexibilizações curriculares devem ser feitas em último caso, justamente, por se tratarem de ações individualizadas, que distinguem os alunos com NEE dos demais. Esse ponto de vista é compartilhado por Mantoan (2013).

Contudo, há de se considerar que a grande questão sobre esse assunto reside no entendimento de que qualquer ação genérica no contexto da escola inclusiva, ou seja, um procedimento padrão adotado para todos os alunos indistintamente, pode representar um risco para o processo de aprendizagem. Isso se estende a toda população estudantil, e não apenas aos alunos com NEE. É preciso fazer um estudo, caso a caso, considerando as especificidades de cada aluno e as exigências de cada etapa do ensino, para assim definir as ações a serem empreendidas. Dito de outro modo, a decisão por proceder flexibilizações ou diferenciações deve ser tomada mediante uma análise do perfil de cada aluno e do tipo de conteúdo ou atividade que se pretende aplicar.

Por exemplo, P1 alegou ter percebido que não era necessário proceder flexibilizações em todos os casos de NEE que atendia, pois alguns alunos respondiam bem às propostas desenvolvidas com o coletivo da classe. Mas, no caso

específico de A4P1, ela sentiu necessidade de flexibilizar os modos de ensino e os tipos de exercício aplicados, dado o nível de conhecimento desse aluno:

[...] tem um [aluno] que não tem laudo ainda, que não tem laudo fechado, A4P1... Toda aula a gente tem que fazer uma coisa diferente. E ele tem um nível baixíssimo. Então, para ele, tem um caderno próprio. Se eu vou falar cinco tópicos de um assunto: característica do artista ou daquela da obra do artista... ou se eu vou falar daquele período ali, daquela arte, para ele eu tenho que escolher um ou dois no máximo. Então, daí eu faço isso. Mas, de todos, o que eu tenho feito com maior... é para A4P1, que não tem o laudo fechado ainda. Porque ele não tem... é... nem alfabetizado ele está. Além de ter o problema, ele ainda não é alfabetizado. Então, a gente não sabe até que ponto é porque ele não está alfabetizado, até que ponto é porque ele não consegue compreender aquele assunto (P1).

De acordo com as informações obtidas no contexto investigado, A4P1 era o caso mais sério dentre os alunos com NEE do 6ºB²⁷. As recomendações que os professores das disciplinas receberam da professora da SRM foram para fazer “flexibilização e adaptação dos conteúdos”, pois esse aluno estava em nível silábico, fazia leitura de palavras simples e frases curtas, trocava de fonemas na escrita (d-t; f-v; p-b) e reconhecia os números somente até 20 (*vide* ANEXO C).

As observações permitiram comprovar que P1 adotou procedimentos diferenciados em relação a esse aluno, algo que ficou exemplificado por um episódio da segunda aula, no momento em que P1 anunciou à classe a cópia de um texto:

Quando P1 parou de falar, ela andou até sua mesa e retirou de sua bolsa um caderno de brochura pequeno. [...] foi até a carteira de A4P1 e lhe entregou o caderno já aberto. Fez algumas anotações no caderno, falou em voz baixa com o menino e saiu [...] (P1).

Já foi dito que essa participante organizou, por conta própria, um caderno de Arte para A4P1, ao notar que ele não teria condições de fazê-lo. P1 não permitia que o aluno levasse esse caderno para casa, pois, ao seu ver, ele não traria de volta nas aulas de Arte. Além disso, ela informou que, quando via a necessidade, tendo o caderno em mãos poderia trazer o texto já anotado, escrito ou colado, para que esse aluno não ficasse atrasado em relação aos outros, em virtude de sua

²⁷ Para mais referências sobre as características dos alunos com NEE, *vide* QUADRO 7, p. 124.

lentidão na escrita. Também acrescentou que, quando era o caso, trazia pronto de casa os enunciados dos exercícios, já com o número reduzido de questões em relação ao que seria passado para o restante da turma, considerando o nível de aprendizagem de A4P1 e as suas limitações na leitura e na grafia.

As ações diferenciadas de P1 para com esse menino se estendiam, inclusive, às aulas em que ele não se fazia presente, como no oitavo dia de observação, por exemplo:

[...] já era 17h27 [e o sinal do fim do período já havia soado]. No entanto, P1 continuou na sala. Sentou-se em uma das carteiras de aluno e começou a copiar os exercícios do quadro no caderno que ela reservava para o A4P1 (P1).

No decurso da entrevista de P2, ao tratar sobre o planejamento, ela também relatou que, assim como P1, refletia sobre a necessidade de flexibilizar suas práticas e procedê-las, diante da demanda. Ela acrescentou que, em alguns casos, elaborava exercícios com um nível menor de complexidade ou modificava as formas de abordar o conteúdo escrito para o aluno com NEE. Quando interrogada, especificamente, sobre a questão das flexibilizações e diferenciações, P2 direcionou o seu relato às modificações que foram feitas em função da deficiência neuromotora de A3P2²⁸:

Sim, sim. A gente tem necessidade de fazer. Tem que ser feito. A gente tem, no caso, A3P2 que tem essas adaptações. Todo o aparato que ela precisa a gente tem. Inclusive, na documentação dela, tem a autorização para ela fotografar o quadro, porque ela tem necessidade de copiar devagar. Ela precisa ter o conteúdo no caderno, mas ela não tem condições de copiar todo o conteúdo que é colocado no quadro. E, às vezes, a gente traz para ela impresso. E, quando isso não acontece, ela tem autorização para fotografar o quadro, levar para casa... e a mãe ajuda a copiar ou um amigo ajuda a copiar ou ela mesma faz a cópia depois. Então, tem isso na documentação; ela está amparada (P2).

No relato acima, P2 mencionou a existência de uma documentação referente a A3P2. Em momento posterior da entrevista, esse assunto foi retomado, bem como investigado com as demais participantes, e todas fizeram menção ao mesmo “registro das adaptações”. Porém, percebeu-se que elas se referiam ao que

²⁸ Para mais referências sobre as características dos alunos com NEE, vide QUADRO 7, p. 124.

tem sido chamado nesta pesquisa de “orientações pedagógicas apresentadas pela professora da SRM” ou “documento da SRM”, um material que está disposto no ANEXO C. Tal texto era a referência escrita que as participantes tinham de flexibilizações ou diferenciações curriculares. E de acordo com os relatos delas, servia para nortear as práticas implementadas na sala de aula, como explícito, por exemplo, nesta alegação de P1: “Então, por exemplo, olha, para cada um tem um tipo de... como se fosse um laudozinho para a gente saber como trabalhar”; ou de P2: “[...] a professora da Educação Especial passa para a gente essa recomendação de como trabalhar com este aluno”; ou de P4: “A gente recebe uma orientação. Aqui, a professora da SRM manda o nome do aluno, qual é a dificuldade... o problema que ele tem [...]. Então, ela dá umas dicas de como trabalhar, de como elaborar atividades”.

Voltando ao trecho supracitado da entrevista de P2, também ficou visível que ela considerava as flexibilizações, absolutamente, necessárias para o acesso de A3P2 ao currículo, dadas as suas condições físicas. Ela versou sobre as adaptações na estrutura da escola e no mobiliário da sala de aula e sobre modificações nas ações educativas, tais como: flexibilizar o tempo para a cópia dos conteúdos, visto que essa aluna tinha dificuldade de coordenação motora fina; trazer os textos digitados; e permitir que A3P2 fotografasse o quadro para poder organizar o conteúdo escrito, posteriormente. Destaca-se que todos esses procedimentos estão assinalados no documento da SRM relacionado à A3P2, o que denota consonância entre as práticas pedagógicas empreendidas na SRM e na aula de Arte.

O relato da quarta observação demonstra que P2 procedia as flexibilizações acima mencionadas e assegurava mais tempo para que A3P2 pudesse acabar a tarefa, bem como permitia a utilização do aparelho celular para auxiliar no registro do conteúdo:

No momento em que P2 anunciou a passagem do segundo exercício, A3P2 se manifestou contrária à decisão da professora, alegando que ainda não havia terminado de copiar o primeiro. P2 disse à menina: “Você tira foto depois!” Mas ela insistia em escrever. Informou à professora: “Eu já estou terminando” e apontou para a parte final do exercício anotado no quadro. P2 balançou a cabeça em confirmação e falou: “Então termina, pode terminar”. E esperou alguns minutos [Porém] No fim da aula, assim que soou o sinal, A3P2 tirou uma foto do quadro. P2 já havia escrito parte do segundo exercício e anunciou que daria prosseguimento na aula seguinte (P2).

Vale destacar que P2 vedou o uso do celular na sala de aula aos demais alunos da turma, fazendo a concessão unicamente a A3P2 porque ela estava “amparada” (como P2 mesma disse) pelas recomendações provenientes da professora da SRM.

Em relatos anteriores, P2 comentou a respeito de fazer flexibilizações quanto aos exercícios aplicados e procedeu de maneira correspondente, no quinto dia de observação. Porém, ela modificou a forma de apresentar os exercícios aos alunos com NEE e não a complexidade deles, como foi dito na entrevista. Destaca-se que essa flexibilização envolveu os três alunos com NEE matriculados no 2ºA. P2 trouxe os exercícios por escrito, especificamente, para esses alunos e solicitou que os copiassem no caderno, enquanto ela ditava as mesmas questões ao restante da turma.

Quanto a esse último episódio, é importante realçar o cuidado que se deve ter ao conduzir as atividades pedagógicas, uma vez que se decide distinguir os modos de aplicar um mesmo exercício para alunos com NEE e para os demais. Embora se reconheça que P2 buscou possibilitar que os alunos com NEE fizessem tarefa a seu tempo, dando a eles um material individual para facilitar a transcrição dos exercícios, a observação da quinta aula permitiu averiguar que, diante dessa opção, houve uma nítida divisão da classe em dois grupos: os três alunos com NEE que copiavam os exercícios da folha e o restante da classe que os anotava a partir de ditado.

Sobre esse evento em particular, faz-se um paralelo com os apontamentos de Duk (2006) e de Mantoan (2013), as quais se preocupam com a procedência de flexibilizações enquanto restrições de certas práticas a alguns alunos. Para Mantoan (2013), esse é um procedimento que exclui os alunos com NEE mesmo estando inseridos na classe comum, porque os distancia de seus pares na medida em que são conduzidos a propostas isoladas de atividade. Por isso, reitera-se aqui a importância de refletir, caso a caso, sobre os procedimentos mais adequados à inclusão de alunos com NEE. Acredita-se que, nesse caso específico, a opção pela flexibilização poderia ser repensada, considerando a possibilidade de apresentar o exercício de uma forma diferente para a turma inteira.

Quanto a P3 e P4, o discurso dessas participantes enfatizou mais as diferenciações do que as flexibilizações, quando mencionaram os métodos de

apresentar e trabalhar os conteúdos. Um trecho extraído do relato de P4 pode esclarecer melhor essa constatação:

Hoje em dia, a gente tem analfabetos que chegam nos 6^{os} e 7^{os} Anos, analfabetos mesmo, que não sabem escrever. Eu procuro, na maioria das vezes... eu quase não escrevo no quadro, não passo ditado. E se eu tenho um disléxico, eu não vou ditar, mas eu trago o texto em slide que ele vai copiar. E esse analfabeto também vai copiar do slide. E dou uma olhadinha para ver se está dando tudo certo, se ele está copiando direitinho, se não está trocando letra e coisas assim (P4).

Como visto, P4 costumava diferenciar sua prática, a depender da realidade educativa e das dificuldades de alguns alunos, mas a mudança abrangia todos da classe. P3 também informou que o que era planejado era aplicado a todos. Ela acrescentou que, no caso do 8^oC, onde havia um aluno surdo, às vezes diferenciava os modos ensino e as atividades propostas, pensando em mais estímulos visuais. Mas, ainda assim, as alterações abarcavam a turma toda.

O tema “avaliações” acabou surgindo durante as entrevistas, quando se fez o questionamento acerca da procedência de flexibilizações ou de diferenciações curriculares. P1, P3 e P4 trouxeram informações sobre as mudanças nos testes teóricos (provas e simulados) dos alunos com NEE do Colégio, cujos processos de formulação e aplicação se diferiam em relação aos demais estudantes:

[...] E nas provas também. São feitas todas diferentes. O modo de avaliação é totalmente diferente. Eu não vou estar com a prova deles aqui porque eu fiz diferente. Mas, assim, houve a prova geral e houve a prova para os alunos da [professora da SRM], que são os alunos de inclusão, e dentre esses, daí teve a do A4P1, que ainda foi diferente de todas, com exercícios reduzidos e a linguagem diferente. Às vezes, eu uso uma linguagem mais elaborada, vamos dizer assim. Na [prova] deles vai ser uma linguagem mais simples... é... questões de verdadeiro e falso, questões de [marcar] X. Por mais que eu use para todos... se para todos vai ter dez exercícios, a [prova] deles vai ter uma redução. Se tem... quatro alternativas, para eles eu vou colocar três ou duas. Então, dá uma mudada em tudo (P1).

As avaliações são modificadas para eles. Geralmente, eles fazem mais objetivas, avaliações objetivas sem as questões discursivas (P3).

Você vai fazer uma prova de simulado, [alguém diz] “olha, não esquece dos alunos readaptados”. Eu só vi isso acontecer aqui no Colégio. As provas são diferenciadas e até o simulado é diferenciado. Você tem que se preocupar em dar algumas questões que você vai perceber que o aluno realmente vai conseguir responder. [Como essas provas são aplicadas?] Eles são tirados de sala; eles fazem em outra sala as provas. Eles pegam a prova no ensalamento e vão para outras salas. Então, ali eles têm a orientação da professora da SRM e da sala de apoio. [E quanto tempo é dado para esses alunos fazerem a prova?] É o tempo que eles precisam (P4).

Antes de dar início às análises dos relatos, é válido elucidar do que se trata o “simulado” ao qual P4 se referiu e em que ele se distingue das habituais provas das disciplinas. De acordo com as informações obtidas no contexto da pesquisa, o simulado era uma avaliação aplicada periodicamente aos alunos, que consistia em um conjunto de questões de múltipla escolha, contemplando conteúdos de todas as disciplinas. Era uma espécie de prova no modelo dos testes seletivos, cuja nota correspondia a uma parcela da média trimestral. O Colégio reservava um dia específico para a aplicação desse instrumento, com horários e ensalamentos especiais, diferentes do padrão.

Ao voltar os olhos para os relatos acima dispostos, nota-se que os modos de proceder essas flexibilizações quanto à elaboração das avaliações tinham a ver com a simplificação e a redução das questões, buscando facilitar o entendimento das perguntas. E com base no relato de P4, percebe-se que as flexibilizações abrangiam também os modos de aplicar as avaliações: os alunos com NEE eram tirados da classe regular para a realização da prova e direcionados a

outro ambiente, onde recebiam o apoio da professora da SRM e de outros profissionais do Colégio, e dispunham do tempo que fosse preciso para resolver as questões. Sobre isso, P1 ainda acrescentou que A3P1 recebia o suporte exclusivo de PA.

Em alguns aspectos, percebe-se que essas práticas relatadas se aproximam das orientações da professora da SRM. Por exemplo, nos documentos de A2P1 (aluno com DI + Hiperatividade) e A3P2 (aluna com deficiência neuromotora) está sugerido que os professores usem linguagem mais objetiva e de fácil entendimento. Para A4P1 (aluno com DI), A1P2 (aluna com DI) e A2P2 (aluno com DI+TDA), as recomendações específicas para avaliações são: “reduzir a quantidade de exercícios” e, “Caso necessite, possibilitar que realize ou conclua a avaliação em outro ambiente”. Quanto à possibilidade de flexibilização do tempo, esse procedimento está listado em todos os documentos organizados pela professora da SRM, com exceção do de A3P1 (*vide* ANEXO C).

Contudo, destaca-se que as flexibilizações nas avaliações, da forma como foram caracterizadas por P1, P3 e P4, pareceu se tratarem de práticas generalizadas que envolviam todos os alunos com NEE. É válido reforçar que as ações diferenciadas devem ser empreendidas diante da demanda por elas, e não como uma obrigatoriedade, ainda mais quando isso significa separar os alunos com NEE de sua turma. Inclusive, as orientações da professora da SRM vêm com esse entendimento ao empregar a expressão *caso necessite* antes de orientar para a realocação do aluno com NEE no momento da avaliação. Nota-se que, ao estabelecer essa dualidade nas formas de avaliar – de um lado alunos com NEE e de outro os demais –, essas práticas acabaram colaborando para a conservação de alguns estereótipos a respeito dos alunos com NEE, a exemplo da colocação de P1: “[...] houve a prova geral e houve a prova para os alunos da [professora da SRM], que são os alunos de inclusão”, e da expressão utilizada por P4: “olha, não esquece dos alunos readaptados”.

Diante dessa realidade exposta, recomenda-se, com base em Beyer (2003), Nozi e Vitaliano (2015) e Tilve e Méndez (2009), a diversificação dos instrumentos e procedimentos de avaliação, com vistas ampliar as condições para que todos possam ser ensinados e avaliados no coletivo da classe comum. E sabe-se que o campo da Arte oferece múltiplas possibilidades de inovação dos métodos de educar, algo precioso ao processo de inclusão.

P1 e P4 ainda expuseram uma autorreflexão feita sobre sua conduta diante da elaboração das provas e dos simulados diferenciados:

Houve coisa que eu fiz que eu vi que deu certo. Teve coisa que eu já vi que não deveria ter colocado na prova deles. No caso, por exemplo, na avaliação... que... tem que ser mais direto... e eu fiquei um pouco rodeando e aí eles não atingiram. [...] E uma coisa que eu aprendi também: eu coloquei na prova para procurar o “não”. Por exemplo, de quatro alternativas, três eram verdadeiras; era para procurar a que não era. Eles não conseguem chegar nesse “não” ou na questão falsa. Eles só conseguem chegar na verdadeira. Então, é... foi muito difícil para que eles chegassem nisso aí (P1).

Percebi que eu falhei no simulado e eu esqueci. Na verdade, nós, professores, esquecemos dessa adaptação para os alunos na parte do simulado. Nós nos lembramos somente na prova. Mas, no simulado, como ele realiza muitas questões ali, no mesmo momento... nós esquecemos do simulado. Então, agora, teve a cobrança: “professores, vocês esqueceram das adaptações no simulado”. E o simulado também é prova. Então, ele precisa ter uma adaptação. Mas eu falhei, confesso que falhei. No próximo, eu preciso corrigir. Mas, no simulado, a única coisa que eu vou conseguir é dar umas questões talvez mais simples e de um... não simples porque eu estou julgando que ele seja burro, mas de mais fácil... entendimento, sem textos longos. É isso (P4).

Analisando esses dois relatos é possível constatar que P1 e P4 valeram-se dos resultados das avaliações como forma de pensar sobre as próprias ações e direcionar as escolhas futuras. De fato, a literatura (DUK, 2006; PARANÁ, 2008; RODRIGUES, 2008a; ZEPPONE, 2011) aponta que as avaliações devem ter esse caráter diagnóstico que auxilia na reflexão sobre as decisões tomadas diante do processo educativo e indica se há necessidades de revisões.

Contudo, observa-se que a atitude reflexiva de P4 foi engatilhada pela cobrança do Colégio por simulados diferenciados: “professores, vocês esqueceram das adaptações no simulado”. E segundo P4, pelo fato de ser uma prova, é necessário fazer flexibilizações. Como já foi destacado, ao que parece, na compreensão dessa participante, assim como de toda equipe pedagógica, a realização de avaliações diferenciadas para alunos com NEE é tida como uma medida genérica e obrigatória. Mais uma vez, chama-se atenção para essa tendência a instituir práticas generalizadas, que se estendem a todos os alunos com NEE. Educar alunos com NEE requer a compreensão de que eles não são um grupo homogêneo, como apontam Freitas (2016) e Freitas e Pereira (2007). Suas

necessidades e potencialidades podem variar enormemente, do mesmo modo que ocorre com os alunos que não apresentam condições de deficiência ou dificuldades de aprendizagem.

E tendo em vista que o basilar da Educação Inclusiva é a educação conjunta de todos os alunos, então se defende que as práticas pedagógicas devem contribuir para que, cada vez mais, os alunos com NEE possam vivenciar suas experiências pedagógicas em conjunto com seus colegas de classe, e de forma positiva para o seu desenvolvimento. Isso não significa negar a flexibilização curricular aos estudantes que dela necessitam para ter acesso ao currículo, mas evitar as segregações entre alunos e as atitudes que corroboram para a “inclusão precarizada”, como diriam Glat et al. (2006), em que o aluno está inserido na classe comum, mas não se reconhece como um igual aos demais, pois continua sendo tratado como “readaptado” por ser “da inclusão”.

As análises empreendidas nesta subcategoria contribuíram para a constatação de que todas as participantes se dispuseram a fazer flexibilizações, principalmente em relação aos modos de avaliar os alunos com NEE. P1 e P2 ainda costumavam flexibilizar as formas de aplicar alguns conteúdos e exercícios para os alunos com NEE, enquanto que P3 e P4 optavam pelas diferenciações nos métodos de apresentar o conteúdo à classe. Quanto aos resultados dessas práticas, salienta-se como positivo para o processo de inclusão o fato de P1 reconhecer o potencial de seus alunos com NEE, mas as dualidades nas formas de ensinar e avaliar, que estabeleciam a separação dos alunos com NEE dos seus pares nas atividades escolares, acabaram contribuindo para a manutenção de alguns estereótipos acerca desses alunos.

A partir desses resultados, admite-se que a Educação Inclusiva tem muitas lutas a serem vencidas para que se efetive, verdadeiramente. Como diz Zeppone (2011), há uma distância considerável entre o que a escola inclusiva deveria ser e o que ela é, pois os alunos com NEE ainda têm passado por momentos e espaços de exclusão dentro de um sistema dito inclusivo, o que é um paradoxo no cenário da educação.

4.3.2.4 Apresentar, oralmente, os conteúdos da disciplina

As informações obtidas por meio das observações das aulas permitiram identificar se as participantes fizeram (e como fizeram) a apresentação oral dos conteúdos da disciplina, sendo este mais um dos procedimentos pedagógicos identificados e analisados neste estudo.

Em cinco das oito aulas assistidas, P1 trabalhou os conteúdos artísticos de maneira expositiva, isto é, falando com seus os alunos. Ao expor o assunto do dia, P1, geralmente, citava alguns artistas e obras, caracterizando e mostrando imagens das produções referidas. Ela também costumava retomar os conteúdos já trabalhados e lançar perguntas aos alunos, buscando mantê-los envolvidos com a sua explicação. Conforme ela relatou, essa última estratégia também era utilizada com o intuito de avaliar o nível de apreensão dos conhecimentos artísticos.

Na primeira aula observada, a explicação do conteúdo durou cerca de oito minutos. Ao longo desse período, P1 lançou perguntas à turma e mencionou alguns pintores e obras artísticas. Teceu comentários sobre as temáticas e as características formais das produções, relacionando-as com o conteúdo do dia – “cores primárias²⁹”. Usou a TV *pendrive* como apoio para sua explicação, por meio da qual expunha imagens que ilustravam suas colocações. Nesse dia, ela questionou aos alunos quanto às impressões e às sensações deles perante as obras artísticas apreciadas. Um episódio da primeira observação dá indícios de como P1 costumava proceder ao apresentar, oralmente, o conteúdo:

P1 colocou uma imagem de uma pintura do Piet Mondrian (1872-1944) na tela da TV e perguntou à turma: “E esta?” Alguns gritaram: “Do Mondrian”. P1 confirmou a resposta dizendo: “Esta é do Mondrian”. E prosseguiu: “Ela é parecida com as outras obras?” Em coro, os alunos responderam: “Não!” P1 fez mais uma pergunta: “A gente consegue visualizar a diferença de uma e de outra?” E dessa vez a resposta dos alunos foi “sim”, com voz forte e em conjunto. A3P1 respondeu a essas perguntas juntamente com seus colegas. A1P1 e A2P1 seguiam escrevendo no caderno. P1 deu continuidade aos questionamentos: “Se vocês encontrarem uma obra do Mondrian em qualquer lugar, que é mais ou menos neste estilo, vocês vão reconhecer que é dele?” Nesse momento, uma aluna exclamou: “Sim, por causa das formas... dos formatos... geométricos!” P1 respondeu: “Ah... isso mesmo”. E depois seguiu fazendo mais algumas indagações à classe (P1).

²⁹ As cores primárias são amarela, azul e vermelha.

A segunda aula observada teve como tema “o uso das cores na pintura de Tarsila do Amaral (1886-1973)”. Mas, antes de introduzir esse conteúdo, P1 fez menção a um assunto antigo e associou-o com a experiência em um evento cultural (organizado por P4), vivenciada pelos alunos do 6ºB e por outras turmas:

[...] a professora de Arte se voltou para a classe e comentou sobre um acontecimento do dia anterior: “Soube que vocês tiveram ontem um showzaço”. A2P1 gritou “uhul” em meio ao burburinho de vozes. Ela continuou: “Teve música? Teve dança? Vocês gostaram?” A cada indagação, os alunos respondiam que sim, com empolgação. A2P1 deu outro grito agudo e, desta vez, foi acompanhado por A3P1, que levantou a cabeça e os braços e também gritou “uhul”. A professora fez um comentário jocoso: “Ai, meu Deus, e eu perdi tudo isso... Vou chorar”. Colocou as mãos sobre os olhos e depois tirou, dando um leve sorriso. Uma aluna, então, exclamou: “Professora, você viu o graffiti³⁰ que eles fizeram lá fora?!” A menina se referia às pinturas feitas nos muros da escola. A professora balançou a cabeça afirmativamente e prosseguiu dizendo: “Vocês viram que aquilo lá não tem nada a ver com pichação?” E os alunos, mais uma vez, responderam que “sim”. P1, como num jogo de pergunta e resposta, falou: “Aquilo lá tem a ver com o quê?” E os estudantes: “Graffiti”. P1 seguiu: “E o graffiti é uma...”. “Arte” foi a resposta de alguns, reforçada pela professora. Ela ainda ressaltou que esse assunto já havia sido trabalhado em momentos anteriores. Outra aluna comentou: “Oh, professora, professora, só que ele [o artista convidado] escreveu no muro o nome dele, assim... em pichação!” A professora esclareceu que a escrita, naquele caso, não era pichação, pois alguns tipos de letra também são componentes do graffiti. Ela explicou: “O graffiti é uma comunidade que tem uma técnica. Então, assim, tem até um tipo de letra que chama... eu não sei pronunciar direito, mas acho que é bomber, que é uma letra de tamanho bem gordinho, bem grande. Então, têm várias técnicas para isso. E não é... quando ele usa ali, não vai ser a pichação, certo? Vai ser a técnica que ele usou para fazer... o que ele quis escrever ou o que ele quis transmitir ali” (P1).

Dando continuidade à parte expositiva da aula, P1 retomou o conteúdo anterior, fazendo questionamentos aos alunos, como: “Na aula passada, nós trabalhamos com...? [...] E aí vocês tinham que usar quais cores mesmo? [...] Quais são as cores primárias mesmo?” (P1). Depois, trouxe informações aos alunos sobre a pintora Tarsila do Amaral e sobre algumas de suas obras, contextualizando as produções e mostrando as imagens correspondentes, por meio da TV e de impressões em folha de papel. Ela recordou que algumas das obras dessa artista já eram familiares aos alunos, pois eles tiveram contato com o assunto em momentos

³⁰ Utilizou-se o termo *graffiti* em inglês, dada a origem americana dessa manifestação artística.

anteriores. E reforçou o uso de cores vivas nas pinturas apresentadas, que não se restringiam apenas às cores primárias, mas empregavam também as cores secundárias e terciárias³¹. Ainda associou as temáticas das obras com as vivências cotidianas dos alunos, instigando-os a falarem sobre as experiências de vida que se aproximavam das imagens apresentadas e a ouvirem as histórias dos seus colegas. Por fim, valendo-se novamente do lançamento de perguntas, P1 instigou os alunos a verbalizarem seus conhecimentos sobre as imagens mostradas, perguntando o nome de cada obra, quais tipos de cores eram empregados, quais eram os personagens e os objetos representados e o que os alunos pensavam sobre esses elementos. Essa parte expositiva teve duração de, aproximadamente, 15 minutos, sendo intercalada por momentos de escrita e de atividades práticas.

Com base nos resultados, percebeu-se que esses procedimentos adotados por P1 correspondiam às informações dadas por ela na entrevista. Reconhece-se que também se aproximam das orientações da professora da SRM (*vide* ANEXO C), bem como da literatura a respeito do ensino de alunos com NEE. Por exemplo, o uso de imagens ou de recursos tecnológicos visuais de forma complementar à exposição dos conteúdos está especificado nos documentos de A2P1 e A4P1 (alunos com DI), da mesma maneira que é indicado por Furniss (2007) a alunos autistas, como é o caso de A3P1. Ainda se tratando de autistas, Furniss (2007) recomenda que se faça a associação do conteúdo com algo que seja familiar a esse aluno e que lhe desperte interesse. Nos textos de Duarte Junior (1994) e Paraná (2008) encontram-se detalhadas as indicações para que os conceitos ensinados estejam relacionados com a realidade dos alunos e com as experiências por eles vividas. Quanto a esse último texto, que se trata das DCEs (PARANÁ, 2008), há uma ênfase sobre a importância de acessar a bagagem de conhecimentos que os alunos possuem e, a partir disso, encaminhar a proposta pedagógica. E, para ter esse acesso, Duk (2006) sugere o lançamento de perguntas, que motiva os alunos a expor suas compreensões sobre determinado assunto. As DCEs ainda sublinham as diferentes dimensões do ensino artístico que devem ser contempladas nas aulas de Arte, dentre as quais estão: teorização sobre as diferentes manifestações artísticas, de maneira fundamentada e contextualizada, que possibilita a apropriação das obras e dos conceitos; e fruição, que diz respeito ao acesso e à leitura da produção artística historicamente construída. Enfim, nota-se que as práticas de P1 descritas nesta subcategoria estão em consonância com todos esses apontamentos.

Além dos momentos citados, destaca-se que P1 agiu de forma semelhante em aulas subsequentes. Na terceira aula, P1 retomou o conteúdo anterior – “o uso das cores na produção artística de Tarsila do Amaral”, levando cerca de seis minutos para tal.

³¹ Tonalidades derivadas das misturas das cores primárias.

Na quarta aula, ela gastou por volta de 12 minutos para dar explicações sobre “temperatura das cores”³². Nesse tempo ela também recobrou assuntos anteriores como “cores primárias e secundárias”. E na sexta aula, ela fez um breve resumo sobre o que foi dito antes, com duração de, aproximadamente, três minutos.

Durante as explicações, a maioria dos estudantes se manteve atenta e interagiu com ela, respondendo às suas perguntas. Apesar do ruído de conversas paralelas que, de vez em quando, atrapalhava as verbalizações de P1, notou-se que o retorno dos alunos, em geral, era positivo. Dois acontecimentos, do quarto e do sexto dia de observação, descritos abaixo em ordem cronológica, demonstram que os alunos com NEE, cada qual ao seu modo, estavam compreendendo os conteúdos trabalhados:

P1 pegou um caderno pequeno de capa dura e vermelha, que pertencia a um dos alunos, chamou A4P1 pelo nome e perguntou: “A4P1, que cor é essa?” O menino respondeu: “Vermelha”. P1 lançou outra pergunta, na sequência: “É cor quente ou cor fria?” A segunda resposta foi “quente”. Ao ouvi-lo, P1 balançou a cabeça em sinal de aprovação e disse: “Isso... quente” (P1).

Após P1 proferir as palavras “cores primárias”, A3P1 abaixou-se, pegou sua mochila que estava no chão e retirou de dentro dela um saco plástico transparente, contendo pequenos potes de tinta guache com cores variadas, além de um pincel. PA olhou para o menino e perguntou: “Ela pediu isso?” Ele respondeu “não” e continuou mexendo com aqueles objetos. O saco estava fechado com um nó. Enquanto ele tentava abrir o saco plástico, P1 ia fazendo perguntas à turma e anotando as respostas no quadro. A3P1 respondeu corretamente a uma das perguntas, ao mesmo tempo em que tentava abrir o pacote. Ele mordeu o pacote até rasgá-lo. Tirou pelo rasgo os potinhos de tinta, um a um, e, por último, o pincel. Ele segurou as tintas vermelha, azul e amarela nas mãos, chamou P1 e mostrou a ela: “Professora, aqui, olha, as cores primárias”. Ela balançou a cabeça positivamente e disse: “Isso, muito bom, A3P1”. [...] P1 fez o elogio, olhou para a turma e retomou a fala sobre o conteúdo. [...] Enquanto P1 falava, A3P1 continuava mexendo com o pincel e as tintas guache. A professora de Arte olhou para ele e perguntou: “A3P1, quais são mesmo as cores primárias?” O menino respondeu apontando para os potes de tinta: “Vermelho, azul e verde. Não, não, não! Vermelho, azul e amarelo.” Da segunda vez, estava correto. A2P1, então, exclamou: “Boa, A3P1!” O menino autista prosseguiu brincando com as tintas e respondendo aos questionamentos de P1. E P1 prosseguiu lançando perguntas à turma acerca da temperatura das cores. Em um dado momento, ela olhou na direção de A2P1 e perguntou: “A2P1, quais são, então, as cores quentes? Vamos ver, fala uma cor quente?” O menino gritou “vermelho”, junto com outros alunos que falavam nomes de cores (laranja, vermelho, amarelo...). P1 repetiu a palavra “vermelho” e o nome das outras cores quentes, balançando a cabeça, positivamente (P1).

³² Consiste em uma classificação das cores quanto à sensação de calor ou frio.

Em relação aos acontecimentos evidenciados, primeiramente, é válido realçar que A3P1, o aluno autista, encontrou, por conta própria, um estímulo visual para complementar a explicação da professora e fez questão de anunciar a descoberta. Embora, em outras vezes, tenha se percebido que esse aluno costumava depender das intervenções de P1 e de PA para engatilhar suas ações ante as propostas educativas, o episódio da sexta observação demonstrou uma certa espontaneidade e iniciativa da parte de A3P1. Isso revela o potencial desse aluno para o desenvolvimento de uma aprendizagem autônoma, algo que, segundo Burdick e Causton-Theoharis (2012) e Coleman et al. (2015), deve ser valorizado e estimulado no processo educativo, favorecendo que reações desse tipo ocorram com cada vez mais frequência.

Dando prosseguimento à análise dos recortes supratranscritos, P1 instigou os alunos com NEE a se expressarem verbalmente no momento de explicação do conteúdo, criando espaços para que interagissem respondendo às perguntas lançadas. E as respostas foram seguidas de gestos de aprovação. Nota-se que o hábito de P1 de valorizar os acertos de seus alunos, elogiando-os a cada resposta certa, contagiou até mesmo A2P1, que fez algo parecido com seu colega A3P1 quando este respondeu corretamente: “Boa, A3P1!” Essas ações tanto de P1 quanto de seus alunos com NEE vêm ao encontro da proposição de Silveira, Fischer e Cunha (2009), as quais sustentam que a inclusão escolar se torna possível quando o ambiente educativo possui uma atmosfera de acolhimento, de respeito e de valorização às capacidades de cada um e quando abriga, além do trabalho com os conteúdos, as interações sociais e as amizades.

P3 também procedeu à apresentação oral dos conteúdos artísticos. Fez isso em duas das seis aulas observadas. No início do sexto dia de observação, P3 mencionou o movimento artístico “Expressionismo”, trabalhado em momentos anteriores, e recordou também das atividades práticas realizadas, afins a esse tema. Na sequência, comentou sobre alguns conceitos inerentes ao uso das cores e a relação desse elemento com a expressão de sentimentos. Por fim, fez perguntas referentes ao conteúdo do dia, “temperatura das cores”, motivando os alunos a expressar os seus pensamentos. Esse momento explicativo se estendeu por cerca de cinco minutos. Exemplifica-se essas ações de P3 por meio de um trecho da descrição da sexta aula observada:

Às 13h07, P3 [...] anunciou: “Pessoal, prestem a atenção! Nas aulas passadas, a gente estava falando sobre o termo *Expressionismo*, certo? Daí a gente fez algumas atividades relacionadas à expressão de sentimentos, expressão de rostos, tudo mais... Nós conseguimos também expressar sentimentos através das cores. Nós temos diversas cores presentes no nosso dia-a-dia e algumas dessas cores expressam sentimentos. [...] Na nossa escala cromática, no nosso círculo cromático, aonde tem todas as cores, elas são divididas entre cores quentes e cores frias”. A partir desse momento, P3 foi falando e fazendo anotações no quadro. Após essa explanação introdutória, P3 indagou à classe: “O que é que indica a cor quente?” Alguns alunos começaram a gritar nomes de cores quentes (vermelho, amarelo...). P3 balançou as mãos e a cabeça, em sentido de negação, e reforçou: “Não, eu não estou perguntando qual a cor, mas o que ela indica. Quando fala assim – cor quente – o que você...?” A resposta dos alunos, desta vez, envolveu os termos “calor, quente, vibrante”. P3 ia repetindo a fala dos alunos, instigando-os, com gestos e com o olhar, a continuar dando possíveis respostas. Ela ainda acrescentou: “Nós podemos dizer que a cor quente nos remete à alegria. Então, podemos caracterizá-la como alegre”. [...] P3 mencionou as três principais cores quentes – vermelha, laranja e amarela – e as associou com o sentimento de alegria. Depois citou as cores frias – azul, verde e roxa – e fez relação com o sentimento de tristeza e melancolia. Do mesmo modo como agiu antes, foi fazendo perguntas e anotando algumas palavras no quadro (P3).

Como consta nessa descrição, houve interação professor-aluno, durante a explicação do conteúdo. E, em uma dessas interações, uma aluna verbalizou sua dúvida, quando P3 associou as cores quentes à sensação de alegria:

[...] uma menina exclamou, com tom de indignação: “Alegre?! O preto, o preto estampado não é uma cor alegre!” P3 esclareceu: “Mas o preto não é uma cor quente”. A menina retrucou: “É sim!” E nessa hora, outros alunos começaram a participar da discussão, expressando suas opiniões, em geral, contrárias à da menina. A garota tentava reafirmar seu ponto de vista, alegando que o preto era sim uma cor quente. Foi hostil com os colegas ao usar a expressão “calem a boca, deixa eu falar” quando o barulho de vozes se intensificou. P3 interferiu, dizendo: “Não, o preto é considerado uma cor neutra”. E a garota continuou insistindo: “Ah, então, mas não é fria”. E P3: “Mas não é quente!” A garota: “Mas é os dois, então”. P3 e a menina sorriram, juntamente com alguns dos colegas que acompanhavam a discussão. A professora, então, deu prosseguimento à explicação sobre as temperaturas das cores e sua relação com os sentimentos humanos (P3).

Percebe-se, então, que P3 buscou dar um breve esclarecimento sobre a neutralidade da cor preta dentro da classificação da temperatura das cores, apesar de, aparentemente, a aluna não ter ficado convencida com a explicação.

Quanto aos outros alunos, havia quem trocasse palavras e sorrisos com seus pares, mas a maioria acompanhou com os olhos os movimentos e palavras de P3 e se envolveu com a explicação, respondendo às perguntas. A1P3 participou da aula mencionando o nome da cor azul, quando a participante questionou sobre as cores frias.

Em sua oitava aula, P3 novamente retomou o conteúdo passado, como forma de revisar o assunto antes da realização de um simulado. O tema da aula, desta vez, era “Impressionismo X Expressionismo”. Para proceder à explanação do conteúdo, P3 leu trechos de um texto, intercalando com exemplos e explicações sobre os termos citados. Ela contextualizou o assunto e, novamente, fez questionamentos de ordem exploratória, permitindo que os alunos verbalizassem seus entendimentos sobre o tema da aula. Ainda mencionou alguns artistas adeptos do estilo expressionista de pintura. Por meio de um projetor de *slides*, apresentou o texto lido e mais três obras artísticas de Edvard Munch (1863-1944). Ao expor as imagens, P3 teceu comentários sobre algumas características principais da produção desse pintor, como a deformação da figura e a representação das emoções e angústias humanas. Essa explanação teve duração de 15 minutos, aproximadamente. Nesse tempo, a reação dos alunos foi similar à da sexta aula. O trecho a seguir, inerente à oitava observação de P3, revela alguns detalhes da exposição oral do conteúdo:

Ao comentar sobre a diferença entre Expressionismo e Impressionismo, P3 lançou um questionamento à turma: “Se o Expressionismo é expressar as emoções humanas, o que seria o Impressionismo?” P3 fez a pergunta e ficou olhando para a turma. Depois de uns 10 segundos, uma menina falou, de maneira interrogativa e com tom de dúvida: “Expressar a arte?” P3 repetiu “Impressionismo”, com ênfase na primeira sílaba, e prosseguiu: “Expressionismo é você expressar alguma coisa, certo? E Impressionismo?” A resposta veio de outra garota: “Ah, é causar uma impressão”. P3 sorriu e balançou a cabeça em sinal de confirmação, exclamando: “Uma impressão de alguma coisa.” E continuou: “Então, o Impressionismo é o contrário do Expressionismo. No Impressionismo, eles viam e retratavam. É de fora para dentro. [...] O movimento Expressionista é... de dentro da gente para fora. Aquilo que nós estamos sentindo, nós vamos colocar em uma tela... através de desenhos e pinturas. Se a gente está passando por um momento de angústia, de sofrimento, de confusão psicológica, a gente vai transmitir isso através do desenho. As emoções do ser humano... eles [os artistas] expressavam” (P3).

Com base nos trechos apresentados nesta subcategoria, constata-se que houve paralelismos entre as práticas desta participante e de P1. A começar pela escolha do elemento artístico formal a ser abordado em algumas aulas, a saber, “a cor”. Também se aproximaram bastante em relação à natureza dos procedimentos utilizados para os momentos expositivos. Ambas empregaram recursos visuais no decorrer das explicações sobre os conteúdos artísticos; relembrou conteúdos trabalhados em momentos precedentes, estabelecendo relações entre assunto antigo e assunto novo; lançaram perguntas à classe de caráter investigativo em relação aos conhecimentos dos alunos, bem como para instigar sua participação; e mencionaram alguns artistas e as características principais de suas produções, abrindo espaços nas aulas para a fruição de obras e contextualização dos movimentos artísticos. Desse modo, compreende-se que a prática docente de P3 também está de acordo com a literatura (DUK, 2006; FURNISS, 2007; DUARTE JUNIOR, 1994; PARANÁ, 2008). Ainda tratando dos procedimentos elencados, destaca-se que houve conformidade entre as informações fornecidas por P3 na entrevista e os fenômenos observados em suas aulas, sendo este também um paralelo identificado nas análises das práticas e dos discursos de P1 e P3.

Quanto às outras participantes, os momentos em que se viu P2 e P4 apresentarem, oralmente, um conteúdo artístico, foram nas correções de exercícios, em que elas forneceram breves explicações sobre os temas das atividades teóricas. P2 fez isso na quarta e quinta aula observadas e P4, na sétima.

No fim da quarta aula observada, enquanto os alunos tentavam resolver um exercício de múltipla escolha, P2 leu um texto, em voz alta e para toda classe. O assunto correspondia a dois movimentos artísticos – Realismo e Romantismo –, que coincidiam com a temática do exercício. De acordo com P2, a leitura do texto poderia ajudar na resolução da questão. O trecho abaixo elucida como isso ocorreu:

A professora começou a ler e, depois de um tempo, pediu ajuda a uma aluna para finalizar a leitura. Nesse instante, A3P2 continuava escrevendo, como alguns. A1P2, ao contrário, já tinha deixado a caneta na mesa e olhava para a aluna leitora, como outros. A2P2 estava virado para a colega de trás, rabiscando a mesa da menina. De vez em quando, erguia os olhos e sorria. Os três alunos com NEE estavam silenciosos, assim como o restante da classe. Mas o barulho externo encobria parcialmente a voz da leitora. Ao término da leitura, P2 indagou: “Deu para dar uma clareada, gente... a respeito do assunto?” A2P2 coçou a cabeça por baixo do capuz, sorriu e explicitou seu pensamento: “Não”. Ele foi o único a responder. P2, então, virou-se para o quadro e começou a correção do exercício (P2).

A leitura durou cerca de três minutos. O texto abordava os aspectos históricos dos movimentos acima citados. O trecho destacado demonstrou que houve pouca interação nesse momento de exposição oral do conteúdo trabalhado. E tendo em vista que estava difícil ouvir a leitura, talvez o pensamento dos alunos acerca do entendimento do texto tenha sido revelado na voz de A2P2. De qualquer forma, constatou-se, porém, que pelo menos esse aluno não teve clareza do conteúdo exposto oralmente.

Faz-se oportuno destacar que para A2P2, bem como para a outra aluna com DI do 2ªA, A1P2, as orientações da professora da SRM são para “Evitar trabalhar com metodologias tradicionais, com aulas expositivas (sem nenhuma referência ou pista visual), explicações verbais [...], etc.” (vide ANEXO C). Embora a leitura do texto não tenha durado a aula toda, é possível dizer que se configurou em um procedimento de exposição verbal do conteúdo “sem nenhuma referência ou pista visual”. E nesse caso, o uso de tal procedimento não favoreceu a compreensão de A2P2 e, possivelmente, de outros alunos sobre o conteúdo trabalhado, desalinhando-se inclusive da intenção explícita de P2, que era a clarificação do assunto.

Na quinta aula dessa mesma participante, no decorrer do ditado de um exercício de múltipla escolha, houve uma interrupção de, aproximadamente, 30 segundos, momento em que P2 explicou o significado de um conceito artístico – monocromático – que constava no enunciado da questão. O recorte da descrição dessa aula mostra como a explicação ocorreu:

Em um dado momento do ditado, ao citar a palavra “monocromático”, a professora interrompeu a passagem do exercício e indagou à classe: “O que é monocromático?” Uma aluna arriscou resposta, mas de maneira tímida, com a voz bem baixa, quase sumindo. P2 verbalizou “hã?” demonstrando não ter compreendido o que a garota falou. Após segundos de silêncio, a professora, então, prosseguiu explicando à turma: “Mono... lembra de monossílaba, dissílaba, trissílaba... Então, mono significa uma coisa. Monocromático, um tom”. Ela gesticulava enquanto explicava o conceito aos alunos. Indicava números nos dedos ao se referir aos prefixos “mono” (1), “di” (2) e “tri” (3). Após o esclarecimento do significado do termo, P2 prosseguiu com o ditado (P2).

Observa-se, com base nesse trecho, que P2 buscou instigar a classe a dizer o que entendiam sobre o termo *monocromático*. Para tal, valeu-se de uma pergunta, como fizeram P1 e P3. Mas, como da outra vez, os alunos do 2^oA demonstraram pouco envolvimento com a intervenção de P2. Acredita-se que isso ocorreu porque a linguagem dos exercícios aplicados era muito complexa e, possivelmente, estava distante do conhecimento que os alunos possuíam. Essa constatação tem por base as expressões e verbalizações de dúvida, confusão e obscuridade diante do conteúdo apresentado, algo que foi percebido nesse e em outros momentos da observação. Já foi dantes ressaltado, com base no pensamento de Duk (2006), que os professores devem identificar e considerar os conhecimentos prévios de seus alunos, bem como suas experiências dentro e fora da escola, seus potenciais e suas dificuldades, ao definir as práticas implementadas em sala de aula.

Mas, apesar das divergências entre as ações de P2 descritas nesta subcategoria e as orientações Duk (2006), assim como da SRM, ressalta-se que foram confluentes os feitos dessa participante e seus relatos na entrevista acerca de enfatizar os assuntos de vestibular ao organizar as aulas.

P4 lançou mão da oralidade para apresentar aos alunos informações sobre a vida e a obra da pintora Frida Kahlo (1907-1954) e sobre do Muralismo Mexicano. Isso aconteceu durante a correção de um questionário, na sétima aula observada. Tratava-se, na verdade de uma revisão do conteúdo já trabalhado, que seria cobrado no simulado. No intervalo de cada pergunta corrigida, P1 fazia comentários e trazia informações adicionais sobre o assunto em questão.

Dentre as informações apresentadas, ela citou curiosidades da vida pessoal de Frida Kahlo. Mencionou o estilo de pintura e as temáticas exploradas nos

trabalhos dessa pintora. Ainda falou a respeito do contexto socioeconômico em que o Muralismo Mexicano se desenvolveu e sobre o engajamento político dos artistas muralistas. Por fim, P4 associou essa manifestação artística a outro assunto trabalhado – o movimento HIP-HOP –, ressaltando o caráter de arte engajada que aproxima os dois estilos. P4 não fez uso dos recursos visuais ao longo de sua explicação, apenas pediu que os alunos se recordassem de imagens trazidas em outras aulas. Assim como rememorou algo que foi dito ou feito (atividades de criação artística), anteriormente, usando expressões como “Vocês lembram daquele dia...”.

Esta participante gastou cerca de oito minutos apresentando as informações descritas. Enquanto P4 falava, os alunos olhavam compenetrados para ela. Não se ouviu conversas paralelas nesse momento, apenas comentários sobre as curiosidades contadas e as respostas a alguns questionamentos, o que demonstrava que estavam atentos ao que ela dizia.

Em comparação com as demais, houve paridades de P4 com P1 e P3, nos modos de proceder a apresentação oral de um conteúdo e no fato de combiná-la com outros procedimentos pedagógicos ao longo da aula. Nesse sentido, as práticas de P4 também se relacionam com as proposições de Duarte Júnior (1994), Duk (2006) e Paraná (2008), cujos pormenores já foram revelados no início desta subcategoria. P4, porém, se distinguiu de P1 e de P3 por não usar recursos visuais para apoiar a explanação.

A partir das análises, conclui-se que todas as participantes, em algum momento das observações, utilizaram a apresentação oral para trabalhar os conteúdos da disciplina. E, a notar pela duração das partes expositivas, percebe-se que, em todos os casos, as aulas não se resumiram à oralidade, havendo espaço para outras abordagens metodológicas. De maneira geral, ao apresentar, oralmente, os conteúdos, as participantes deram explicações sobre conceitos e fenômenos artísticos, que serviram tanto para abordar o assunto novo quanto para reforçar o antigo. Também lançaram perguntas, possibilitando associar as experiências dos alunos com os conhecimentos artísticos e/ou investigar quais suas compreensões a respeito do tema da aula. No caso de P1 e de P3, ainda foram utilizados aparatos tecnológicos e materiais didáticos para apoiar as explanações. Sublinha-se que as reações a esses procedimentos foram, em sua maioria, positivas, pois os alunos pareciam atentos às explicações dos conteúdos e motivados a participar da aula, expondo suas ideias ou respondendo às perguntas. Mas isso só ocorreu quando a

apresentação oral do conteúdo envolveu um conjunto de estratégias e recursos articulados entre si, de uma forma dinâmica e criativa. O resultado não foi tão satisfatório quando a parte expositiva se limitou à simples leitura de um texto em voz alta.

A discussão do tópico subsequente se refere a outra maneira de abordar os conteúdos artísticos, sendo esta a proposição de atividades teóricas.

4.3.2.5 Trabalhar os conteúdos por meio de atividades teóricas

As observações das aulas forneceram dados que possibilitaram reconhecer e analisar, dentre outros fatores, a frequência e a forma com que foram aplicadas as atividades teóricas para o trabalho com conteúdos artísticos.

Ao longo de todo o período de observação, P1 propôs dois tipos diferentes de atividades teóricas: anotações de textos e de questionários. Na primeira, segunda e quarta aula, ela solicitou aos alunos a cópia de textos pequenos, anotados no quadro. O conteúdo dos textos já foi mencionado na discussão anterior. Na terceira aula, P1 passou no quadro um questionário com cinco perguntas e as corrigiu, oralmente, na sequência. Na oitava aula, ela passou outras cinco questões que, conforme explicitara, se assemelhavam às do simulado, configurando uma revisão. Dessas cinco questões, foram corrigidas quatro, oralmente e por escrito, no quadro. O tempo foi insuficiente para a correção da última. A temática de ambos os questionários correspondia aos mesmos conteúdos dos textos copiados pelos alunos.

Em geral, nesses momentos de atividade teórica, P1 dedicava algum tempo para caminhar pela sala, olhar os cadernos dos alunos, falar com alguns em particular, dar instruções adicionais sobre a tarefa e incentivá-los a fazer. Com exceção do último dia de observação, em que a quantidade de conteúdo escrito era extensa e a atividade teórica durou a aula toda, nos outros dias a transcrição de textos ou de perguntas levou no máximo 10 minutos, tendo espaço para outros tipos de procedimentos pedagógicos, como a já referida apresentação oral do conteúdo, por exemplo.

Porém, destaca-se que, nas vezes em que os alunos realizaram atividades teóricas nas aulas de P1, foram experiências individuais, com pouca interação entre os pares. Notou-se que A2P1 tinha dificuldade de iniciar as tarefas junto com a professora e raramente ele fazia as anotações por completo em seu caderno. Por exemplo, P1 informou que, na última aula, ele anotou apenas a primeira pergunta da

revisão. Geralmente, esse aluno demonstrava enfado quando a professora anunciava a proposta de atividade escrita. E não somente ele, alguns de seus amigos sem NEE também.

Duk (2006, p. 208) afirma que “A utilização da aprendizagem cooperativa é um meio de minorar as dificuldades que derivam da competitividade e do trabalho individualizado”. Nesse sentido, defende-se a proposição de trabalhos cooperativos que envolvam uma organização diferente do espaço e que favoreçam a interação e o apoio dos pares, como alternativa para instigar o interesse dos alunos pelas tarefas escritas.

P2, assim como P1, trouxe para a sala de aula duas propostas distintas de atividades teóricas, aplicada no período do terceiro ao oitavo dia de observação. Ela trabalhou o conteúdo teórico da disciplina por meio de questionários e exercícios de múltipla escolha, buscando também reforçar o assunto que seria cobrado no simulado. Porém, ela propôs a realização das tarefas escritas tanto individualmente quanto em conjunto. E para aplicar as atividades, P2 procedeu de diferentes formas: distribuiu folhas fotocopiadas de sua apostila; fez anotações no quadro-negro para cópia no caderno; e realizou ditados.

No terceiro dia de observação, P2 apresentou uma atividade de formulação de perguntas e respostas, com base em um texto intitulado “Arte no Brasil e os Pintores de Nassau”. A proposta desse dia consistia em um trabalho teórico avaliativo, desenvolvido em grupo. O recorte a seguir detalha alguns acontecimentos envolvendo essa atividade:

A aula começou às 11h14. [...] a professora de Arte remexeu em seus pertences e retirou um punhado de folhas com um texto xerocado, frente e verso (vide FIGURA 19, p. 213). Caminhou pela sala distribuindo o material aos grupos de alunos. Antes disso, ela tinha orientado os estudantes a se juntarem com os colegas mais próximos. Ela mencionou a junção em duplas, porém observou-se também a formação de trios. Assim que terminou de distribuir as folhas, explicou a atividade: Ler o texto e, a partir da leitura, criar cinco questões com cinco respostas. Ainda advertiu os alunos: “Só vale nota se elaborar as cinco [questões] e entregar para mim até o final da aula!” [...] Logo após isso, começou a passar pelos grupos, observando o trabalho dos estudantes, instruindo-os e respondendo às suas dúvidas. [...] Faltando 10 minutos para o fim da aula, alguns grupos começaram a entregar os trabalhos e a guardar o material. [...] Às 11h44, P2 permitiu a saída dos alunos que já haviam entregue o trabalho. Quando o sino soou, quatro dos 10 grupos ainda estavam na sala, dentre estes, o grupo de A2P2. A professora esperou mais alguns instantes até que todos entregassem e deixou a sala às 11h47 (P2).

Desse trecho, ressalta-se que P2 procedeu de forma similar a P1 ao caminhar pela sala, dando atendimentos particulares aos alunos, averiguando as tarefas, repetindo as orientações e esclarecendo as dúvidas. P2 fez o mesmo em momentos e aulas posteriores. Como já foi dito, consta no documento apresentado pela professora da SRM que tanto os alunos com NEE de P1 quanto os de P2 têm necessidade dessa atenção individualizada e de orientações complementares para alcançar a compreensão de um conteúdo ou de uma tarefa.

Figura 19 – Texto-base para a atividade teórica proposta no terceiro dia de observação do 2^oA

5 Arte no Brasil e os Pintores de Nassau

Quando tomamos por tema a arte indígena, nos espanta os dados que apontam para uma diminuição significativa deste povo. Havia em 1600 mais cerca de 5 milhões de índios na época do descobrimento. Atualmente esse número caiu para aproximadamente 200.000.

Mas essa redução brutal não é o único fator a nos causar espanto, ela também parte da verificação da constante e acelerada destruição das culturas que criaram objetos de uma beleza alegre e dinâmica durante séculos. Uma característica que revela um aspecto importante sobre esta cultura é que a arte para os índios é mais representativa das tradições da comunidade em que esta inserida do que da personalidade do indivíduo que a faz. Assim a alteração em suas produções é quase que imperceptível em cada geração, preservando, através do tempo, o perfil estilístico tribal.

A pintura corporal tem significados práticos e também espirituais. Podem servir para defender a pele contra os raios do sol e de insetos como também de espíritos maus. Dependendo da maneira como é feita, isto é, os desenhos, pode-se saber de quem se trata, a maneira como ele se sente ou o que pretende, no caso de um índio matronal. Existem pinturas para ocasiões especiais e que garantem boa sorte na caça, viagem, guerra, pesca. A pintura corporal é uma função feminina, a mulher é responsável pela pintura feita no marido e nos filhos.

Existe uma grande variedade de tribos indígenas no Brasil e assim como se destacam nos enfeites do corpo também demonstram habilidade na arte da cerâmica e do traçado.

ARTE CERÂMICA PRÉ CABRALINA


Antes de tomar como tema a arte brasileira e, principalmente nesta fase inicial, não falamos mais de movimento e sim do período da produção, agora artística, dos índios que habitaram o Brasil antes da chegada de Cabral. Quando dizemos "arte indígena" estamos lidando com conceitos que são próprios da nossa civilização e que não são estabelecidos pelos índios da mesma forma. Uma importante característica a ser levada em consideração é de que não se trata de uma produção individual, mas este indivíduo representa as tradições da comunidade em que está inserido. É também por este motivo que os estilos de pintura corporal, da cerâmica e do traçado variam significativamente de tribo para tribo. Entre outras divisões destacam-se as fases Marajoara e a cultura Santarém. A produção mais característica dos habitantes da ilha de Marajó foi a cerâmica, cuja modelagem era tipicamente antropomorfa. Não é possível fazer a mesma divisão que determina as fases dos povos que habitaram a ilha de Marajó e os que habitaram a região próxima à junção do Rio Tapajós com o Amazonas. Por esse motivo todos os vestígios culturais encontrados ali foram considerados como realização de um complexo cultural que passou a ser denominado como "Cultura Santarém". A cerâmica da Cultura Santarém apresenta uma decoração bastante complexa, pois além de trabalhar com desenho e pintura, as peças possuem ornamentos em relevo com figuras de seres humanos ou animais.

PINTORES DE NASSAU

Este período trata da comitiva de artistas e cientistas trazida pelo conde Maurício de Nassau para documentar o Novo Mundo durante seu governo no Brasil. Entre os artistas destacam-se as importantes produções de Frans Post e Albert Eckhout.

Não verdade pouco se conhece da obra do paisagista holandês Frans Post antes de sua chegada a Pernambuco, em 1637. Quando aportou na costa brasileira como pintor oficial responsável por retratar em desenhos e telas a paisagem, os feitos militares, a arquitetura do Brasil holandês, Post era apenas uma jovem promessa de talento. Indicado por seu irmão a Nassau, é no contato com a realidade brasileira que desenvolve uma obra inédita. Mesmo após sua volta à Europa não deixa de pintar vistas tropicais, especializando-se em cenas brasileiras.

Frans Post trabalha com linhas baixas do horizonte, com representação de céus altos em planos abertos para uma vasta área em contraposição a forma como trabalha com a vegetação em primeiro plano em desenhos simplificados, mas estritamente realísticos. Nota-se nessas telas certo colorido homogêneo de tons mais próximos à pintura holandesa do que à cor da paisagem local. Tais composições em perspectiva baixa eram comuns a um tipo de pintura panorâmica que era desenvolvida na época pelos holandeses. A esta, Post acrescenta a paisagem do Novo Mundo. Dessa junção surgem pinturas informativas e serenas contidas diante da exuberância tropical. Seu trabalho é típico e pessoal, embora apresente similaridades com outros paisagistas holandeses contemporâneos, apresenta o ineditismo do tema tropical. Nesse sentido, a importância de Post ter dado uma visão fiel e ao mesmo tempo poética da região, quando toda a ênfase era concedida a pintura de natureza religiosa. Nos últimos anos de existência, Frans Post vive de forma obscura, entregue à bebida e sem capacidade de criar. Albert Eckhout também desenvolve um importante trabalho no Brasil, o artista produz um conjunto de cerca de 400 desenhos e esboços a óleo, originais da observação direta de espécimes vivos encontrados em suas excursões pelo território brasileiro ou pelo jardim botânico criado por Nassau. Durante muito tempo seus trabalhos foram vistos como retratos fiéis da realidade brasileira valorizados por sua qualidade documental, hoje, porém se sabe que uma boa parte de cada relação entre ideal e realidade deu origem a essas pinturas. Em primeiro lugar, deve-se notar que a composição dos pares etnográficos segue um padrão encontrado em ilustrações de livros de viajantes: a figura é colocada no centro do primeiro plano, em tamanho natural e em posição frontal. Eckhout além de produzir inúmeros estudos de plantas e animais, assim como naturezas-mortas com frutas tropicais, fez um importante registro dos grupos étnicos como: o negro, o índio e o mestiço, com o esmero técnico de diferenciar o tapado do tupinambá e a manilha do mestiço.



Bananas, goiabas e outras frutas, a.d. Albert Eckhout óleo sobre tela 91 x 91 cm

produzir inúmeros estudos de plantas e animais, assim como naturezas-mortas com frutas tropicais, fez um importante registro dos grupos étnicos como: o negro, o índio e o mestiço, com o esmero técnico de diferenciar o tapado do tupinambá e a manilha do mestiço.

Exercícios

41. O século XVII corresponde a um determinado período em que a comitiva de artistas e cientistas trazida pelo conde Maurício de Nassau para chegarem para documentar o Novo Mundo durante seu governo no Brasil. Entre os artistas destacam-se as importantes produções de Frans Post e Albert Eckhout. Sobre estes artistas é correto afirmar:

01) Nota-se nessas telas certo colorido homogêneo de tons mais próximo à pintura holandesa do que à cor da paisagem local.

02) Este tipo de pintura panorâmica era desenvolvida na época pelos holandeses, aqui eles acrescentam a paisagem do Novo Mundo. Dessa junção surgem pinturas que trazem o tema clássico greco-romano.

04) A importância destas holandeses é terem dado uma nova visão, ao mesmo tempo poética da região, quando toda a ênfase era concedida a pintura de natureza religiosa.

08) Eckhout além de produzir inúmeros estudos de plantas e animais, assim como naturezas-mortas com frutas tropicais, fez um importante registro dos grupos étnicos como: o negro, o índio e o mestiço.

16) Durante muito tempo seus trabalhos foram vistos como retratos fiéis da realidade brasileira, valorizados por sua qualidade documental, hoje, porém se sabe que uma intrínseca relação entre ideal e realidade deu origem a essas pinturas.

42. (UEL-PR) A partir do século XVI, artistas estrangeiros, integrantes das diversas expedições artísticas e científicas que percorreram o território brasileiro, produziram imagens documentando, em detalhes, aspectos da paisagem, da flora e da fauna. Nesse contexto, destacam-se as pinturas do gênero "natureza-morta".

a) I e III.
b) II e IV.
c) II e III.
d) I, III e IV.
e) III e IV.

Fonte: acervo da autora.

Quanto à tarefa teórica da terceira aula, P2 conversou, em particular, com a pesquisadora, e esclareceu que utiliza essa estratégia de pedir aos alunos para que formulem tanto as perguntas quanto as respostas porque, primeiramente, leva-os a pensar. Em segundo lugar, porque ela pode usar nas provas as perguntas que os próprios alunos criaram. Segundo ela, isso evita polêmica quanto à escolha das questões para a avaliação teórica, uma vez que tais questões partiram dos próprios estudantes.

Mas o ponto-chave dessa proposta, em relação ao ensino de alunos com NEE, foi a organização coletiva do trabalho. Como já foi salientado, Assumpção, Macara e Januário (2016) e Ho (2010) argumentam que essa estratégia propicia a interação positiva entre os alunos e, conseqüentemente, a aprendizagem. Por esse motivo, eles se juntam a outros autores (DUK, 2006; MACLEAN, 2008; NOZI; VITALIANO, 2015; REILY, 2015) na defesa de que o trabalho coletivo, enquanto uma técnica coordenada para a colaboração, é um procedimento favorável à inclusão dos alunos com NEE.

E, na observação da terceira aula de P2, foi possível ver os alunos com NEE presentes, A1P2 e A2P2, envolvidos com atividade, participando ativamente, dando opiniões, escutando seus colegas e contribuindo com o resultado final do trabalho. A2P2 se envolveu de tal forma com a produção escrita que P2 precisou interferir, pedindo a ele que dividisse o trabalho com suas colegas de grupo. Alguns dos comentários desta participante, nessa terceira aula, foram: “Mas não era para fazer em grupo? Divide. Deixa as meninas fazerem também [...] É para discutir, para fazer junto o trabalho, e não para cada um fazer sozinho”.

Na quarta aula observada, P2 colocou no quadro dois exercícios de múltipla escolha para os alunos copiarem, cujo conteúdo já foi citado na categoria anterior – Realismo e Romantismo. O segundo exercício não foi anotado por completo, no tempo dessa aula, mas ela conseguiu concluir a escrita e a correção do primeiro.

Ao observar as reações dos alunos perante essa atividade teórica individual, viu-se que eles não se mostraram empolgados em realizar a cópia e a resolução de exercícios. Eles atenderam ao que P2 propôs – anotar os dizeres do quadro –, mas pareceu um ato mecanizado, sem muita reflexão sobre o feito. O momento de corrigir o exercício também foi uma experiência pouco interativa, pois alunos do 2ºA, no geral, assumiram uma postura passiva ante a correção. Uns poucos interagiram com P2 e deram respostas tímidas a ela. Quanto aos outros, ficaram conversando entre si, ou acompanhando a correção com os olhos, ou ainda fazendo anotações em silêncio.

Antes de descrever os episódios das aulas seguintes de P2, é válido destacar que, no início da quarta aula, essa participante chamou a atenção de alguns os alunos e advertiu que ditaria os exercícios caso continuassem as conversas paralelas, como mostra o exemplo abaixo:

Alguns iniciaram a escrita juntamente com a professora, entre esses A1P2 e A3P2. Outros, porém, continuaram conversando aos pares. A2P2 era um deles. P2 parou de anotar no quadro, voltou-se para a turma e indagou: “Meninos, vocês vão prestar a atenção aqui ou vocês querem que eu passe ditado?” A2P2 falou: “Não, não precisa não, não passa ditado não... Fica tranquila, nós vamos copiar”. Ela se virou para o outro lado da sala, olhou para uns estudantes que estavam na fileira 5 e os questionou também: “E aqui?” Eles balançaram a cabeça e responderam que iriam copiar. [...] P2 interrompeu novamente sua escrita. Chamou a atenção de alguns alunos que estavam conversando e avisou, pela segunda vez, que faria ditado caso eles não parassem. Após isso, ela deu continuidade à passagem do exercício (P2).

Na quinta aula observada, ela retomou então a passagem do segundo exercício, mas, desta vez, por meio de ditado. Em certos momentos, ela anotava no quadro alguns nomes de ortografia mais complexa. Da maneira como os fatos se sucederam, pareceu que a escolha de P2 por ditar tinha um caráter de repreensão, como uma medida corretiva tomada diante do comportamento inadequado de alguns alunos e das conversas paralelas que interferiram no andamento da aula anterior. E no fim da quinta aula, esse caráter punitivo do ditado foi reforçado, quando P2 chamou novamente a atenção dos alunos:

[...] alguns alunos insistiam em conversar, atrapalhando o andamento da atividade. P2 demonstrava impaciência com esse tipo de comportamento, ao verbalizar expressões como: “Está vendo? Estão conversando lá atrás”; “Estou ditando devagar, eu acho. Vai ter que ser mais rápido que isso. Vou pedir para se retirarem os dois lá trás. Estão atrapalhando” (P2).

O ditado do segundo exercício se estendeu da quinta para a sexta aula observada. Nesse período, ouviu-se alguns alunos expressando descontentamento diante da quantidade de anotações. De fato, o tamanho das questões transcritas era relativamente grande, tanto que foi utilizado o tempo três aulas (quarta, quinta e sexta) para a anotação de dois exercícios de múltipla escolha no caderno. Tendo em vista que os documentos da SRM relativos aos três alunos com NEE do 2ºA indicam a proposição de “tarefas breves e de curta duração” (vide ANEXO C), então, nesse ponto, a ação de P2 destoa das orientações da professora da SRM.

Relembra-se ainda que os alunos com NEE dessa turma não compartilharam da experiência de anotar os exercícios por meio de ditado, pois,

para eles, foi entregue uma folha com as mesmas questões a partir da qual fizeram a cópia. Como já foi revelado e discutido anteriormente, esses alunos ficaram alheios à proposta pedagógica que envolvia o coletivo e segregados de seus pares quanto aos modos de anotar o conteúdo, algo que está na contramão dos ideais inclusivos.

Faz-se relevante esclarecer que as críticas tecidas a essa abordagem metodológica não significam a defesa por abolir as propostas de atividades teóricas. Absolutamente. Sabe-se o quão importante é a apreensão da linguagem escrita para o desenvolvimento humano. O que se defende aqui é o pensamento e a ação que conduzem para formas mais criativas de proceder à aplicação dessas atividades, resultando em experiências pedagógicas que despertam o interesse do aluno em participar e favorecem as interações positivas no ambiente de aprendizagem.

Essa necessidade de revisão das práticas docentes também foi reconhecida por Micheletto (2009). Ao investigar o campo do ensino de Arte para alunos com deficiência, essa autora concluiu que os professores dessa área precisam ampliar sua visão sobre ensino artístico, pensando em construir uma aprendizagem mais significativa e lançar mão de recursos e procedimentos que contribuam para a constituição de práticas mais inovadoras.

Retomando a descrição das atividades teóricas propostas por P2, na sétima aula, ela distribuiu uma folha fotocopiada de sua apostila, explicando que nela havia imagens referentes a um dos exercícios anotados no caderno. Ao final da aula, os alunos deveriam devolver a folha recebida. Nas palavras de P2, as instruções foram as seguintes: “É para olhar as fotos para vocês responderem, [...] Tem uma questão lá, de vocês, que eu ditei, que está escrito ‘observem a imagem e respondam’, certo? Então, está aqui a imagem” (P2).

Dois problemas ocorreram em relação a essa atividade teórica. O primeiro foi que, dos exercícios passados até então, nenhum deles trazia no enunciado a expressão “observe a imagem e responda”. P2 só percebeu isso depois que havia distribuído todas as folhas. O relato a seguir demonstra como P2 procedeu nessa sétima aula, após tomar ciência do seu equívoco:

P2 caminhou para a frente da sala e anunciou: “Faz o seguinte, gente. Olha só... olha só como nós estamos atrasados. Para toda a turma que eu vou trabalhar, de 2º e 3º Ano, eu passo o mesmo conteúdo. Todos já fizeram isso aqui [erguendo a folha de exercícios]. Aí, agora, eu fui ver ali, eu passei duas de cinco [questões] para vocês. Então, o que vocês vão fazer? Vocês vão responder na folha. Vão ser privilegiados, porque não dá mais tempo de passar, não dá mais tempo. E aí vocês não vão perder... vocês vão conseguir fazer o simulado. Respondam na folha” (P2).

A outra questão teve a ver com o número de cópias ter sido insuficiente para todos os alunos. P2, então, tornou coletiva uma proposta que antes era individual para solucionar o problema da falta de material didático.

Notou-se, porém, que, apesar do agrupamento de alguns alunos (*vide* FIGURA 7, p. 139), houve pouca cooperação para resolver a atividade, ao contrário do que ocorreu no terceiro dia de observação. Primeiro, porque, diante da impossibilidade de alguns ficarem com a folha, havia a preocupação em copiar os exercícios no caderno. E segundo, porque, alguns instantes depois, P2 começou a passar no quadro as respostas de três questões. Então, os alunos ficaram empenhados em anotar os enunciados dos exercícios e/ou copiar as respostas da lousa. As interações entre eles se resumiram a algumas conversas paralelas e também na conferência do conteúdo escrito, passando as folhas ou os cadernos de mão em mão. Dos alunos com NEE, apenas A1P2 se juntou em grupo com as amigas da frente. A3P2 e A2P2 trabalharam isoladamente.

Para Duk (2006, p. 210), o desenvolvimento de atividades coletivas e cooperativas deve se configurar em “um processo sistemático e bem coordenado” que envolva a participação ativa de todos os alunos, numa experiência de parceria e ajuda mútua. Do contrário, sem a orientação do professor para uma interação colaborativa, a junção de alunos pode se tornar uma estratégia vazia e com resultados insatisfatórios.

Por fim, na última aula observada, seguindo a mesma linha, P2 anunciou a correção do exercício que faltava. No total foram cinco questões aplicadas, duas através do quadro e de ditado, e três por meio da distribuição das folhas de atividade. P2 escreveu a resposta da última questão na lousa e, do mesmo modo que fez antes, começou a andar por entre as fileiras, conversando com alguns em particular. Percebeu-se que uma parte dos alunos transcreveu todos os exercícios (enunciado e resposta) no caderno; outra não. Houve quem copiasse

somente as respostas e houve até quem tirasse foto das folhas de atividade, sem que P2 visse. Muitos, porém, pediam ajuda a ela para a organização do conteúdo escrito no caderno. Eles pareciam confusos em relação à ordem dos exercícios passados e às suas respectivas respostas. P2 buscou ajudar, verificando os cadernos e respondendo às indagações dos alunos, individualmente.

Durante o período de observação, P3 e P4 também explicitaram a intenção de propor anotações no caderno a fim de que os alunos tivessem um material escrito de estudo para o simulado, cuja data se aproximava. Sendo assim, cada qual desenvolveu uma atividade teórica, de maneira individual e a partir de ditado. Essas atividades tinham relação com os momentos e os conteúdos explicitados na subcategoria anterior.

P3 fez o ditado de um texto, no oitavo dia de observação. Os alunos anotaram sete tópicos sobre o assunto “Impressionismo X Expressionismo”. P4 ditou cinco perguntas aos alunos, na sétima observação. De maneira intercalada ao ditado, essa participante também deu explicações sobre o tema “Frida Kahlo e o Muralismo Mexicano”. O trecho abaixo revela algumas ações de P4 durante o ditado:

[...] P4 acrescentou: “Algumas perguntas, como esta nº1, por exemplo, eu só falei [sobre ela]. Vocês não vão achar no caderno. É sobre a Frida Kahlo. Então, se vocês não souberem a resposta, na hora que a gente for corrigir, você anota direitinho, certo?” [...] P4 falava compassadamente e, diante das verbalizações de dúvida dos alunos, repetia esta ou aquela palavra. Depois de cada questão ditada, P4 dizia quantas linhas deveriam ser reservadas para a resposta (“pula duas linhas... pula três linhas...”). Em vários momentos, fez-se o silêncio dos alunos. [...] Ao fim do ditado, P4 comunicou: “Deixe a nº1 sem responder... responde as outras. A gente já vai corrigir e eu vou visar. Está bom?” Ela falou isso e sentou-se à sua mesa. Diante da indagação de um aluno, P4 reforçou que o texto sobre o Muralismo, que os alunos copiaram no caderno, dias atrás, poderia auxiliar na resolução do questionário. [...] Enfim, passados cerca de 20 minutos de aula, P4 levantou-se e comunicou que daria início às correções. Um ou outro pediu para esperar mais um pouco, mas P4 deu prosseguimento, dizendo: “Vamos responder à questão um, que vocês não têm aí...”. A correção do questionário se deu de forma oral. [...] Às 10h55, P4 terminou a correção da última pergunta (P4).

Tendo em vista que o conteúdo anotado pelos alunos também foi explicado, então, nesse sentido, P3 e P4 se aproximaram de P1. Ainda traçando

paralelos, tanto P3 quanto P4 escreveram no quadro nomes de artistas para que os alunos conferissem a forma ortográfica correta, como fez também P2. Da parte dos alunos de P3 e de P4, em geral, observou-se envolvimento e compreensão diante do que foi proposto. Contudo não foi possível acompanhar se todos conseguiram fazer as anotações, na íntegra e corretamente, em seu caderno.

Em resumo, os resultados das análises empreendidas nesta subcategoria indicaram que todas participantes propuseram, pelo menos uma vez, atividades teóricas para trabalhar os conteúdos artísticos, tais como: anotações de textos (P1, P3); formulação de perguntas/respostas (P2); e anotações e/ou correção de questões (P1, P2, P4). E todas elas, em algum momento, também explicitaram a intenção de se valer dos trabalhos teóricos para revisar os conteúdos para o simulado, bem como possibilitar que os alunos tivessem em mãos um material de estudo para essa avaliação.

Percebeu-se que, no caso de P1, P3 e P4, as proposições de atividades teóricas, geralmente, eram combinadas com outros procedimentos pedagógicos que envolviam a explicação sobre os diferentes conceitos e movimentos artísticos, a apreciação de obras e o fazer artístico. Essa diversificação das práticas e dos procedimentos utilizados imprimiu um certo dinamismo às aulas e ampliou as possibilidades de apreensão do conteúdo, algo que vem ao encontro do que Beyer (2003), Nozi e Vitaliano (2015) e Tilve e Méndez (2009) indicam como apropriado para o trabalho docente em espaços inclusivos.

Quanto à organização de atividades teóricas individuais ou coletivas, P2 foi a única que conduziu a formação de grupos para a realização dos trabalhos escritos. Destaca-se, especialmente, a proposta da terceira aula dessa participante correspondente a uma atividade teórica desenvolvida coletivamente e orientada para a colaboração entre os pares, a qual propiciou experiências interativas e favoráveis ao processo educativo dos alunos com NEE do 2ºA, confirmando os pressupostos de diversos autores (ASSUMPÇÃO; MACARA; JANUÁRIO, 2016; DUK, 2006; HO, 2010; MACLEAN, 2008; NOZI; VITALIANO, 2015; REILY, 2015).

Contudo, P2 manteve uma certa “fidelidade” à proposição de trabalhos teóricos, atendo-se, na maior parte do tempo da observação, a passar tarefas escritas de cópia e resolução de exercícios de múltipla escolha. Em discussão anterior sobre o planejamento das aulas, mencionou-se essa tendência de P2 em organizar atividades teóricas com o propósito principal de preparar os

alunos para o ingresso no Ensino Superior. Reitera-se aqui os apontamentos das DCEs acerca da importância do trabalho criador para o ensino artístico em particular e para a produção do conhecimento humano de forma geral. Segundo as diretrizes, o ensino de Arte escolar deve contemplar, de maneira articulada e em todos os níveis, três momentos diferentes de aprendizagem artística, que envolvem a fruição de obras e a criação artística, além da teorização. De outro modo, a experiência artístico-pedagógica fica incompleta. Na literatura científica (ALLAN, 2014; COMTE, 2009; FREITAS; PEREIRA, 2007; HO, 2010; MACLEAN, 2008; MICHELETTO, 2009; REILY, 2015) também se encontra a defesa para que o ensino de Arte escolar proporcione o fazer artístico enquanto possibilidade de novas e variadas formas de comunicação e participação social. Nesse sentido, a criação artística tem potencial para promover a inclusão escolar.

A disciplina de Arte é um trunfo para quem busca atender a demanda dos espaços inclusivos por procedimentos pedagógicos diversificados. A arte por si é múltipla e, por esse motivo, abre portas para amplas formas de interação pedagógica. Sendo assim, limitar-se a escolher apenas uma forma de trabalhar os conteúdos artísticos é abrir mão desse potencial inclusivo, o que empobrece tanto o processo de aprendizagem dos alunos com NEE quanto o ensino de Arte.

O próximo tópico apresenta os resultados e a discussão sobre uma terceira forma de proceder ao ensino dos conteúdos artísticos, que consiste na proposição de atividades práticas.

4.3.2.6 Trabalhar os conteúdos por meio de atividades práticas

Neste estudo, também houve o interesse em pesquisar quais foram as atividades de criação e *performance* artística desenvolvidas pelas participantes, e quais conteúdos e procedimentos aplicados em sua realização. Para tal, fez-se a análise dos dados coletados nas observações das aulas.

Na primeira aula observada, P1 propôs uma atividade de pintura com tinta guache utilizando apenas “cores primárias”, após apresentar esse conteúdo de forma expositiva e teórica. Ela levou os alunos até o pátio da Ala 1 (*vide* FIGURA 10, p. 143) e forneceu: folhas de sulfite como suporte para as pinturas; potes de tintas guache; folhas de jornal velho para forrar as mesas; e panos para a

limpeza (segundo ela, todos esses materiais pertenciam à escola). A pedido de P1, alguns alunos trouxeram de casa tinta guache e pincel em complemento ao material oferecido pela participante.

No decorrer dessa atividade, ela andava (às vezes até corria) por entre as mesas, distribuindo materiais e dando instruções à classe. No trajeto, ela olhava os trabalhos dos alunos, conversava com alguns, particularmente, e perguntava se precisavam de ajuda. Repetiu em voz alta, algumas vezes, as seguintes instruções: “Só azul, amarelo e vermelho. [...] Não pode misturar as tintas... nesta atividade não. [...] Vocês podem pintar no formato que quiserem. Lembrem-se das obras que vocês viram. [...] Tem que ser alegre...” (P1).

A3P1 participou prontamente da atividade e ainda fez comentários sobre a estética de sua criação, demonstrando o envolvimento com a proposta de P1, na primeira aula observada:

[Depois que soou o sinal do fim do período] A3P1 permaneceu no local, junto de PA e de P1. [...] ele comentou com a professora de Arte que deveria ter sido um pouco mais atencioso a alguns detalhes que deixariam sua obra mais bonita. P1 lhe disse que seu trabalho estava ótimo e muito bonito (vide FIGURA 20) (P1).

Figura 20 – Pintura com guache realizada por A3P1 no primeiro dia de observação do 6ºB



Fonte: acervo da autora.

Abedin (2010) e MacLean (2008) declaram que, diante da ludicidade que envolve o fazer artístico, os alunos ficam mais interessados em participar das

atividades. Além disso, o acolhimento da arte à diversidade, às múltiplas formas de criar e expressar-se, torna o clima da aula mais otimista e leva à participação mais espontânea. Quanto aos alunos com NEE, Duk (2006) reforça que eles obtêm melhores resultados em seu processo educativo quando se sentem mais capazes de produzir e motivados a se envolver com as propostas pedagógicas. Em consonância com as proposições dos autores supracitados, observou-se que a maioria dos alunos do 6º B demonstrou interesse, envolvimento e espontaneidade com relação à proposta de fazer uma pintura.

Foi possível notar também a existência de relações entre os traços dos alunos e as características das obras que P1 mostrou no início da aula, antes dessa atividade prática. A apreciação artística influenciou na criação. Enquanto os alunos pintavam, P1 falou: “Lembrem-se das obras que vocês viram”, e os alunos pareceram, de fato, recordar. Alguns fizeram quadrados e retângulos coloridos, como os que aparecem na obra abstrata de Mondrian (1872-1944). Outros preferiram a representação figurativa e fizeram animais (como A3P1, por exemplo), possivelmente inspirados na obra de Altamir Martins (1922-2006). Houve também aqueles que utilizaram variados tipos de linhas, elementos presentes na obra de Juan Miró (1893-1983).

Já foi referido que, segundo as DCEs, uma das dimensões da aprendizagem artística consiste no sentir e perceber arte, que envolve a apreciação, a fruição, a leitura e o acesso às obras. Sendo assim, reitera-se aqui as orientações das diretrizes para que os momentos de apreciação artística sejam contemplados nas aulas de Arte e articulados com a teorização e a produção, como forma de possibilitar que o desenvolvimento artístico se dê em sua plenitude. Observou-se que, nessa primeira aula de P1, foi oportunizado aos alunos experimentar momentos de teorização, fruição e produção artística, correspondendo a tais indicações. Nesse sentido, P1 também fez jus ao seu relato na entrevista, uma vez que ela alegou se valer das DCEs para planejar suas aulas.

Contudo, o tempo reservado para a realização da atividade de pintura não foi suficiente para que todos terminassem a produção artística. Ressalta-se que essa proposta de atividade prática foi desenvolvida nos 15 minutos finais da aula e, considerando a dificuldade de acomodar uma turma grande em um ambiente diferente e distribuir os materiais a cada um deles, esse tempo ficou ainda mais reduzido. No instante em que soou o sinal, e diante da indagação de alguns alunos,

P1 deu instruções para que eles levassem consigo o trabalho e, se fosse o caso, concluíssem a pintura em casa.

Nota-se que esse episódio da primeira observação de P1 faz transparecer alguns desafios que os professores de Arte enfrentam no cotidiano das escolas inclusivas e, portanto, carece de maiores discussões.

Como se sabe, a questão do tempo deve ser considerada na proposição de uma atividade de pintura, em virtude da organização dos materiais e do espaço, além da complexidade do ato de criar que, por vezes, demanda maior tempo e paciência. Acredita-se que a escolha de P1 por realizar essa atividade nos minutos finais da aula também teve relação com algo que foi informado por essa participante na entrevista, quanto aos seus modos de planejar. P1 relatou que fazia o possível para manter o que foi programado para cada turma e, dessa forma, manter-se organizada em seu planejamento semanal, haja visto que atende muitas classes. Aqui, realça-se um desafio já anunciado, inerente à interferência das condições de trabalho do professor de Arte no preparo de suas aulas, dificultando que as decisões sejam tomadas em adequação a cada realidade educativa.

Outro desafio a ser pontuado é a inexistência de um espaço próprio para o desenvolvimento das propostas de criação artística. Apesar de a estrutura do pátio da Ala 1, com mesas compridas, pias e torneiras, ter favorecido o trabalho de pintura em relação à organização dos alunos e dos materiais, não se tratava de um local exclusivo para o ensino de Arte. Desse modo, P1 não podia abrigar nesse espaço as pinturas recém-produzidas de seus alunos, nem os materiais que foram utilizados na produção artística. Observou-se que, ao soar o sinal do fim da aula e do período, os alunos deixaram a escola, carregando suas pinturas ainda molhadas pela ponta da folha. E, no caso de A2P1, a conservação do trabalho ficou ainda mais comprometida porque ele dobrou a folha no meio com a tinta fresca e a colocou na bolsa. Acrescenta-se que o barulho do local também se configurou em um problema. Por ser o final do período, alguns alunos de outras classes já se circulavam pelo pátio aguardando a liberação para a saída. Esse movimento ruidoso dificultou a comunicação entre P1 e seus alunos.

Carvalho, Freitas e Neitzel (2014) também identificaram em sua pesquisa problemas parecidos com esses, relacionados à falta de espaços específicos para o ensino de Arte escolar. E, diante da demanda reconhecida, essas autoras fazem a defesa pela criação de salas de Arte nas escolas, com materiais

diversos disponíveis e uma organização adequada do mobiliário. Também argumentam que um ambiente próprio para o ensino de Arte facilita ao professor receber e expor os trabalhos dos alunos, bem como atende ao dinamismo das atividades de produção e experimentação artísticas e propicia as interações entre os alunos e as trocas de ideias ou de materiais.

Outra forma de expressão selecionada para o ensino dos conceitos artísticos foi o desenho. P1, P3 e P4 se apropriaram da criação de desenhos como componente do processo de ensinar Arte e, por meio dessa expressão artística, trabalharam alguns conteúdos da disciplina. Acerca desse procedimento, Freitas (2016, p. 112) declara que, “Desenhando objetos reais, por exemplo, a criança expressa o significado e o sentido das coisas que vê”. Desse modo, ela indica que a prática do desenho deve se fazer presente nos espaços inclusivos por seu potencial de comunicar os pensamentos e as visões de mundo. Micheletto (2009) acrescenta que, em se tratando de alunos com deficiência, cuja linguagem verbal convencional nem sempre possibilita dizer o que se pensa, a linguagem artística pode ser uma alternativa ou um complemento para a interação social, tornando-se, dessa forma, um contributo para a aprendizagem.

Apesar de o espaço de aprendizagem, por seu caráter coletivo, ter possibilitado em alguns casos as trocas e a colaboração entre alunos, todas as produções de desenhos observadas se configuraram em trabalhos individuais, assim como foi o trabalho de pintura acima detalhado.

A terceira aula de P1 foi marcada pela produção de uma releitura da obra *A Cuca*, de Tarsila do Amaral. P1 vinha trabalhando o conteúdo “uso das cores nas obras de Tarsila” e abordou o assunto também de maneira prática, pedindo que os alunos recriassem, em seus cadernos de desenho, a obra apreciada. Ao propor essa atividade, P1 indagou à classe sobre o significado de “releitura”, reforçando que não se tratava de uma cópia fiel, mas de um trabalho que permitia ao artista modificar ou acrescentar elementos à obra original, deixando um traço seu na recriação. Ela reservou os 20 minutos finais da aula para essa atividade, que foi desenvolvida dentro da sala. Como fez em todos os momentos em que propôs desenhos, P1 andou pela sala, passando de carteira em carteira, verificando os trabalhos de cada um. Ora ela falava, individualmente, com os estudantes, ora se sentava na carteira do aluno e coloria uma parte da obra, fazendo comentários

técnicos. Durante todo o tempo dessa atividade, a imagem do objeto da releitura – a pintura de Tarsila – ficou exposta na TV.

Nessa parte da aula, a maioria dos alunos sentou-se e ficou desenhando ou colorindo em seus respectivos cadernos. Alguns foram vistos respondendo ao questionário passado antes da proposta de atividade prática, enquanto outros faziam a releitura. E havia ainda os que andavam pela sala e falavam com os colegas, aproveitando para mostrar o resultado do trabalho ou olhar o desenho alheio. A estes P1 sugeriu: “Terminou, aguenta um pouquinho aí! Pode ajudar o amigo também” (P1). Destaca-se, nesse episódio, o incentivo ao apoio e à cooperação entre os pares. Sobre esse recurso, Duk (2006), Hammel e Hourigan (2011) e Carter et al. (2007) argumentam que o desempenho escolar de alunos com NEE e o seu envolvimento com as propostas pedagógicas podem ser aprimorados por meio do suporte dos próprios colegas de classe e, nesse caso, o apoio dos pares é favorável à inclusão.

A2P1, no entanto, só começou a desenhar quando P1 se aproximou dele e lhe atendeu particularmente, como já foi revelado. Depois disso, ele se ateu à produção artística até o fim da aula (*vide* FIGURA 21).

Figura 21 – Releitura realizada por A2P1 no terceiro dia de observação do 6ºB (esquerda) e imagem da obra original – *A Cuca* (1924), de Tarsila do Amaral (direita)



Fonte: acervo da autora (esquerda); *site* oficial Tarsila do Amaral: <http://tarsiladoamaral.com.br/obras/> (direita).

O quinto dia de observação de P1 foi todo dedicado à produção de um desenho sobre o tema “festa junina/julina”. Tal produção foi realizada na folha

caderno de desenho, destacada e recolhida no final da aula. Ressalta-se que essa proposta foi apresentada por PA, em virtude do atraso de P1.

Soube-se que P1, na verdade, havia preparado uma atividade de desenho/recorte/colagem para essa aula. Mas, quando ela chegou à sala, os alunos já estavam fazendo o desenho proposto por PA, haja visto que a participante atrasou cerca de 20 minutos por conta de um imprevisto no trânsito. Sendo assim, P1 expressou que optara por abandonar o seu planejamento (por mais que isso lhe fosse custoso) ao perceber que não haveria tempo suficiente para a realização das duas propostas. Preferiu priorizar a que já estava em andamento, auxiliando os alunos a finalizá-la.

Destaca-se que, desta vez, PA agiu de forma parecida com P1, circulando pela classe e dando sugestões e apoio técnico na produção. Elas formaram uma parceria na aplicação da proposta de criação artística. Percebeu-se, inclusive, um maior envolvimento de PA com a classe inteira, dando suporte ao trabalho pedagógico como um todo, e não apenas apoiando individualmente a A3P1, como fazia na maior parte do tempo. A postura assumida por PA, nesse quinto dia de observação, se mostrou mais condizente com o que Duk (2006) aponta como o papel do professor de apoio, que consiste em ajudar a todos da classe que precisarem.

Acredita-se que, como a proposta de desenho partiu de PA, ela se sentiu tão responsável quanto P1 pelo desenvolvimento da atividade e pela forma como todos os alunos reagiam ao processo. Embora, nesse caso específico, a participação de PA tenha sido um improviso, isso demonstrou que envolver essa profissional com o trabalho artístico-pedagógico desenvolvido em sala de aula pode trazer benefícios a todos os estudantes, com e sem NEE. E os alunos se mostraram entusiasmados com as habilidades artísticas de PA (as quais ela expressou no quadro-negro por meio de um desenho), algo que motivou tanto o envolvimento deles com a proposta quanto o dela. Vale destacar ainda que P1 respeitou e valorizou a iniciativa de PA em colaborar. Mesmo se tratando de uma ação improvisada, a parceria de P1 com PA trouxe benefícios ao processo educativo inclusivo.

Os eventos da quinta aula de P1 ilustram alguns pressupostos encontrados na literatura analisada (BATISTA; NICODEM, 2016; COLEMAN et al., 2015; DUK, 2006; HAMMEL; HOURIGAN, 2011; MATOS; MENDES, 2014;

RODRIGUES, 2008a). Esses autores atestam que é primordial construir relações de colaboração e de parcerias entre os professores das áreas disciplinares e da Educação Especial, pensando em harmonizar as práticas empreendidas junto aos alunos com NEE. Coleman et al. (2015), ao se referirem, especificamente, sobre o ensino de Arte, assinalam a importância de os professores dessa disciplina trabalharem em conjunto com os de apoio, tanto no planejamento quanto na ação educativa, com o intuito de coordenar suas ações em sala de aula para que seus alunos tenham experiências artísticas significativas e sejam mais autônomos no desenvolvimento das atividades. Burdick e Causton-Theoharis (2012), cujas investigações também se deram no campo do ensino de Arte, elencam como uma das condições fundamentais para a efetivação do projeto inclusivo que tanto os professores de apoio quanto os alunos com NEE sejam respeitados, valorizados e envolvidos nas atividades diárias.

Endossando as proposições dos autores supracitados, realça-se ainda que A3P1 não deixou de fazer a tarefa porque PA dividiu as atenções com os outros alunos. A3P1 produziu o seu desenho (*vide* FIGURA 15, p. 177) com esmero, mesmo não estando acompanhado o tempo todo. Em contrapartida, PA pode ajudar P1 a atender outros alunos que solicitavam, inclusive A2P1. Em síntese, os alunos do 6ºB, de um modo geral, deram respostas favoráveis a essa proposta prática e interagiram o tempo todo com as duas professoras presentes na sala, bem como com seus pares.

Por motivos já esclarecidos, a atividade de técnica mista – desenho/recorte/colagem – foi postergada para a sexta aula observada. O tema dessa atividade era “temperatura das cores”. A proposta consistia em usar recortes de revistas, mesclando desenho e colagem, para compor uma imagem apenas com cores quentes, ou apenas com cores frias, a depender da preferência do aluno. O tempo reservado para a produção artística foi de, aproximadamente, 25 minutos, a partir da segunda metade da aula. E o suporte utilizado foi o caderno de desenho.

Antes de iniciar a produção, P1 permitiu que os alunos vissem alguns trabalhos da outra turma e pediu que prestassem atenção na forma como os colegas fizeram. O trecho abaixo, retirado do protocolo de observação da sexta aula, mostra como P1 apresentou essa proposta de atividade prática:

[...] “O que é a atividade de hoje, então? Bom, eu vou dar uma revista para cada um. Vocês vão fazer então uma atividade, partindo da ideia de vocês e vocês podem usar ou uma montagem com as cores quentes ou com as cores frias.” Nesse momento, um aluno perguntou se poderia misturar cores de diferentes temperaturas. A professora avisou: “Se você usar as duas, você vai separar, de um lado as cores quentes, de outro lado as cores... não quero junto. Quero do jeito que a gente viu aqui [apontou para um trabalho em sua mesa]. Deu para entender? Então, eu vou dar uma revista para cada um” (P1).

P1 distribuiu as revistas com a ajuda de alguns meninos e procedeu como das outras vezes para auxiliar os alunos e verificar o andamento dos trabalhos³³. Da parte dos alunos, houve envolvimento com a tarefa, assim como houve bastante conversa e movimentação pela sala, para pegar ou devolver revistas, emprestar materiais, mostrar imagens e fazer comentários sobre elas, etc. PA ficou em torno de A3P1, dando apoio, especialmente, para o aluno com NEE, como era de costume.

No fim da aula e, conseqüentemente, da atividade, enquanto recolhia as revistas e juntava o lixo, P1 incentivou a colaboração, “Quem já terminou vai ajudando o colega... com a tesoura... recortando, colando...”, observando-se, mais uma vez, aproximações entre as práticas de P1 e os apontamentos de Duk (2006), Hammel e Hourigan (2011) e Carter et al. (2007) a respeito da colaboração entre pares.

P3 se aproximou de P1 em vários aspectos, incluindo, a escolha de um dos conteúdos formais (cor) e a proposição de atividades práticas envolvendo releitura de obras artísticas e desenhos com temáticas pré-definidas.

Em sua quarta aula, P3 apresentou uma atividade de releitura da obra *O Grito*, de Edvard Munch, a qual durou por volta de 35 minutos. Assim como P1, P3 desenvolveu todas as atividades de desenho em sala de aula. O suporte indicado para a releitura foi o caderno de desenho, mas P3 distribuiu folhas de sulfite a quem não dispunha do referido material, dentre estes, A1P3. Ela contextualizou a obra de Munch, associando-a ao movimento Expressionismo, conteúdo abordado em aulas antecedentes. Também entregou um molde (*vide* FIGURA 22, p. 229) com personagem principal da obra e pediu que os alunos copiassem. Tal molde, que

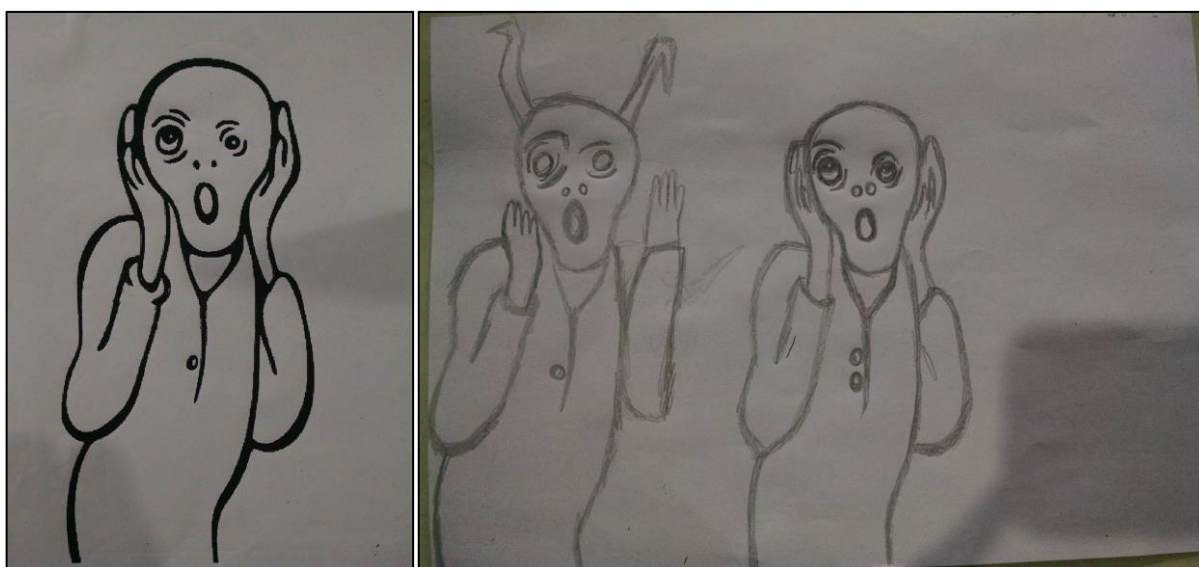
³³ Em relação, especificamente, ao trabalho de A2P1, o resultado da produção (*vide* FIGURA 16, p. 179) e os detalhes da ajuda que P1 lhe ofereceu foram esclarecidos na subcategoria 4.3.2.2.

serviu de base para a releitura produzida, foi recolhido no final da aula. Este episódio da quarta observação dá indícios de como P3 propôs essa releitura:

P3 disse: “Eu comecei a falar com vocês sobre o movimento Expressionismo. E nesse movimento, os artistas expressavam sentimentos, certo? Daí nós temos um quadro chamado O Grito. Vocês já viram este quadro?” Uma aluna imitou a expressão de espanto do personagem do quadro mencionado e P3 confirmou, dizendo: “Isso, exato”. Em seguida, P3 foi até sua mesa e pegou uma folha de papel com a figura principal da obra, em preto e branco e sem o cenário de fundo. Ela apresentou à turma e avisou: “Esse aqui não é o quadro [mostrando o papel]. É só o personagem principal do quadro...” Um garoto interrompeu a professora e exclamou: “Daí, a gente vai fazer o... a paisagem atrás”. P3 olhou para ele, deu uns passos em sua direção e falou: “Isso! Só que vocês não irão fazer aqui [erguendo a folha]. Vocês vão copiar isso aqui no caderno e vão fazer uma paisagem no fundo. Com o que ele está assustado? O que aconteceu que ele está com esta cara? O que ele viu que ele ficou assustado?” [...] P3 atendeu a dois ou três alunos que lhe chamaram e caminhou na direção da lousa. Pegou o giz e escreveu os seguintes dizeres: “Releitura – O Grito” (P3).

As atitudes de P3 também se assemelharam às de P1 quanto à atenção dada alunos e às suas produções no decurso das atividades de desenho. Ela também costumava seguir de carteira em carteira, observando os trabalhos, repetindo as instruções sobre a atividade, fazendo sugestões e comentários técnicos e, em alguns casos, até mostrando como fazer.

Figura 22 – Molde para a atividade de releitura da obra *O Grito* (1893), de Edvard Munch (esquerda) e desenho realizado por A1P3 no quarto dia de observação do 8ºB (direita)



Fonte: acervo da autora.

A1P3, desde que iniciou seu trabalho artístico, manteve-se silencioso, com os olhos fixos no papel e as mãos ocupadas em desenhar. Os outros alunos também pareciam focados em realizar a atividade. De vez em quando, notava-se uma troca de materiais ou de palavras entre eles.

Destaca-se como ponto positivo o fato de P3 ter exposto à classe algumas informações sobre a referida obra antes de propor a atividade prática, articulando os momentos de teorização e produção artística. Como já se sabe, isso está contido nas DCEs como um procedimento favorável ao ensino de Arte. Porém, observou-se que P3 não apresentou, nesse dia, o objeto da releitura (no caso, a imagem da obra de Munch), para que os alunos pudessem apreciá-lo ou reapreciá-lo antes de executar o trabalho artístico. Uma aluna, inclusive, fez essa sugestão a P3 (que, aparentemente, não foi ouvida), demonstrando a necessidade de conhecer ou rememorar os detalhes da obra original. As palavras da aluna foram: “Ah, professora, você podia ter alguma... com a cor igual à do desenho, certinho, para nós vermos” (P3).

Sabe-se que a releitura de uma obra artística presume, acima de tudo, a leitura que precede a criação. A partir dessa leitura, é possível, então, reinventar a imagem apreciada, imprimindo suas próprias percepções acerca do objeto visto. Nesse sentido, faz-se importante a apreciação da versão original. É fato que P3 trouxe o molde do personagem principal da obra, mas, ainda assim, não possibilitava que os alunos tivessem uma visão ampla da produção primeira. Além disso, o molde que eles tinham em mãos já consistia em uma releitura do original, enviesando, desse modo, o trabalho criativo, uma vez que foi proposto copiar o personagem e não o representar à sua maneira.

Duarte Júnior (1994), Micheletto (2009) e Puccetti (2013) fazem uma crítica à tendência que se instaurou no ensino de Arte escolar de conduzir, muitas vezes, para a reprodução mecânica de imagens em sobreposição à ação criativa. Puccetti (2013, p. 146), à luz de Foucault, alerta para o fato de que isso pode limitar “a expressão a um repertório estereotipado de signos, promovendo o afastamento da rica polissemia das produções artísticas dos alunos”. Duarte Júnior (1994), por sua vez, afirma que essa tendência se contrapõe aos princípios da Arte-Educação que fundamentam o ensino artístico, dentre os quais estão a livre expressão das emoções e o desenvolvimento da criatividade.

Mas, apesar dessas questões, notou-se que A1P3 se destacou dos demais por alguns elementos reconhecidos em sua releitura. Ele foi o único que pensou em duplicar a imagem distorcida do personagem “espantado” de Edvard Munch, como se ele tivesse assustado com a própria imagem (com algumas variações) (*vide* FIGURA 22, p. 229). Ao final desse dia de observação, P3 revelou que A1P3 é muito dedicado quando se trata de atividades relacionadas às Artes Visuais (desenho, pintura, etc.) e se esforça mais do que os outros alunos em suas produções artísticas desse tipo. Essa postura de A1P3 diante das propostas de criação artística é representativa dos pensamentos de Abedin (2010) e MacLean (2008), explicitados no início desta subcategoria e reforçados aqui. Eles declaram que a ludicidade e o acolhimento à diversidade são intrínsecos à arte, o que torna o fazer artístico convidativo à participação e, dessa forma, potencialmente inclusivo.

Nas aulas seguintes, correspondentes ao quinto e ao sexto dia de observação, P3 trouxe duas propostas de desenho com temas pré-definidos.

A atividade da quinta aula estava, novamente, relacionada ao movimento Expressionismo. P3 anotou no quadro o título “Desenhando expressões faciais” e, logo abaixo, os termos “alegria, tristeza, dúvida, raiva, medo, surpresa, dor, frio e sono”. Depois, instruiu os alunos a dividirem a folha do caderno de desenho em nove partes e desenhar nove rostos, expressando as diferentes emoções escritas na lousa. A realização dessa atividade durou a aula toda, totalizando cerca de 45 minutos.

Na sexta aula, a prática artística teve como tema “temperatura das cores”. Primeiramente, P3 abordou o conteúdo de forma expositiva. Depois, ela usou os 30 minutos restantes com o trabalho artístico. Esse trabalho foi incluído dentre as propostas de desenho porque os alunos utilizaram lápis de cor para realizá-lo. Porém, eles não tiveram que desenhar, apenas colorir. Como na atividade de releitura, a base para a produção artística foi entregue por P3, mas, desta vez, os alunos podiam realizar o trabalho na folha que receberam. Tal folha continha a imagem duplicada de uma paisagem em preto e branco (*vide* FIGURA 23, p. 232). Um pouco antes de distribuir as folhas de atividade, P3 explicou que o desenho de cima deveria ser colorido com cores quentes e o de baixo com cores frias. No final da aula, os alunos foram instruídos a colar o trabalho no caderno de Arte.

As atitudes de P3, durante o processo de produção dos desenhos temáticos, foram semelhantes às da descrição da quarta aula, bem como as reações

dos alunos. A1P3 começou a tarefa da sexta aula assim que P3 lhe emprestou um estojo com lápis de cor. Como em poucas vezes, ele conseguiu terminar o trabalho junto com a maioria de seus colegas (*vide* FIGURA 23, p. 232).

Figura 23 – Folha de atividade sobre a temperatura das cores (esquerda) e desenho realizado por A1P3 no sexto dia de observação do 8ºB (direita)



Fonte: acervo da autora.

P4 também se aproximou das participantes previamente citadas por adotar procedimentos pedagógicos relacionados à produção de desenhos. Ao longo do período de observação, ela também coordenou atividades de desenhos com base em temas pré-determinados, bem como releitura de obras artísticas.

A segunda aula de P4 foi dividida em dois momentos. Na primeira parte, ela verificou alguns trabalhos propostos anteriormente, dentre os quais um desenho de retrato feminino produzido com base na obra de Carol Rossetti³⁴. Esse desenho foi realizado em folha à parte e recolhido por P4 no momento da aferição. Na segunda parte da aula, correspondente aos 30 minutos finais, P4 organizou a exposição dos trabalhos recolhidos no mural do pátio da Ala 1, enquanto alguns

³⁴ O desenho de A1P4 referente a esse dia de aula já foi exposto no subitem 4.3.2.2 (*vide* FIGURA 17, p. 188).

alunos ainda finalizavam seus desenhos. Os procedimentos utilizados por P4, nessa parte da aula, foram retratados no recorte a seguir:

P4 foi para o pátio às 10h42, seguida por outros estudantes que também carregavam desenhos. O restante permaneceu em sala, dentre os quais, A1P4. A professora e seus ajudantes saíram e voltaram duas vezes, num intervalo de dois minutos. [...] P4 saiu da sala, pela terceira vez, e demorou mais dois minutos para voltar. Quando voltou, parou na frente da turma e falou: “Viu, gente, o nosso trabalho... As pessoas estão reparando no que a gente está fazendo. A moça da limpeza encontrou um trabalho no chão e recolheu porque achou muito bonito. Então, ela veio me mostrar que encontrou esse papel aqui [mostrou um desenho em folha sulfite rosa escuro]... Ela leu e achou bonito... e guardou. Agora me mostrou, porque viu a gente colocando lá [no mural]... Me deu para colocar lá de novo”. P4 saiu da sala, mais duas vezes depois disso, levando trabalhos com fita adesiva colada no verso. [...] O sinal soou às 11h10. P4 deixou a sala definitivamente, carregando os últimos trabalhos entregues, os quais também foram fixados no mural (P4).

A respeito desse episódio, destaca-se que P4 foi a única das participantes a promover a exposição das produções visuais de seus alunos, em local público, acessível a todos que adentravam a instituição. Sendo assim, outras turmas e membros da comunidade escolar puderam apreciar os trabalhos artísticos do 9ºB.

De acordo com alguns pesquisadores (ALLAN, 2014; COMTE, 2009; MICHELETTO, 2009; SILVEIRA; FISCHER; CUNHA, 2009), a arte é uma alternativa para comunicação porque exprime os pensamentos e os sentimentos humanos. E, enquanto possibilidade de expressão, a arte é inclusiva, porque transpõe as barreiras da linguagem convencional e permite “falar” o que não pode ser dito com palavras. Ou seja, a arte é, para quem dela se apropria, uma forma de interação com o mundo ao redor. Partindo desses pressupostos, pode-se dizer que P4 possibilitou que as ideias de seus alunos, com e sem NEE, transpassassem as paredes da sala de aula e pudessem ser conhecidas por outras pessoas além dos próprios colegas de classe, criando novos vínculos naquele espaço social, algo que, como se sabe, é favorável ao processo de desenvolvimento.

A quarta aula de P4 aconteceu do lado de fora da escola, na rua da frente do Colégio, como foi informado em momento precedente. Ela levou os alunos até o referido local para a observação e posterior releitura de um painel pintado no muro, com a imagem de uma ave. Essa pintura mural foi produzida com a técnica do

graffiti por uma artista convidada, a qual participou do evento sobre o HIP-HOP que ocorreu no primeiro dia de observação do 9ºB. No quarto dia, os alunos foram conduzidos à área externa do Colégio e permaneceram lá praticamente a aula toda. O trecho abaixo fornece detalhes de como P4 procedeu ao aplicar a atividade de releitura, e também como foi a reação dos alunos:

Às 10h20, bateu o sinal, mas a aula começou, de fato, às 10h25, quando P4 chegou à sala do 9ºB. A professora pediu a todos que pegassem o caderno de desenho e o estojo e a acompanhassem, pois as atividades seriam desenvolvidas noutro lugar. [...] Antes que saíssem, avisou que ninguém precisaria se preocupar em colorir o desenho imediatamente, pois ela estenderia a atividade para a próxima aula e todos poderiam fazê-lo na semana seguinte. [Do lado de fora da escola], sentada no meio fio da calçada, encostada em um poste elétrico, a professora observava os alunos. Nesse instante, todos já haviam se acomodado. A maioria sentou-se em fileira, também no meio fio, de frente para o painel (objeto da observação), e colocou os cadernos de desenhos sobre as coxas, dentre os quais, A1P4. [...] Às 10h28, P4 deu sugestões técnicas a respeito do desenho: “Na outra sala, teve gente que começou pelo coração [parte central da imagem]... teve gente que começou pela parte lateral do desenho, assim, que é maior... teve gente que começou pela cabeça... Veja o que você acha melhor. Faz com o caderno em pé [orientação vertical da página ou de retrato] que é melhor.” Uma aluna, então, pediu a opinião da professora: “Por onde você acha melhor começar o desenho?” E ela respondeu: “Eu acho que pela cabeça”. Em seguida, P4 levantou-se e passou a observar as produções dos alunos. Ela alertou para alguns detalhes, como, por exemplo, “os olhos dela [da ave] são redondinhos, não são puxados”. Após quatro minutos, P4 se sentou novamente, no mesmo lugar de antes. O que se podia observar nesse instante é que todos desenhavam. Alguns conversavam entre si durante o processo. De repente, uma aluna se levantou e levou o caderno até P4, pedindo: “Professora, faz a cabeça dela para mim”. P4 tomou o caderno nas mãos e fez alguns traços diante do olhar de quem a solicitou. Mais tarde, outros estudantes lhe pediram o mesmo e P4 atendeu a todos eles. [...] voltando-se para a turma como um todo, a professora informou: “Já que tem a ‘tag’ dela [assinatura da artista-grafiteira] no desenho, coloca a sua ‘tag’ no lugar da ‘tag’ dela”. Foi falando e caminhando na direção do painel. Apontou para o canto inferior da pintura e explicou, mais uma vez, como proceder em relação à assinatura do desenho. [...] Por volta das 11h05, uma parcela dos alunos começou a se levantar. O ruído de conversa e a movimentação pelo local aumentaram consideravelmente. A professora, porém, continuava sentada, desenhando no caderno de um aluno. Ainda com os olhos fixos no caderno e a mão ocupada em desenhar, P4 anunciou: “Vamos para a sala!” A1P4 foi a primeira a obedecer. Aos poucos, os demais também foram adentrando as dependências do Colégio, rumo à sala de aula. Enquanto os alunos caminhavam, P4 os acompanhava, reforçando o recado do início da aula: “Na próxima semana, a gente vai continuar. Vocês não podem esquecer o lápis de cor”. Quando soou o sinal, às 11h10, a maioria dos alunos já estava na sala (P4).

Primeiramente, destaca-se a criatividade de P4 em propor uma aula mais dinâmica, em um espaço diferente e inusitado, o que propiciou maior liberdade para o fazer artístico e uma interação mais próxima com os colegas, ao ser removida a barreira das carteiras enfileiradas. Contudo, como ressaltam Carvalho, Freitas e Neitzel (2014), se o professor decide conduzir os alunos a outros espaços da escola, que não sejam próprios para o trabalho artístico, alguns empecilhos podem interferir nos resultados do processo educativo. No caso da rua, por exemplo, que foi o local escolhido por P4, tem-se o problema do desconforto para desenhar e também da segurança dos alunos. Cabe aqui reiterar a defesa de Carvalho, Freitas e Neitzel (2014) pela criação de salas de Arte, com espaços e materiais adequados para a produção e a *performance* artística.

Em segundo lugar, observou-se que as ações de P4 para acompanhar o andamento dos trabalhos e ajudar no processo de criação foram semelhantes às de P1 e de P3, como ficou explícito no episódio acima descrito. E P4 agiu de modo similar em outros momentos de atividades de desenho.

Conforme previsto, essa participante deu continuidade à proposta de releitura na quinta aula observada. Mas, dessa vez, os alunos permaneceram em sala. Alguns foram até o muro da escola apenas para fotografar a pintura (por sugestão de P4) e, em seguida, retornaram. Ao longo de toda a aula, viu-se alunos colorindo o desenho, conversando com os colegas e com P4, compartilhando materiais e trocando também opiniões sobre os trabalhos. O ruído de vozes ficou intenso a aula toda. A1P4, porém, seguiu fazendo sua produção em silêncio, como poucos. Ao final da quinta aula, P4 solicitou a conclusão da tarefa em casa. A aluna com NEE e muitos outros não conseguiram terminar o desenho antes de P4 deixar a sala.

Revela-se, porém, que essa participante permitiu que os alunos finalizassem a tarefa da releitura na sexta aula, bem como de outros trabalhos artísticos pendentes. Enquanto isso, P4 foi conferindo os trabalhos e fazendo anotações em seu livro de chamada, à medida que iam sendo apresentados. Notou-se que uma parcela significativa dos alunos do 9ºB não havia concluído a releitura em casa, e começou a colorir o desenho assim que a aula iniciou. A1P4 integrou essa parcela. Mas essa aluna com NEE levou apenas 10 minutos para concluir a produção (*vide* FIGURA 18, p. 189) e mostrar a P4. Depois, passou a compor o grupo dos ociosos. Em síntese, a sexta aula de P4 se resumiu à conclusão e

apresentação das produções artísticas por parte dos que não estavam em dia com as tarefas.

Além das propostas de desenho, P3 e P4 oportunizaram a seus alunos vivenciar experiências de *performances* artísticas, que se configuram em trabalhos coletivos. Recorda-se os pressupostos dos alguns autores (ASSUMPÇÃO; MACARA; JANUÁRIO, 2016; FREITAS, 2016; HO, 2010; MACLEAN, 2008; SANCHES; TEODORO, 2006), os quais assumem que o trabalho coletivo amplia as possibilidades de interações sociais que são essenciais para o processo de aprendizagem.

Ao longo de todo o período de observação de P3, notou-se a participação dos alunos do 8ºB em trabalhos coletivos que envolviam apresentações artísticas. Com base na explicação dessa participante, foi possível compreender que as apresentações eram componentes de um projeto interdisciplinar, encabeçado pela professora de Língua Portuguesa. O projeto era voltado às três turmas de 8º Ano do Colégio e abrangia, entre outras dimensões, a *performance* artística. Tendo em vista a relação com a disciplina de Arte, P3 foi convidada a participar (como professora do 8ºB e C), assim como P4 (que também lecionava no 8ºA, além do 9ºB e de outras turmas).

Nas DCEs encontram-se argumentos em defesa do desenvolvimento de trabalhos artísticos interdisciplinares, embasados na ideia de que o ensino de Arte é predisposto à inter-relação com outras disciplinas, pois “A arte concentra, em sua especificidade, conhecimentos de diversos campos” (PARANÁ, 2008, p. 23). Para Bacarin (2005) e Duk (2006), promover a interdisciplinaridade favorece a aprendizagem de todos os tipos de alunos, porque permite ampliar a visão acerca dos conceitos aprendidos na escola e compreender que eles são elementos constituintes do todo, que é o conhecimento humano.

Desse modo, entende-se que os procedimentos adotados por P3 e P4, no sentido de desenvolver trabalhos artísticos coletivos e abrir espaço para as propostas interdisciplinares, são correlatos ao que a literatura sugere como favorável tanto ao ensino de Arte quanto à inclusão de alunos com NEE. Mas, como a turma de P4 envolvida com o projeto (8ºA) não fazia parte dos ambientes sociais investigados neste estudo, só foi possível acompanhar e discorrer sobre as experiências coletivas interdisciplinares de P3.

P3 direcionou a primeira aula por completo e parte da segunda e da quarta aula para os preparativos das apresentações. Esse trabalho já estava em andamento quando do início das observações. Os alunos do 8ºB dividiram-se em três grupos: composição e execução de um *RAP*; composição de uma paródia com acompanhamento de percussão corporal; e apresentação teatral. Segundo P3, cada aluno decidiu de qual grupo faria parte, podendo, inclusive, pertencer a mais de um grupo. Todas as *performances* estavam vinculadas à obra *Faroeste Caboclo*, de Renato Russo. Essa era a temática do estudo que a professora de Língua Portuguesa vinha desenvolvendo no PDE³⁵, que deu origem ao referido projeto interdisciplinar.

Um recorte da descrição da primeira aula observada elucida quanto aos modos de agir de P3 diante do processo de preparação das *performances* artísticas:

[...] a professora seguiu transitando pela sala, passando nos grupos e conversando com os alunos sobre suas ideias e planos para a apresentação, bem como expondo as opiniões dela. [...] No pátio, a professora auxiliou o grupo cênico, dando sugestões sobre suas atuações e conduzindo o trabalho como um diretor teatral (P3).

Ao discutir sobre as mudanças de ambiente de aprendizagem, mencionou-se que a primeira aula de P3 ocorreu em dois espaços distintos (sala de aula e pátio), em virtude da separação dos grupos de alunos para os ensaios das apresentações. Contudo, nos dois ambientes de aprendizagem, P3 buscou coordenar as ações dos alunos e ajudá-los nas tomadas de decisão sobre o trabalho performático.

A resposta dos alunos variou um pouco, mas, em geral, participaram dos preparativos das apresentações. Constatou-se que essa proposta de trabalho artístico coletivo foi coordenada para a cooperação, pois todos os envolvidos, desde os adultos até os estudantes, agiram colaborativamente, cada um contribuindo a seu modo para que os objetivos fossem alcançados ao longo do processo, culminando, dessa forma, no sucesso das *performances* publicamente apresentadas. Enfim, percebeu-se uma interdependência positiva entre as pessoas que faziam parte do

³⁵ PDE significa Programa de Desenvolvimento Educacional e consiste em uma política pública do Estado do Paraná, regulamentada em lei desde 2010, como proposta de formação continuada com duração de dois anos, ofertada aos professores da rede pública estadual em parceria com os profissionais do ensino superior.

projeto, o que Duk (2006) e Ho (2010) consideram como a essência do trabalho coletivo cooperativo.

Quanto às apresentações, estas ocorreram no horário da sétima aula de P3, conforme a descrição abaixo:

Às 13h50, o 8ºB não se encontrava na escola, apesar de ser o horário da aula de Arte dessa turma. Recebeu-se a informação de que eles estavam no salão de festas de uma igreja local, se preparando para uma apresentação. O sinal soou às 13h54, quando a pesquisadora se dirigiu para o referido lugar com outras funcionárias do Colégio. Ao chegar no salão, encontrou-se P3 preparando a decoração do espaço, junto com algumas de suas colegas de trabalho. [...] O evento teve início às 14h39. A professora de Língua Portuguesa fez a abertura, dando breves explicações sobre o projeto. Relatou algumas experiências dos alunos ao longo dos três meses de trabalho e, em seguida, fez os agradecimentos às pessoas envolvidas. A parte artística começou com os alunos do 8ºA que apresentaram uma dramatização da música Faroeste Caboclo. [...] Após a dramatização, o público assistiu a um vídeo: uma simulação de duelo entre os personagens da música Faroeste Caboclo (a performance teatral dos alunos do 8ºB). Na sequência, apreciou-se uma performance musical de uma paródia da turma do 8ºC, seguida pela quarta apresentação, que também se tratou de uma paródia feita pelos alunos do 8ºB. A1P3 fazia parte dessa performance [...] (P3).

As atividades culturais desse dia se estenderam para além do tempo de uma aula e envolveram todas as turmas do período da tarde, que foram conduzidas ao local do evento para prestigiar os colegas dos 8º Anos. Vale destacar o envolvimento de A1P3 com uma apresentação musical. A proposta pedagógica lhe proporcionou a oportunidade de subir ao palco e expressar-se publicamente. Não só ele, mas todos os seus colegas de classe. Nesse aspecto, reconhece-se a paridade nas práticas de P3 e P4 no que diz respeito a publicizar o trabalho artístico de seus alunos, permitindo a comunicação por meio da arte. Desse modo, a prática de P3 também converge com os apontamentos da literatura (ALLAN, 2014; COMTE, 2009; MICHELETTO, 2009; SILVEIRA; FISCHER; CUNHA, 2009).

Durante a apresentação musical, observou-se A1P3 agindo como nunca antes visto no período de observação. Ele parecia estar confiante de suas ações e capacidades, e empolgado no momento da apresentação. Cantou, juntamente com seus colegas e acompanhou o ritmo da música com convicção. Depois, sorriu diante dos aplausos da plateia. Nesse caso, apresentar-se

publicamente possibilitou a A1P3 mostrar a todos o seu potencial artístico. E o retorno positivo do público, certamente, foi um contributo para o fortalecimento de sua autoestima. Além disso, essa atividade propiciou que A1P3 fizesse algo junto com seus colegas de classe, numa relação de parceria musical. Assumpção, Macara e Januário (2016) alegam que os trabalhos em grupo, direcionados à cooperação entre os pares, estreita os vínculos entre alunos com e sem NEE, propiciando o desenvolvimento de habilidades sociais e o aumento da autoconfiança. Ao cotejar tais pressupostos com as práticas de P3 relativas a esse projeto interdisciplinar, vê-se que estão em harmonia.

Em síntese, ao analisar as informações obtidas, notou-se que três das quatro participantes, P1, P3 e P4 abordaram os conteúdos artísticos por meio de atividades práticas. Os trabalhos prático-artísticos desenvolvidos em sala de aula consistiram em experiências individuais ou coletivas de aprendizagem. Em todos os casos, notou-se que as propostas práticas favoreceram a construção de parcerias no ambiente educativo, abrangendo os diversos segmentos escolares. Destaca-se, especialmente, a parceria entre P1 e PA no atendimento aos alunos durante a atividade de desenho, desenvolvida na quinta aula observada. Salienta-se também que P3 e P4 promoveram oportunidades para que os alunos expusessem suas produções ou *performances* artísticas publicamente. Essas participantes ainda se envolveram com um projeto interdisciplinar, ampliando o campo da aprendizagem e permitindo aos alunos combinar seus saberes artísticos com conhecimentos de outras áreas disciplinares, nesse caso específico, Língua Portuguesa.

A escolha e o uso de procedimentos pedagógicos, bem como a organização dos espaços de aprendizagem, implicam diretamente nos resultados do processo de inclusão. Contudo, não são os únicos fatores determinantes. É fundamental refletir também sobre quais são as percepções que os professores têm acerca desse processo.

4.4 AS PERCEPÇÕES DA PARTICIPANTES

O quarto tema é relativo às percepções das participantes sobre a inclusão de seus alunos com NEE. Sendo assim, investigou-se como elas concebiam as interações entre esses alunos e os demais; como percebiam que o aluno com NEE aprendeu o conteúdo ensinado; e o que pensavam a respeito do

processo de inclusão desenvolvido nas classes que atendiam. As entrevistas foram a fonte principal de informações que deram subsídio à análise desta temática, mas alguns dados das observações foram evidenciados com o intuito de ilustrar os relatos e endossar as discussões.

4.4.1 Percepções sobre as Interações entre Alunos com e sem NEE

Em vários momentos da discussão apresentada neste trabalho foi reforçado, com base na literatura investigada (ASSUMPÇÃO; MACARA; JANUÁRIO, 2016; FREITAS, 2016; FREITAS; PEREIRA, 2007; HO, 2010), o quão importantes são as interações sociais para o processo de aprender e desenvolver-se, haja visto que o conhecimento humano se constrói por meio dessas interações. Desse modo, tornou-se relevante investigar como as participantes percebiam as interações entre os alunos com e sem NEE no contexto da pesquisa.

P4 relatou que não notava atitudes excludentes por parte da turma do 9ºB, mas acreditava que o fato de A1P4 ser muito quieta favorecia que ocorressem poucas interações entre ela e os demais colegas de sala:

É muito relativo, é... Porque, por exemplo, o caso de A1P4 que a gente vai... que você vai frequentar [as aulas] ali comigo e você vai ver... ela é muito quietinha. Eu vejo que não existe um preconceito, um bullying acontecendo, mas ela é muito quietinha ali. Talvez, ela mesma perceba que ela é diferente, eu não sei. Mas os alunos não... ela não sofre este preconceito [por parte] deles (P4).

De fato, o perfil de A1P4³⁶, delineado durante o período das observações, em seu aspecto geral caracterizava-se por introversão, timidez e comunicação restrita a duas ou três pessoas na sala, além de P4. Ainda confirmando o relato dessa participante, não se observou, em momento algum das aulas acompanhadas, ações discriminatórias dos alunos do 9ºB para com A1P4.

P2 não citou nenhum estudante, especificamente. Mas, assim como P4, atribuiu ao próprio aluno com NEE o motivo da interação limitada entre pares. Contudo, essa participante associou a restrição do círculo de amizades à impressão que o aluno com NEE tinha de seus colegas:

³⁶ Para mais informações sobre as características comportamentais de A1P4, vide QUADRO 7, p. 124.

Muitas vezes, ele [o aluno com NEE]... forma um grupinho específico. Esse aluno praticamente escolhe aquelas pessoas que ele vê que têm mais carinho e que entendem melhor a suas necessidades. Então, ele forma aquele grupinho e fica meio que... alheio aos outros. Não que ele seja excluído. Ele mesmo faz isso, sabe? Ele gosta daquela turminha dele. Não gosta muito de ter um leque grande de amizades (P2).

O relato de P2 alude aos sentimentos de afeto e compreensão que permeiam a construção de vínculos entre os alunos com NEE e seus colegas de classe. Acredita-se que o ensino de Arte tem potencial para ampliar esses vínculos e fortalecer as relações entre esses alunos e seus pares, pois, como bem comenta Abedin (2010), o diferencial da arte para a inclusão escolar está na valorização do afeto no processo educativo.

P1 sustentou opinião diversa à de P4 e de P2 e, em seu relato, defendeu que a interação (ou a falta de) era correspondente à imagem que os alunos sem NEE formavam a respeito dos alunos com NEE:

É... não tem como falar como um todo, assim, porque tem aluno que é da sala de recurso que é superquerido, que todos os colegas gostam e respeitam. Mas tem aquele também que não é bem assim que acontece. Os colegas dão uma... Porque, às vezes, ele é eufórico, ele se mete na conversa dos outros colegas e aí ele... Nem é porque ele quer, mas é o jeito dele. Ele vai, se mete... gosta de mexer com todo mundo e nem todas as pessoas gostam ou entendem. Então, assim, não posso falar como um todo. É mais individual. Dentro da inclusão, há aqueles que são mais queridos entre os colegas e há aqueles que têm [sofre] um pouquinho de aversão. Justamente porque, às vezes, não respeita muito o colega... já bate num... Acaba se tornando até um pouquinho mal-educado talvez (P1).

Analisando o relato de P1, percebe-se que há uma associação entre o tipo de relação e o comportamento que o aluno com NEE apresenta. De acordo com essa participante, a interação entre esses alunos e os demais ficava prejudicada quando faltava o respeito entre eles. Nota-se também que P1, assim como P2, não especificou nenhum aluno ao expor suas percepções sobre o assunto em questão. Contudo, da maneira como descreveu os fatos, foi possível reconhecer semelhanças entre o seu relato e alguns momentos de interação entre A2P1 e seus colegas. A título de exemplo, evidenciam-se dois acontecimentos presenciados nas observações de P1. O primeiro ocorreu na metade da sexta aula observada, durante

a atividade de desenho/recorte/colagem, quando A2P1 solicitou a permissão da professora para apagar o quadro, e ela autorizou:

A2P1 apagou uma parte das anotações e bateu o apagador na lousa, espalhando pó de giz no entorno. P1 estava de costas nesse momento e PA auxiliando A3P1 com a tarefa. A2P1 andou até a lixeira, localizada abaixo do quadro, próximo à porta. Abaixou-se e bateu o apagador novamente, criando uma nuvem de pó de giz envolta do cesto de lixo. [...] Numa atitude de brincadeira e provocação, A2P1 ameaçou bater com o apagador na cabeça de um colega que passava por perto. O colega devolveu o gesto provocativo, ameaçando-o com uma tesoura sem ponta. A2P1 bateu o apagador contra sua própria mão (como uma palma), na frente do rosto do colega. Fez-se mais poeira de giz. A mão esquerda de A2P1 ficou coberta pelo pó branco. O colega saiu correndo e A2P1 continuou apagando o quadro, algo que começara há mais de dois minutos (P1).

O segundo episódio se refere ao final da oitava aula observada, enquanto a maioria dos alunos ainda copiava as questões do quadro:

A voz do menino [A2P1] ecoou: “Ai, eu preciso beber água”. Esse comentário foi seguido por um burburinho dos colegas. [Ele havia acabado de voltar do banheiro. Ficara fora da sala por cerca de quatro minutos]. P1 exclamou: “Não! Agora você vai ficar no seu lugar. Gasta a sua energia na tarefa, por favor!” Ele permaneceu no lugar, mas ficou conversando sobre as horas, falando e rindo alto. O barulho de vozes se intensificou nesse momento. Dois de seus colegas ralharam com ele, dizendo: “Copia, A2P1!... Para, por favor, ‘mano’. Você atrapalha os outros que querem fazer.” A2P1 parou de falar e escreveu por 30 segundos. Depois disso, sua voz se somou novamente à daqueles que falavam alto. De tempos em tempos, PA interferia com sonoros “psius” e “xiiiiis”. Faltando 15 minutos para o fim da aula (e do período, pois era a última aula), P1 avisou que iria apagar a primeira parte do quadro. A2P1 exclamou: “Não!”. Alguém gritou: “Você nem começou!” O colega do lado, que já tinha ralhado uma vez com o menino, disse à professora: “Pode apagar, professora. Ele só fica enrolando aqui, olha... enchendo o saco dos outros” (P1).

Os dados revelaram que, em diversos momentos das aulas observadas, instaurou-se um clima de hostilidade entre A2P1 e alguns de seus colegas de classe, implicando negativamente nas interações sociais que envolviam esse aluno. Ressalta-se que as orientações da professora da SRM, específicas para A2P1, são para incentivar que “todos [o] tratem com respeito e consideração de acordo com sua idade cronológica” (vide ANEXO C). Nozi e Vitaliano (2015, p. 133)

também destacam que o professor deve usar estratégias “que visem à socialização e respeito entre os alunos”. Entretanto, Matos e Mendes (2014) constataram, com base nos resultados de sua pesquisa, que os professores sentem dificuldade para dialogar com a classe sobre os comportamentos dos alunos com NEE e necessitam de preparo para promover interações positivas entre esses alunos e os outros. Ao olhar para o contexto analisado nesta pesquisa, identifica-se também essa demanda.

Para P3, as interações que ocorrem no ambiente educativo dependem do tempo durante o qual o aluno com NEE convive com os demais:

No começo, eu acho que é um pouco mais difícil, porque... é um aluno diferente, vamos dizer assim... para eles. Mas, depois, eles se enturmam bem. Conversam e tudo mais. Fazem trabalhos em conjunto, atividades em conjunto... Mas eu acho que sempre no começo é mais difícil... para eles interagirem. Mas, depois, com a convivência, eles vão interagindo (P3).

Como foi possível observar, as respostas foram bastante variadas, e as participantes condicionaram as interações positivas ou negativas a diferentes fatores, como a autoimagem do aluno com NEE, a impressão que ele tem dos colegas, a imagem que os colegas têm desse aluno e, até mesmo, ao tempo de convivência entre eles. Essa divergência nas opiniões pode ser representativa da singularidade de cada aluno com NEE. Já foi destacado o pensamento de Freitas (2016) e Freitas e Pereira (2007), as quais ressaltam que os alunos com NEE não são um grupo homogêneo, como por vezes são rotulados ou tratados. Sendo assim, não se pode generalizar os pensamentos e as ações em relação a esses alunos, porque isso seria negar a sua condição humana de unicidade. Percebe-se que P1 e P4 reconhecem essa condição em seus alunos com NEE, ao explicitarem “[...] não posso falar como um todo. É mais individual” (P1) ou “É muito relativo” (P4).

As particularidades de cada indivíduo repercutem nos seus modos de aprender. É fundamental para o processo de inclusão que os professores consigam perceber como seus alunos com NEE aprendem, sendo esse o assunto da próxima subcategoria.

4.4.2 Percepções sobre a Aprendizagem do Aluno com NEE

Ao longo das entrevistas, perguntou-se às participantes como elas percebiam que o aluno com NEE aprendeu o conteúdo trabalhado. P1 e P2 relataram que era possível saber quais as compreensões dos alunos acerca de um determinado assunto, principalmente, por meio das suas verbalizações:

Ah, eu acho que, quando a gente está conversando e aí... geralmente, até na aula, depois, quando eu disse para você que eu costumo retomar aquele assunto que eu falei e aquele aluno pega e fala para mim. Então, naquela retomada, às vezes, o aluno participa da aula, tanto quanto os outros, e ele consegue falar direitinho o que nós falamos, o que nós aprendemos na aula anterior. Eu acho que esse é o momento. [...] Então eu acho que é ali, não é só no momento de avaliação. Eu acho que é bem interessante, é bem gostoso! Por exemplo, o A3P1, que é o aluno que tem a professora auxiliar, ele é um que, quando ele aprende, ele... ele é tão ansioso que ele quer ser o primeiro a falar. Se ele aprendeu, ele fala tudo o que quer e atropela os outros... Então eu sei, ele aprendeu. Não deixa nem os outros falarem. E também há aqueles que são mais quietos, mais tímidos, que você sabe que talvez não está ali falando, mas que, pelo próprio olhar dele... na hora que você está lá na frente, você acaba olhando para todo mundo para ver as carinhas... E aí você consegue ver que, às vezes, ele não está falando ali, mas ele está entendendo. Ele mostra o caderno ou ele fala que contou para alguém da casa sobre aquilo ali. Então, eu acho que é isso... Aquele que não se pronunciou, eu vou até lá e pergunto. [...] Aí, dependendo do que falou, se teve alguma lacuna, você volta a... Acho que é mais ou menos isso (P1).

Eu gosto muito de conversar com ele. Porque... às vezes, se ele coloca no papel, até no chute ele pode acertar. Até chutando ele vai acertar. Então, eu gosto bastante de conversar. Eu sento, converso... E, muitas vezes, ele erra muito no papel e na fala ele acerta. E vice-versa. Então, eu gosto muito de sentar e ver o que ele está achando do conteúdo, ou o que aconteceu com ele. Se ele teve facilidade no entendimento do conteúdo que foi explicado, qual foi a visão que ele teve, qual conceito que ele tem do assunto, qual é a opinião dele sobre o assunto, se concorda ou se discorda. Então, é gostoso. Eu gosto bastante de fazer isso. [...] Quando eu falo, por exemplo, de... Nassau que veio para o Brasil e trouxe com ele Courbet para fazer os desenhos da região de Pernambuco... Então, passei o texto todo. Daí eu sento com o aluno e pergunto: “E aí, o que você entendeu? O que o artista veio fazer? Por que Nassau trouxe essas pessoas com ele”. Se o aluno diz: “Ah, ele trouxe porque, na época, quando ele veio para cá, ele queria registrar como era... O foco não era a arte. O foco era registrar o que tinha na região”. Aí, eu vou perceber que ele conseguiu atingir o objetivo tratado (P2).

Essas duas participantes se aproximaram ao relatar que costumam conversar com o aluno com NEE e fazer perguntas a ele, para que, com base nas respostas, possam ter ideia do que ele pensa e sabe sobre o conteúdo trabalhado. P1 ainda acrescentou que, durante as conversas com o coletivo, observa as falas espontâneas e as reações desse estudante. Ela percebe que o aluno aprendeu por meio de relatos de experiências cotidianas, pelas tarefas executadas no caderno e, até mesmo, pelo olhar que o aluno lhe dirige nos momentos das explicações. Sublinha-se que as estratégias de ensino citadas por essas participantes são assinaladas por Duk (2006) e Paraná (2008) como favoráveis ao acesso da bagagem de conhecimentos e experiências dos alunos, o que denota confluência entre os relatos e a literatura.

P4 também citou a realização das tarefas, ao relatar sobre suas percepções em relação à aprendizagem do aluno com NEE:

Quando ele vem com a tarefa feita, mesmo que realizada naquele formato que eu te disse, que não é o desenho mais bonito ou a pintura mais bonita. Mas, quando eu vejo que ele tentou realizar, eu já percebo que, pelo menos, ele entendeu. E, outro dia, eu fiquei contente com A1P4 porque ela foi além disso. Ela colocou um algo a mais ainda. Ela colocou uma coisa... Eu pedi para fazer um desenho, uma releitura de uma imagem de um graffiti que a gente estava trabalhando no 9º Ano, e ela teve a liberdade de colocar, assim, um algo a mais. Além daquele desenho e daquela criação, ela colocou... eu não me lembro agora o que era... acho que ela colocou "céu" e ela colocou "sol". Não tinha [na imagem original]. E eu falei para ela: "Olha, que bonito! Você fez céu". E não tinha céu. Daí eu comentei com ela e... Aí, no outro desenho, ela fez "céu" de novo, talvez, porque eu comentei que achei bonito. Mas é isso. Eu percebo quando eles vêm com a tarefa realizada (P4).

Esse relato de P4 apresenta correspondências com as indicações de Assumpção, Macara e Januário (2016) no que concerne a valorizar a capacidade criativa e expressiva do aluno, acima das características técnicas e estéticas do desenho. Para essas autoras, deslocar o foco da técnica para a expressão artística no momento de organizar e avaliar as atividades facilita adequar as propostas pedagógicas à diversidade do processo educativo inclusivo.

Para P3, contudo, era o resultado da prova lhe dava o retorno do que o aluno aprendeu ou não. Para exemplificar, ela se referiu, especificamente, ao aluno surdo do 8ºC³⁷:

Na hora da prova, ele [o aluno surdo]... as questões ele acertou, tudo certinho, o que foi perguntado. Na hora da prova, ele entendeu, fez e até acertou os exercícios sobre o que eu estava trabalhando (P3).

Como já foi dito, alguns autores (DUK, 2006; PARANÁ, 2008; RODRIGUES, 2008; ZEPPONE, 2011) dão destaque a esse caráter diagnóstico das avaliações como uma ferramenta que possibilita ao professor verificar o nível de compreensão dos alunos sobre os conteúdos ensinados. Por meio das avaliações é possível reconhecer as potencialidades e as fragilidades da aprendizagem de cada aluno e definir os modos de intervir com base nos resultados obtidos. Constata-se que, nesse ponto, existem aproximações entre o relato de P3 e a literatura.

Em resumo, verificou-se que cada uma das participantes tinha seu jeito próprio de perceber a aprendizagem dos alunos com NEE, que, de modo geral, tinha a ver com as respostas orais, escritas e artísticas às intervenções pedagógicas. Mas, ao olhar para as particularidades dos relatos sobre as diferentes formas de avaliar a aprendizagem dos alunos com NEE, concluiu-se que P1 e P2 acompanhavam mais o processo de aprender, enquanto que P3 e P4 estavam mais atentas aos resultados, produtos dessa aprendizagem. Sobre essa questão é válido salientar que, para Duarte Júnior (1994), o processo de criar e expressar-se artisticamente deve ser considerado acima dos produtos finais. De igual modo, as DCEs sugerem que as avaliações em Arte sejam processuais.

Tendo ciência desses resultados, resta-nos saber, então, o que pensavam as participantes a respeito do processo de inclusão em seus ambientes de trabalho.

³⁷ Recordar-se que essa turma não integrava o ambiente social investigado. No entanto, foi mencionada nesta subcategoria por ter relação com o relato apresentado de P3.

4.4.3 Percepções sobre a Inclusão dos Alunos com NEE no Cenário Investigado

As percepções das participantes sobre o processo de inclusão dos alunos com NEE no contexto investigado apresentaram algumas divergências, como se analisa a seguir.

P3, em seu relato, apresentou uma visão positiva acerca da inclusão: “Eu acho que é boa. Eles têm dificuldade, mas os outros alunos acabam ajudando a fazer alguma atividade. Eles se ajudam. A inclusão é boa ali” (P3). Ela fez menção à cooperação entre os pares, ao justificar seu otimismo em relação à inclusão de alunos com NEE. Como já se sabe, a literatura (ASSUMPÇÃO; MACARA; JANUÁRIO, 2016; DUK, 2006; HO, 2010) também reconhece que essa estratégia possibilita que o processo de inclusão tenha resultados satisfatórios.

Na percepção de P1, a inclusão era um processo um “tranquilo”, pois ela não via problema algum em lecionar para alunos com NEE incluídos nas classes em que atendia:

Ah, eu acho que é tranquilo. Tanto... Não só em Arte, mas [também] em Língua Portuguesa [com] que eu trabalhei mais tempo. Eu nunca tive problema. É como eu falei, na realidade o problema não são os alunos com NEE. Os problemas que acontecem, pelo menos comigo, sempre foram... Não problemas, mas, assim, o que faz com que a aula não fique tão boa quanto deveria... é que, às vezes, você perde mais tempo chamando a atenção... é o número de alunos... Porque um 6º e um 7º Ano de hoje não são os mesmo de 1970. Então, você precisaria de um número reduzido de alunos, até pela idade que eles estão. E também em relação aos alunos de faixa etária diferente, que são alunos repetentes, não por laudo ou por inclusão, mas repetentes por... problemas, sei lá, ou por evasão... não se esforçam, às vezes, o suficiente. Então, assim, esses alunos que já estão mais cansados, de repente, já viram aquele conteúdo e aí precisam fazer tudo de novo, eles ficam muito desanimados. Eles acabam, assim, atropelando e perturbando o andar da sala. Então, eu acho que esses alunos são mais difíceis. Porque, com os alunos de inclusão, eu não tenho problema não. É pedagógico, é a tua maneira de trabalhar, nada além disso. É algo que... Eu já trabalhei com uma aluna cadeirante, por exemplo, há dois anos atrás. Para mim foi tranquilo, não teve problema algum. Então, sou bem tranquila assim com relação a isso (P1).

Repara-se que P1, novamente, mencionou a demanda pela redução de alunos por turma. Para ela, o número elevado de alunos em sala de aula ou a

distorção idade-série eram questões muito mais desafiadoras para o trabalho docente do que, propriamente, a inclusão de alunos com NEE.

P2, porém, destacou alguns pontos a serem revisados em relação à implantação da proposta inclusiva:

Olha, muitas vezes, eu acho que o aluno... existem muitos alunos que... Certo, ele tem condições de estar inserido realmente na sala de aula comum. Mas existem muitos alunos que, muitas vezes, eles se sentem excluídos na sala de aula comum. Em alguns casos, dá resultado, em outros casos, não. Por isso, eu acho que deveria rever muito essa situação porque, quando é um leve distúrbio, o aluno se sente até... bem. Quando ele tem um distúrbio maior, ele se sente até mal porque ele vê que ele é atrasado de todos, que ele é diferenciado de todos. E eu não sei se o aluno, nesse caso, fica mais excluído. De repente, há casos [em] que eu sinto isso: que o aluno se sente mais excluído estando incluso em uma sala comum (P2).

Vê-se, no discurso de P2, fatos que apontam para a existência de uma “inclusão excludente”, pois ainda se observa a segregação e a estigmatização dos alunos com NEE dentro das escolas inclusivas. Isso pode ser um reflexo do abismo que existe entre a proposição e a implantação dos ideais inclusivos, como anuncia Beyer (2003). Matos e Mendes (2014) e Zeppone (2011) ainda ressaltam que muitos alunos com NEE estão chegando às classes comuns, mas continuam isolados dos demais, algo que legitima a exclusão escolar.

Quanto à resposta de P4, já foi explicitada no início desta discussão, na categoria 4.1.2, nomeada Atuação Profissional das Participantes. Na verdade, ao ser indagada sobre suas percepções acerca da inclusão dos alunos com NEE em sua sala de aula, P4 acabou revelando a insatisfação com o próprio trabalho docente e com as condições em que ele se desenvolve. Trazendo à memória o que já foi debatido anteriormente, P4 faz referência às implicações da redução da hora-atividade para o preparo e a prática do professor e alega que, diante da falta de tempo para buscar novos conhecimentos que respondam às demandas da Educação Inclusiva, ela avalia como “ruim” o seu trabalho em relação à inclusão. Como visto, P4 não deixou claro sua avaliação sobre o processo em si, apresentou apenas uma avaliação de sua habilidade de lidar com o referido processo.

Os resultados revelaram que as participantes sustentavam opiniões divergentes acerca do processo de inclusão no contexto investigado. P1 e P3 mostraram uma visão mais otimista quanto à possibilidade de incluir alunos com NEE na classe comum. P2 apresentou ressalvas, tendo em vista que algumas práticas segregadoras, ainda enraizadas em nossa sociedade, provocavam uma “inclusão excludente” dos alunos com NEE. E P4 relacionou os percalços do processo de inclusão ao despreparo do professor para atender as demandas desse novo modelo educacional.

Destaca-se que os discursos de P1, P2 e P4 deixaram transparecer algumas dificuldades decorrentes da inclusão dos alunos com NEE no ensino regular. Contudo, dada a complexidade desse assunto, reconhece-se que ele carece de maiores discussões. Para tanto, organizou-se o tema a seguir.

4.5 AS DIFICULDADES DAS PARTICIPANTES PARA PROMOVER A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE

A discussão apresentada neste quinto tema se fundou nos relatos das participantes sobre as suas dificuldades para promover a inclusão dos alunos com NEE nas classes comuns, os quais foram analisados a partir dos apontamentos da literatura estudada.

Ao serem interrogadas sobre esse assunto, P1, P2 e P4 relataram o seguinte:

Eu acho que a gente tem que ter mais paciência. Tem hora que a gente nem sempre está com essa paciência tão disponível [...]. Então, eu acho assim, que a paciência como um todo... Porque esse aluno precisa de mais atenção. Aí aqueles 30, aliás, 27 te chamando... Porque você acaba de explicar e eles perguntam a mesma coisa. Então são as coisas do próprio 6º Ano (P1).

Na sala de aula... aqui mesmo eu tenho o [nome do aluno com NEE do 1º Ano]. Há dias em que ele fala o tempo todo, fala muito alto, atrapalha a sala de aula. A gente precisa tirar ele da sala, trazer para a secretaria ou trazer para a biblioteca, dar uma atividade em separado para ele porque ele é muito agitado. Então, acontece esse tipo de coisa. [...] Esses alunos, geralmente, são difíceis de a gente trabalhar. Eles dão um pouco mais de trabalho. A gente tem que se esforçar um pouco mais. Às vezes, acaba até... perdendo um pouco a paciência. Mas a gente tem que se controlar. Eles dão trabalho mesmo. A gente tem que ter um autocontrole para poder lidar com esse aluno. No meu caso, que eu tenho o [nome do aluno com NEE do 1º Ano], como eu te falei, que grita muito em sala de aula, não adianta a gente chegar perto dele e gritar com ele também. Eu vou ter que chegar com calma e dizer: “Você está atrapalhando... Você não está focando no assunto... Vamos sentar e vamos prestar a atenção”. Então, a gente tem que ter uma certa habilidade e um autocontrole maior (P2).

Olha, para essa inclusão que, hoje em dia, chega para nós de forma tão... tão grande, tantos problemas dentro de uma sala de aula só... É que nós [o Colégio] temos 6º Anos, eu não tenho, mas nós temos 6ºAnos que chegam a ter dez laudos. Como se trabalhar? Além dos dez laudos, você tem os outros ainda para dar uma atenção. Você não consegue atender à necessidade daquela criança, verdadeiramente. Eu acredito que não. [...] se eu falar para você que eu consigo, em todas as vezes, dar essa atenção... Não, eu não consigo. Tem dias que é meio tumultuado, que você tem que passar o texto, da mesma forma, você está avaliando as atividades. Então, fica meio que tumultuado (P4).

Com base nos relatos dessas participantes, identifica-se que as dificuldades apontadas têm a ver com: os tamanhos das turmas, como P1 mais uma vez reforçou; o comportamento inapropriado de alguns alunos com NEE, ressaltado por P2; e a quantidade de alunos com NEE matriculados em uma mesma sala, algo que, de acordo com P4, tornava difícil conciliar o atendimento individualizado a esses alunos e a atenção dedicada aos demais.

Recorda-se que, em momento anterior da entrevista, P1 já havia explicitado essa mesma dificuldade relatada acima por P4. Nota-se que as turmas de P1 (os 6º Anos) foram justamente as que P4 citou como exemplo ao expor tal problema. Como já foi revelado, dentre as classes acompanhadas, o 6ºB era a que tinha o maior número de alunos com NEE matriculados, totalizando quatro. Convém reforçar aqui que o documento de Adaptações Curriculares de Grande Porte (BRASIL, 2000) recomenda o número máximo de dois alunos com NEE por turma, para que seja possível realizar um bom trabalho educativo. Segundo esse documento, “Mais do que isso inviabiliza o acompanhamento individual que o ensino responsável requer” (BRASIL, 2000, p. 20). Observa-se que o relato de P4 vem confirmar essa orientação. Para essa participante, o número expressivo de alunos com NEE matriculados em uma mesma turma dificultava sua prática, configurando-se em um desafio concernente à inclusão. Esse discurso também tem relação com crítica apresentada por Dall’Acqua e Vitaliano (2010) e por Glat et al. (2006) de que, nos últimos anos, tem aumentado o número de alunos com NEE incluídos no sistema regular de ensino, mas a qualidade da educação não acompanhou esse crescimento, principalmente pela falta de investimento nas escolas inclusivas e no preparo dos profissionais que nela atuam.

Ainda se tratando dos relatos evidenciados acima, P1 e P2 também salientaram que nem sempre é possível manter o autocontrole e, às vezes, se “perde a paciência” diante das situações conflitantes. P2 ainda mencionou a necessidade de o professor se esforçar para superar os desafios da Educação Inclusiva, buscando mecanismos que ajudem a solucionar os problemas que surgem no processo educativo. Ao analisar esses resultados, veem-se correlações com os pressupostos de alguns pesquisadores (DUK, 2006; MATOS; MENDES, 2014; NOZI; VITALIANO, 2015). De acordo com Duk (2006) e Nozi e Vitaliano (2015), os professores devem construir um quadro de conceitos, atitudes e procedimentos que respondam às variadas necessidades e situações do processo de aprendizagem.

Porém, Matos e Mendes (2014) advertem que é preciso melhorar as condições em que o trabalho docente se desenvolve, por exemplo, reduzindo o número de alunos por turma e possibilitando um aumento salarial, para que seja possível ao professor aprimorar suas práticas.

Outra dificuldade identificada diz respeito às frustrações diante da resposta dos alunos com NEE às atividades escolares, um aspecto destacado tanto por P1 quanto por P3:

[...] O que ocorre é que o resultado, às vezes, não é o que a gente espera. Então, existe uma diferença. Aí eu não sei se foi a gente que não passou, mas o resultado nem sempre condiz com o que a gente esperava da aprendizagem deles. Entendeu? Às vezes você fala, você acha que ele até participa, mas na hora que vai executar, nem tudo sai como o esperado. Então, o resultado, às vezes... ah, é diferente. Então, é como eu falei, nem sempre é o que você esperava (P1).

Então, acho que isso [a dificuldade] entra nessa questão da atividade que eu pedi para ele [o aluno surdo do 8ºC] fazer e ele não... não gostou muito de fazer. Eu acho que é isso daí que entra (P3).

Essa última relatou um episódio em que propôs a criação de um desenho e seu aluno com NEE não se mostrou muito motivado a realizar. Tendo em vista que o aluno citado por P3 não integrou o grupo de participantes indiretos dessa pesquisa, fica inviável analisar suas reações em relação às atividades propostas. Contudo, foi possível perceber que P3 se sentiu frustrada por ele não ter demonstrado apreço pela atividade de desenho, assim como P1 diante de algumas respostas inesperadas da parte de seus alunos com NEE. É interessante evidenciar, neste momento, uma das orientações da professora da SRM para o atendimento a A3P1, aluno com autismo de P1: “Ter a compreensão de que ‘nem todos os dias tudo vai dar certo’ [...]” (vide ANEXO C). De fato, e como também está explicitado no documento da SRM, isso não significa que o trabalho educativo está sendo malsucedido.

Além do mais, o professor que atua em escolas inclusivas deve ter em mente que alunos diferentes dão respostas diferentes às propostas pedagógicas e, em se tratando de contextos inclusivos, os contrastes são ainda maiores, devido à diversidade de níveis de aprendizagem. Como sugerido por alguns pesquisadores da área (DUK, 2006; GLAT et al., 2006; PARANÁ, 2008; RODRIGUES, 2008a;

SANCHES; TEODORO, 2006; SILVEIRA; FISCHER; CUNHA, 2009; TILVE; MÉNDEZ, 2009), ao planejar e implementar as práticas educativas essa diversidade deve ser considerada, assim como deve haver espaço para as ações alternativas, caso nem todos os alunos respondam bem ao método aplicado.

Por fim, P4 comenta sobre outro obstáculo do processo de inclusão referente à identificação do aluno com NEE:

Eu tenho uma aluna esquizofrênica, mas a família escondeu, por muito tempo, do Colégio. Essa é nossa outra grande dificuldade: [...] a família esconder da escola o problema que o filho tem, por não aceitar. Então, a gente fica, um tempo, pedindo o laudo para saber o que é que ele tem... o que é que ele tem... A gente percebe alguma coisa, mas eu não estudei para isso, não tive uma formação para isso. Eu não sei dizer se ele tem DI, se é uma coisa mais grave, se já chega a ser uma esquizofrenia. Que grau do autismo que já está, se já está na esquizofrenia. E a família esconde por um bom tempo. Então, a gente fica pensando, pensando... Às vezes, você começa... você percebe que o aluno tem um pouco de autismo e você tenta trazer uma atividade que você buscou sozinho, mas aquele aluno já está em um grau maior, como é o caso da esquizofrenia. Você não tem noção do que você vai fazer. É isso (P4).

Há várias considerações a serem feitas com base nesse relato de P4. Aparentemente, as ações educativas estão focadas na patologia da criança, como se o laudo fosse o único determinante do processo educativo. Beyer (2003, p. 3) alega que “A informação médica poderia apontar para as variáveis intervenientes no quadro da deficiência, porém jamais servir de premissa independente para a intervenção pedagógica”. A supervalorização do laudo médico no contexto escolar tende à perpetuação da supremacia da perspectiva terapêutica sobre a pedagógica que, como sabemos, culminou no isolamento dos alunos com NEE do sistema regular, uma situação que tem durado mais de dois séculos e que, por sinal, modificá-la é propósito da Educação Inclusiva.

Além do mais, de acordo com Hammel e Hourigan (2011), não cabe ao professor dar um diagnóstico médico aos possíveis alunos que apresentam NEE. Ele pode fazer o encaminhamento aos profissionais especializados caso perceba alguma irregularidade no desenvolvimento ou no comportamento do aluno e buscar conhecimentos sobre como agir diante dessa situação. A opinião clínica do especialista pode ajudar a esclarecer quanto às condições patológicas que geram as diferentes necessidades ao longo de um processo educativo. Saber se a criança

apresenta algum transtorno, distúrbio, deficiência ou dificuldade de aprendizagem e conhecer a natureza dessas NEE pode contribuir com o planejamento educativo.

Contudo, de modo geral, o ensino não deve se pautar no aspecto patológico das deficiências ou dificuldades de aprendizagem que os alunos apresentam, mas sim nas possibilidades educacionais diante dessas condições. Rodrigues (2008a) e Vitaliano e Valente (2010) declaram que essa mudança de concepção deve ser conduzida pelos programas de formação docente. Nas palavras de Vitaliano e Valente (2010, p. 42):

A nova concepção de Educação Especial requer um novo sistema de formação de professores, porque o tipo de formação centrado nas etiquetas médico-psicológicas, condizente com o paradigma técnico, não mais responde às necessidades dos alunos. É necessária uma formação que privilegie os aspectos educacionais.

É fundamental que o professor esteja preparado para readequar suas práticas pedagógicas, caso note que nem todos os seus alunos respondem à maneira de ensinar comumente utilizada. É imperativo que o professor busque os caminhos diversos que possam levar ao êxito nas atividades escolares e, desse modo, faça suscitar as potencialidades dos alunos acima das incapacidades. Isso é favorável a todos em uma classe inclusiva, independentemente de possuir um laudo médico ou não. Em reforço a essa afirmação, Rodrigues (2008a, p. 15) argumenta que:

[...] a construção curricular baseada na deficiência ou na dificuldade, para além de ter uma duvidosa probabilidade de sucesso para o aluno, evidencia uma visão do professor que mais realça as dificuldades do aluno do que as suas potencialidades. Para desenvolver expectativas positivas é essencial que o professor conheça múltiplas formas de eliminar e contornar dificuldades e barreiras e que possa, a partir deste trabalho, acreditar e fazer acreditar que o aluno é muito mais do que as suas dificuldades e que existem variadas formas para se chegar ao sucesso.

Ainda analisando o relato de P4 sobre os problemas da identificação do aluno com NEE, é válido ressaltar que essa participante cometeu um equívoco ao associar o autismo à esquizofrenia, como sendo essa última o grau mais alto do primeiro. Nesta pesquisa, não nos aprofundaremos nos detalhes relacionados à natureza dos transtornos e distúrbios mentais. Contudo, esse trecho da entrevista de

P4 nos leva a refletir sobre a importância de ser oferecido aos professores o suporte dos profissionais da Educação Especial e de uma equipe multidisciplinar, os quais poderão trazer esclarecimentos e informações a respeito dos diferentes distúrbios, transtornos e deficiências que geram as necessidades de aprendizagem, bem como sugestões sobre os procedimentos pedagógicos mais favoráveis ao ensino de alunos com NEE.

De acordo com os resultados desta pesquisa, os professores apresentavam dificuldades relacionadas: ao comportamento dos alunos com NEE; ao número expressivo de alunos por turma e número de casos de NEE presentes em uma mesma sala, afetando as possibilidades de atendimento individualizado; às frustrações diante das respostas negativas dos alunos às atividades escolares; e à identificação do aluno com NEE.

No entanto, muitas vezes é possível que os próprios colegas de profissão, que atuam no mesmo contexto educativo, deem auxílio ao professor de Arte para lidar com o processo de inclusão de seus alunos com NEE. Considerando esse fato, apresenta-se a seguir as análises sobre os apoios dados aos professores de Arte no Colégio investigado e sobre as suas necessidades em relação a essa questão.

4.6 O APOIO DA COMUNIDADE ESCOLAR ÀS PARTICIPANTES PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE

Sabe-se que, diante dos desafios do trabalho educativo inclusivo, é fundamental que o professor possa contar com o apoio da comunidade escolar e, principalmente, com o suporte dado pelos profissionais da Educação Especial para o atendimento de alunos com NEE nas classes comuns. Por essa razão, discute-se neste último tema sobre os aspectos referentes ao apoio para a prática docente analisada. Os relatos das entrevistas com as participantes possibilitaram confirmar a existência desse suporte da comunidade escolar, bem como caracterizá-lo.

Ao afirmar que recebeu o apoio dos colegas de trabalho, principalmente das professoras da Educação Especial, P4 relatou sobre as reuniões pedagógicas realizadas em outro colégio no qual atuava, direcionadas às discussões a respeito dos alunos com NEE:

A gente, no ano passado, fez reuniões sobre esses alunos com essas dificuldades... sobre o que fazer. Então, o pessoal da parte da sala de recurso e o pessoal da sala de apoio conversaram um pouco com a gente: “Para tal aluno você faz desse jeito; esse vai ser melhor assim; dessa forma você vai conseguir avaliá-lo melhor e ele vai produzir melhor”. Então, a gente tem [ajuda]. Mas isso parte da escola. É uma coisa que a escola se disponibilizou a fazer. Não foi uma ordem do governo. Foi na reunião pedagógica que a gente teve... e umas professoras da sala de apoio e da SRM nos orientaram (P4).

Sabe-se, porém, que o Colégio investigado também fez uma reunião com esse mesmo enfoque, no início do ano letivo de 2017. Como já foi mencionado anteriormente, nos primeiros contatos da pesquisadora com campo de investigação, foi informado que a equipe pedagógica costumava promover, anualmente, um encontro entre diretores, pedagogos, professores das disciplinas e professores da Educação Especial, para conversar sobre alguns casos específicos de alunos com NEE matriculados. Ao analisar o relato de P4, constatou-se que, embora ela não tenha se referido ao Colégio investigado, ela considerava relevante as escolas tomarem a iniciativa de criar esses encontros.

Vários autores (COLEMAN et al., 2015, DUK, 2006; HAMMEL; HOURIGAN, 2011; MATOS; MENDES, 2014; NOZI; VITALIANO, 2015; RODRIGUES, 2008a; VITALIANO; VALENTE, 2010; ZEPPONE, 2011) também assinalam a importância de os espaços educacionais fomentarem oportunidades para que os diferentes profissionais se reúnam, compartilhem ideias, vivências, angústias, dúvidas e organizem em conjunto, de maneira harmoniosa e colaborativa, o trabalho pedagógico com alunos com NEE. Esse clima de harmonia e colaboração no ambiente escolar traz benefícios tanto aos alunos quanto aos adultos envolvidos com o processo educativo inclusivo.

Embora o Colégio investigado tenha criado espaço para trocas de informações e experiências, P1 negou a existência dessas ocasiões quando interrogada sobre o apoio da comunidade escolar:

Não... De maneira geral, não... É... a pedagoga que fala da parte da lei, mas, assim, um curso ou sentar... num período para poder conversar... não. Mas a pedagoga e a professora da Educação Especial trazem algumas informações (P1).

Ressalta-se que P1, na verdade, não esteve presente na reunião acima referida, em que foram evidenciados os casos de NEE dos 6^{os} Anos. Acredita-se que seja por isso que ela alegou desconhecer tal possibilidade. Porém, nesse momento da entrevista, ela apresentou as orientações que recebeu por escrito da professora da SRM (*vide ANEXO C*) para o atendimento aos seus alunos com NEE.

P2 também fez menção a esse documento da SRM como sendo a única ajuda recebida por parte da comunidade escolar:

É o que eu falei anteriormente, a única forma que a gente tem de ajuda é esse comunicado que eles passam para a gente. Eles passam por escrito que esse aluno tem NEE e precisa de atendimento diferenciado (P2).

P3 também revelou que recebeu um material escrito para auxiliar no ensino e na avaliação de um aluno surdo do 8^oC, fornecido pela professora de apoio/intérprete de LIBRAS. Além dessa ajuda, ela acrescentou que a equipe pedagógica dava orientações quanto às avaliações dos alunos com NEE:

*Tem o pessoal da coordenação, as pedagogas e, até mesmo, a professora [de apoio e intérprete em LIBRAS] que acompanha ele [um aluno surdo do 8^oC] em sala. Ela também ajuda. Fala assim: “Olha, desse jeito ele não vai conseguir fazer. Então, você dá uma modificada aqui”. Então, ela também ajuda na hora de elaborar a prova. Olha... ela até me entregou um papel... Mas acho que é dela mesma. [Mostrou dois papéis à entrevistadora e leu alguns dizeres] Ela deu estes dois papéis aqui: “Provas adaptadas para o aluno surdo”, que contém os itens de como deve ser feita uma prova; este aqui também sobre questões de sala de aula, das atividades, das tarefas... Ela que me passou isto daqui. Acho que isto aqui é dela mesma. E ela trouxe estes dois documentos para ajudar (*vide ANEXO D*). [...] Mas sempre a coordenação está falando assim: “Olha, vamos fazer um trabalho diferenciado, prova diferenciada”. Elas sempre estão lembrando a gente para poder fazer essas alterações (P3).*

Baseado nesse relato de P3 e na expressão utilizada por P1, “a pedagoga que fala da parte da lei”, compreendeu-se que a equipe pedagógica costumava ir até os professores para passar informações a respeito do atendimento aos alunos NEE, mas, principalmente, como uma forma de garantir que fossem feitas as flexibilizações e as diferenciações a esses alunos, dado que são amparos

legais. Relembra-se, no entanto, que esse assunto já foi debatido anteriormente, na subcategoria 4.3.2.3.

Tendo em vista que Nozi e Vitaliano (2015, p. 133) apontam como uma atitude docente favorável à inclusão “Dispor-se a buscar apoio”, então, depois de investigar se a comunidade escolar se dirigia aos professores para dar apoio ao ensino inclusivo, foi questionado às participantes se, em contrapartida, elas buscavam ajuda ou informações de que precisavam, isto é, se o contato era estabelecido por iniciativa delas. P2 relatou o seguinte:

A gente conversa muito. Na sala dos professores mesmo, em hora-atividade, a gente está sempre procurando trocar informação a respeito desse aluno que tem NEE. Para a gente poder trabalhar junto e ver se a dificuldade que ele tem na minha disciplina é a mesma que ele tem com outro professor. Ver qual é o método que ele está usando, se é o mesmo que o meu. E vice-versa. De repente, uma fala que um professor coloca para a gente serve... A gente até sabe muitas vezes, mas dá aquele “clique” e a gente fala: “Nossa, eu não fiz isso ainda”. E a gente acaba fazendo. Então, a gente começa a conversar sobre os alunos: “Você dá aula para A3P2? Ela está faltando muito na minha aula... Ah, na sua também... Vamos ver o que está acontecendo? Vamos ligar para o pai. Então está certo, vamos pedir para a pedagoga ligar para o pai para ver o que está acontecendo com ela” [simulando um possível diálogo]. Aí já liga para saber o que está acontecendo. Então é isso, a gente troca... a gente procura trocar muita informação para saber o que o aluno tem passado naquele momento e como a gente pode ajudá-lo. E buscar ajuda dos pais porque os pais contam muito, principalmente quando o aluno tem NEE. E a gente precisa muito da ajuda dos pais (P2).

Como visto, as conversas com os colegas de profissão possibilitaram a P2 pensar sobre sua própria prática, a partir do compartilhamento de experiências e informações, algo que converge com os pensamentos de Bain e Hasio (2011), Rodrigues (2008a) e Vitaliano e Valente (2010). Reforça-se que esse contato com o outro e com seus diferentes modos de ver e agir pode ajudar na ampliação da bagagem de conhecimentos pedagógicos e, conseqüentemente, no aprimoramento das práticas. Além disso, Beyer (2003), Hammel e Hourigan (2011) e Matos e Mendes (2014) defendem que esses momentos de trocas entre os professores possibilitam articular as ações educativas e unir as forças em busca de mecanismos para enfrentar os desafios da Educação Inclusiva.

P2 ainda citou a importância de buscar o contato e o apoio dos pais em favor do ensino de alunos com NEE. Sobre esse aspecto, Furniss (2007) alega

que a família pode oferecer informações que não se obtêm de outro modo. Valendo-se do exemplo de P2, a família pode elucidar os motivos pelos quais o aluno não está frequentando as aulas. Uma vez que se sabe o que está acontecendo com o aluno, fica mais fácil pensar em meios de ajudá-lo. E, em uma relação de reciprocidade, faz-se relevante que os pais ou responsáveis estejam a par do desempenho do aluno com NEE nas atividades escolares e sejam esclarecidos quanto às formas de contribuir com o processo educativo.

P1, assim como P2, relatou que busca trocar informações com professores de outras disciplinas acerca das maneiras de proceder ao ensino de alunos com NEE. Mas ela tem ressalvas quanto a esse tipo de interação, pois, para ela, o retorno nem sempre é positivo:

Ah, eu pergunto para os professores, de repente, da outra disciplina, como eles estão fazendo. Às vezes, a gente recebe uns “nãos”. Tem uns que nem sempre estão dispostos. Deixam a gente no vácuo. Eu já recebi uns “nãos”. Bom... nem sempre a gente consegue uma boa... um bom entrosamento, um coleguismo... uma troca... a troca de experiência. [...] Mas, sempre que a gente pode perguntar para a pedagoga e perguntar para... para [nome da professora da SRM], que ela é a professora de Educação Especial da escola, elas sempre têm algo para acrescentar para gente. Aí eu pergunto para a [professora da SRM] que tem bastante conhecimento... nessa área... e aí eu pergunto o que eu coloco, o que eu não coloco, o que eu tiro, o que eu não tiro, sabe? (P1).

Pelo visto, P1 encontrava na pedagoga e na professora da SRM uma disposição maior para auxiliá-la quando ela pedia ajuda. De igual modo, P4 revelou que recorria a essas profissionais diante dos desafios da Educação Inclusiva:

Aqui na escola, a gente tem a professora que é da SRM. Qualquer problema... eu peço o auxílio dela na realização das tarefas, quando os alunos vão ali [para a SRM] e frequentam com ela. Se eu pedir ajuda para a equipe pedagógica, eu sei que eu tenho esse apoio. Tanto aqui como no outro colégio, eu me sinto assim. Como tem SRM nessas escolas, se eu pedir o apoio das professoras, elas me orientam. [...] O retorno é positivo (P4).

P3, por sua vez, respondeu que não tomava iniciativa em buscar ajuda para o trabalho com alunos com NEE.

A partir dessa análise, constatou-se que todas as participantes receberam algum tipo de ajuda da comunidade escolar, principalmente no sentido de

orientar quanto aos modos de ensinar e avaliar os alunos com NEE. P1, P2 e P4 ainda buscavam trocar informações e solicitar o suporte dos colegas de trabalho, além do auxílio que a escola já oferecia para a prática docente. Destaca-se, dentre os tipos de auxílio mais citados pelas participantes, o suporte da Educação Especial.

Embora as participantes já tivessem mencionado em momentos anteriores o apoio dos profissionais da Educação Especial, houve interesse em fazer perguntas específicas sobre esse recurso, com o intuito de compreender melhor como se estabeleciam as relações entre as participantes e as educadoras especiais. Esse interesse partiu do pressuposto de que são esses professores especializados que podem oferecer um suporte mais efetivo aos docentes das disciplinas, pois eles detêm um conhecimento mais aprofundado a respeito da natureza das deficiências e dificuldades de aprendizagem e estão em contato direto e constante com alunos com NEE. Desse modo, compreende-se que o relacionamento entre os professores da Educação Especial e das áreas disciplinares é determinante para os resultados do processo de inclusão.

No decurso das entrevistas, questionou-se às participantes se os seus alunos com NEE recebiam o atendimento educacional especializado (AEE), cuja responsabilidade é da professora da SRM. As respostas foram todas afirmativas. Assim, diante das afirmações, investigou-se como elas avaliavam esse atendimento.

P2 e P3 usaram adjetivos como “muito bom” ou “ajuda boa” ou ainda “amparo forte” para definir o AEE, e justificaram suas definições alegando que a professora da SRM auxiliava no desenvolvimento do aluno com NEE e dava suporte à realização das tarefas escolares. P4, no entanto, se absteve de avaliar o atendimento, pelo fato de não conhecer de perto o trabalho desenvolvido na SRM. Ela apenas apresentou uma percepção sobre a postura dos alunos diante do AEE: “Eu percebo que... os daqui do Colégio, eles vêm e eles percebem a necessidade que eles têm de estar ali” (P4). P1, por sua vez, não manifestou suas concepções acerca desse atendimento.

Na sequência, questionou-se a respeito das relações estabelecidas entre as participantes e a professora da SRM em função do atendimento aos alunos com NEE (se tinham contato, em que momento conversavam e quais pontos discutiam).

Todas relataram que tinham o hábito de dialogar com essa profissional e, na maioria das vezes, utilizavam o tempo do intervalo (lanche) para isso. P1 e P3 acrescentaram que, quando surgiam outras oportunidades, elas aproveitavam para falar com a professora da SRM, mas que não existia um momento certo ou formalizado para tal. E P4 informou que, se a professora da SRM não estivesse atendendo os alunos com NEE, elas conversavam na hora-atividade da participante.

Quanto aos pontos discutidos durante as conversas, eram inerentes ao comportamento dos alunos com NEE em sala de aula, seu desempenho no processo educativo, seus progressos e suas dificuldades, mas também relacionados às dúvidas quanto aos modos de agir e à necessidade de um apoio para a prática docente. Nas palavras das participantes:

[...] por exemplo, se está mais agitado, se não está, o que se pode fazer. “Olha, está pedindo muito para ir ao banheiro, o que está acontecendo?” Entendeu? Coisas assim... (P1).

Como eles [os alunos com NEE] estão andando? Como está sendo a progressão deles? Se eles estão precisando de mais ajuda ou não. Se eles estão dando trabalho em sala de aula. Se eles estão prestando a atenção. Se eles estão brincando. Em que ela pode ajudar? Ela pergunta muito isso. Eu acho legal da parte dela isso (P2).

Se ele está conseguindo “pegar” ou captar a matéria. Se está tendo alguma dificuldade. Tudo mais direcionado ao conteúdo mesmo. Se está aprendendo ou não (P3).

“Esse aluno melhorou? Ele já está escrevendo melhor? Você pode ajudar o aluno a realizar tal tarefa?” É isso (P4).

Por fim, investigou-se sobre o que as participantes pensavam a respeito desse contato com a professora da SRM. As respostas foram positivas em relação a essa aproximação. P1 e P3 ainda apresentaram uma vantagem do contato com essa profissional, que é a orientação para o ensino de alunos com NEE. Nesse sentido, os resultados desta pesquisa se aproximam dos pressupostos de Martinelli (2016), Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) e Rabelo (2012) os quais afirmam que o suporte dos professores da SRM é uma ferramenta essencial para o aprimoramento das práticas pedagógicas desenvolvidas em classe comum e consequente efetivação do projeto inclusivo.

Evidencia-se, porém, o relato de P2 acerca desse contato com a professora da SRM:

Ótimo! É necessário. Acho que faz parte... para o aluno, para o crescimento do aluno. Se ela trabalha individualmente, quietinha, sozinha, e eu lá quietinha, sozinha, a gente não vai saber o que está acontecendo com o aluno. A gente troca muita informação a respeito do aluno porque ela está ali... essa professora está ali acompanhando o aluno de pertinho. Ela conhece muito mais o aluno do que eu. Então, é necessário que eu faça essa troca de conhecimentos e experiências, para saber o que está acontecendo com o aluno (P2).

Quanto a esse relato de P2, percebem-se correspondências com definição de Duk (2006) para o AEE. A autora afirma que esse atendimento deve estar articulado com a rotina escolar do aluno com NEE e com o trabalho que os professores das disciplinas estão desenvolvendo em sala de aula, “pois a superação das barreiras à aprendizagem deve se constituir em um trabalho de colaboração entre todos os envolvidos no processo” (DUK, 2006, p. 191). Então, tendo por base os apontamentos dessa autora e de outros que tratam desse assunto (BATISTA; NICODEM, 2016; COLEMAN et al., 2015; DUK, 2006; HAMMEL; HOURIGAN, 2011; MATOS; MENDES, 2014; RODRIGUES, 2008a), considera-se fundamental que sejam construídas relações de parcerias entre os professores de Arte e da SRM.

Antes de finalizar esta discussão, é importante retratar brevemente sobre outro tipo recurso da Educação Especial que esteve presente no contexto investigado, a saber, o atendimento contínuo na sala de aula. A turma do 6ºB era a única das classes observadas a contar com esse recurso, que ficou a cargo de PA.

Segundo Duk (2006), o apoio contínuo de um professor especializado deve alcançar todos que precisarem de atendimento na classe regular, ou seja, de acordo com essa concepção, o apoio é para a classe, e não para um aluno, especificamente. Contudo, a maioria dos fenômenos observados que envolviam esse recurso se distinguiu um pouco dessa ideia.

Como já foi mencionado, PA dava apoio individual a A3P1 na maior parte do tempo e, de vez em quando, atendia a outros alunos da classe. P1 se referia a ela como a professora de apoio de A3P1. Isso fica nítido no relato a seguir:

E tem um aluno que tem a professora de apoio. [...] o A3P1 tem o auxílio da professora. É o único que tem o auxílio de uma professora. E ele não tem tanta dificuldade assim, mas ele tem o auxílio. Mas, justamente, por isso, não é? Porque, como ela está sempre ali, atendendo, então ele consegue progredir bastante. E ele gosta de Arte. Então, isso ajuda bastante. Mas ela acaba ajudando também com outro aluno, com o A4P1 (P1).

Conforme P1 relatou, as atenções de PA estavam, geralmente, voltadas a A3P1. Pelo que foi possível entender, os familiares desse aluno solicitaram esse recurso junto ao NRE, por esse motivo essa profissional foi enviada à classe. Então, a comunidade escolar consentiu que ela daria suporte individual a A3P1, apoiando aos demais, esporadicamente.

Percebe-se que P1 associa o progresso de A3P1 ao fato de PA estar “sempre ali, atendendo”. Mas essa alegação suscita algumas questões: E quando PA não puder “estar ali” por perto, será que continuará progredindo em sua aprendizagem? Qual foram os benefícios desse atendimento para a socialização de A3P1 no coletivo da classe comum? E quanto aos demais alunos com e sem NEE da turma, por que eles não podem também ter o acompanhamento constante de duas professoras, como A3P1, para superarem suas dificuldades?

Ao expor suas percepções acerca do atendimento contínuo do professor especializado, P1 ressaltou que esse suporte não deveria ser um privilégio de um só aluno, mas ser estendido a todos, tendo se aproximado de Duk (2006) nesse ponto. Contudo, P1 sugere aumentar o número de professores de apoio na sala de aula, um para cada aluno com NEE, algo que ela mesma alega ser inviável:

Ah, eu acho que é válido porque a gente sabe que, talvez, o viável fosse um apoio para todos. Eu penso assim que, talvez, deveria ter para todos os alunos uma pessoa ali. Mas também a gente sabe que fica inviável porque três ou quatro professores dentro da sala vai gerar vários transtornos. Então, eu acho assim que é de grande valia para o crescimento do aluno, não só nas questões de aprendizagem, como também de autoestima, ou questões até, às vezes, de higiene e limpeza, sabe? Eles acabam trabalhado tudo isso aí. Então, assim, são coisas que eles vão usar... vão levar para a vida. Eu acho que isso é importante sim (P1).

Se também cotejarmos esse relato com a perspectiva de Burdick e Causton-Theoharis (2012) acerca do atendimento contínuo em sala de aula, perceberemos que ele apresenta, ao mesmo tempo, paridades e disparidades. A

começar pelas paridades, é evidente que P1 reconhece o valor do suporte oferecido pelos professores de apoio, e suas contribuições para o desenvolvimento de habilidades básicas da vida pessoal, bem como capacidades intelectuais e emocionais. Burdick e Causton-Theoharis (2012) apontam para o respeito e a valorização do professor de apoio no cotidiano da prática educativa inclusiva. Mas, enquanto P1 pensa em aumentar as possibilidades de suporte individual do professor de apoio para cada aluno com NEE (embora reconheça a inviabilidade disso), essas autoras indicam a diminuição gradativa do referido suporte, com o intuito de estimular o desenvolvimento autônomo do aluno com NEE e uma interação mais natural com os colegas de classe. Nesse quesito, suas concepções se fazem díspares.

Reitera-se aqui a ideia proclamada por Burdick e Causton-Theoharis (2012), e compartilhada por Coleman et al. (2015), de que o suporte do professor de apoio deve consistir em um subsídio para que os alunos com NEE consigam ter acesso às experiências coletivas de aprendizagem, e de forma cada vez mais autônoma, com vistas a construir um sentimento de autoconfiança nas suas capacidades de aprender. Nessa perspectiva, o apoio contínuo caminha para a sua própria extinção, na medida em que o aluno com NEE vai se tornando cada vez mais independente e necessitando menos da tutela constante de um adulto.

Em resumo, salienta-se que, em todos os casos investigados, os alunos com NEE recebem o suporte da professora da SRM. Quanto ao atendimento contínuo em sala de aula, foi identificado em apenas uma das turmas, o 6ºB. As quatro participantes alegaram dialogar com as educadoras especiais sobre o atendimento aos alunos com NEE na classe comum e assumiram ser positivo e necessário esse contato. Conforme P1, P2 e P3, esses recursos da Educação Especial contribuíram, principalmente, para o desenvolvimento dos alunos com NEE e para o seu desempenho nas atividades escolares. Porém, ao contrário do que aponta a literatura estudada, no contexto da pesquisa o suporte da professora de apoio tinha um caráter mais individual, praticamente centrado em um único aluno.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar as considerações finais deste estudo, destaca-se a importância de o professor de Arte estabelecer suas práticas com consciência do real significado da inclusão escolar, mas também do significado de ensinar Arte na escola regular.

Arte é linguagem, múltiplas formas de linguagem. É uma alternativa para a comunicação. É a expressão de um sentimento, da forma como se enxerga e compreende o universo e a si mesmo. É representação íntima da nossa própria constituição, que deixa transparecer o nosso interior, tornando-se uma porta de acesso aos nossos pensamentos, às nossas visões e permitindo-nos conectar com o exterior de uma maneira sem igual. Enfim, a arte é espelho da infinitude da capacidade humana, é o símbolo de todo o potencial criador e transformador do homem. Todas essas compreensões precisam estar no cerne do ensino de Arte escolar, o qual deve possibilitar a articulação de conhecimentos técnicos, teóricos, históricos, filosóficos, políticos e sociais que envolvem a área, e a apropriação desses conhecimentos em prol do processo de tornar-se homem, de comunicar um pensamento, de ver o mundo e de ser visto, de transformar o mundo e de transformar-se também, em uma relação de influências mútuas entre homem e sociedade.

Reforça-se ainda que a todo e qualquer indivíduo deve ser oportunizado criar e expressar-se artisticamente, da forma como lhe é possível e convém, garantindo-lhe essa possibilidade de comunicação e interação social. Essa premissa parte de outra ainda maior: todo o ser humano pode aprender arte, pelo simples fato de que todo o ser humano é capaz de aprender os conhecimentos de sua cultura. Cada qual ao seu modo, no seu ritmo, o que configura a diversidade humana e as particularidades nas formas de produção artística. Mas todos se igualam no sentido de que podem se desenvolver com as condições adequadas de aprendizagem. Cabe, então, à escola inclusiva garantir essas condições. A ciência de todos esses pressupostos torna ainda mais vívidos os questionamentos sobre as condições em que tem desenvolvido o ensino de Arte escolar em relação à inclusão de alunos com NEE.

Ao finalizar este estudo, que partiu desse e de outros questionamentos dos quais derivaram objetivos de pesquisa, a escolha de determinado método de

recolha dos dados e a análise científica, acredita-se que o caminho escolhido foi adequado. Faz-se tal afirmação considerando que o processo desenvolvido permitiu propor reflexões gerais e ao mesmo tempo específicas a respeito dos fenômenos colhidos no campo da investigação, isso graças ao diálogo estabelecido com as análises de diversos pesquisadores de diferentes áreas, que o percurso da pesquisa possibilitou encontrar.

E dentre os propósitos investigativos, retoma-se aqui o primeiro – caracterizar a formação dos professores de Arte em relação à inclusão dos alunos com NEE – para apresentar algumas considerações.

Com base nos resultados obtidos, conclui-se que há um movimento nos cursos de licenciatura no sentido de abordar os temas da Educação Especial, em virtude das demandas da Educação Inclusiva. Isso ficou representado nos discursos de duas das quatro participantes que alegaram ter tido o contato com esse assunto durante a graduação. Entretanto, este estudo permitiu constatar que existem grandes lacunas a serem preenchidas na estrutura curricular das licenciaturas, as quais estão associadas, principalmente, à superficialidade dos debates sobre a inclusão de alunos com NEE no sistema regular. Em geral, essa abordagem se dá de maneira aligeirada, no espaço de uma única disciplina, algo que impede que tais questões sejam aprofundadas e tragam contribuições significativas para o trabalho educativo diário em escolas inclusivas.

Quanto aos programas de formação continuada e em serviço, foram reconhecidos pelas participantes como espaços propícios para complementar ou aprimorar os conhecimentos acerca do ensino inclusivo de alunos com NEE. E os relatos explicitaram também a demanda pela organização de novos processos formativos, especialmente, em serviço, para auxiliar no esclarecimento das dúvidas sobre os modos de agir para promover a inclusão.

Diante disso, salienta-se a necessidade de revisão dos currículos dos programas de formação inicial, de modo a contemplar conhecimentos que propiciem a instituição de práticas pedagógicas inclusivas, bem como de investimento em formações continuadas e em serviço, visando dar respaldo aos professores de Arte que já atendem alunos com NEE nas classes comuns, para que possam atuar com mais segurança e, desse modo, colaborar com a efetivação do projeto de Educação Inclusiva.

Outra constatação que se fez a partir análise dos dados sobre o perfil formativo das participantes e que merece ser retomada e destacada neste espaço diz respeito à formação em Arte. Soube-se que, para três das quatro participantes, a graduação em Arte consistiu na segunda licenciatura, cursada por meio programas a distância ou de curta duração. Mas, antes de expor a questão relacionada a esses resultados, faz-se importante revelar que foram criadas expectativas sobre o ensino artístico nas escolas inclusivas enquanto oportunidade de criação e expressão, muitas das quais não corresponderam às experiências artístico-pedagógicas presenciadas no período das observações. Ao cotejar esses fatos com as características formativas acima anunciadas, surgem algumas dúvidas: Até que ponto esses aspectos se relacionam? Ou seja, as frustrações quanto à hipótese construída estão relacionadas com o fato de o campo da Arte ter sido a segunda opção de docência na maioria dos casos investigados? E por que as pessoas que têm na Arte sua opção de formação, de atuação e de vida (como é o caso dos artistas ou dos arte-educadores) em geral, não estão na escola? E se não estão lá, quem são, então, essas pessoas que estão se ocupando do ensino de Arte escolar? Esta pesquisa traz alguns indícios, mas não suficientes para esclarecer todos esses questionamentos, indicando que esse tema carece de maiores discussões e que precisa ser abordado por pesquisas futuras.

Acerca do segundo objetivo de pesquisa, que diz respeito ao desvelamento das práticas dos professores de Arte em classes inclusivas, constatou-se, a partir das análises empreendidas, que as práticas educativas favoráveis à inclusão de alunos com NEE, em geral, estavam permeadas pela reflexão, pela criatividade e pelo dinamismo nos modos de planejar e aplicar as propostas pedagógicas. Ressalta-se ainda que as boas práticas docentes se constituíram nas ações que geravam interações sociais positivas em solo escolar, baseadas no respeito e na cooperação entre todos os envolvidos com o processo educativo.

Contudo, também foram identificadas barreiras que dificultavam a constituição de um ensino de Arte verdadeiramente inclusivo. Este estudo mostrou que as condições de trabalho do professor de Arte – como um número elevado número de aulas assumidas para garantir o salário, associado ao deslocamento entre várias escolas – têm interferido na organização de suas aulas. Os resultados também revelaram a carência de uma estrutura física adequada ao ensino artístico,

bem como a insuficiência de materiais didáticos ou a indisponibilidade dos equipamentos tecnológicos, problemas que têm contribuído para a obtenção de resultados insatisfatórios no processo educativo. Enfim, ressalta-se que alguns impedimentos para que se efetive a inclusão nas aulas de Arte estão atrelados à própria organização da prática docente, que nem sempre favorece ao projeto inclusivo. Por exemplo, as dualidades nas formas de ensinar e avaliar, que estabelecem a separação entre alunos com NEE e os demais na classe comum, acabam colaborando para a perpetuação de alguns estereótipos e legitimando a exclusão escolar.

Além de analisar a formação e a prática pedagógica, referentes a um contexto escolar específico, também foi um propósito deste estudo investigar as percepções das participantes, dadas as implicações dos modos como os professores enxergam a Educação Inclusiva para a concretização desse projeto educacional. E, de acordo com os resultados, não há consenso em relação ao que as participantes pensam sobre a inclusão. Há posicionamentos favoráveis que derivam de uma visão mais otimista quanto à possibilidade de ensinar alunos com NEE na classe comum. Porém, há ressalvas, diante da realidade de exclusão que alguns alunos com NEE continuam vivenciando no espaço escolar.

Sublinha-se que ensinar é sempre um processo complexo permeado de desafios, os quais se acentuam quando se trata de ensinar Arte a alunos com NEE na classe comum, haja visto que as áreas da Arte e da Educação Especial têm encontrado dificuldades para se encaixar no sistema de ensino regular, da forma como está estruturado atualmente. Sobre esse assunto, destaca-se que houve o interesse em conhecer quais eram as dificuldades vivenciadas pelas participantes para proceder a inclusão dos alunos com NEE e, dentre as identificadas nos relatos, citam-se: manter o autocontrole diante do comportamento de alguns alunos com NEE e das situações adversas; conciliar a atenção dada aos alunos com NEE e aos demais, ante o número expressivo de alunos (com e sem NEE) por turma; saber lidar com as frustrações diante das respostas negativas dos alunos às intervenções pedagógicas; e conseguir reconhecer as necessidades especiais dos alunos, bem como definir os modos de proceder em adequação a elas.

Enfim, para encerrar as reflexões, expõem-se aqui os últimos pensamentos, que nada mais são do que fios soltos desta trama de ideias.

Apesar de reconhecermos a importância de pensar em uma formação e uma prática pedagógica voltadas, especificamente, para atender a demanda da inclusão de alunos com NEE, esse processo só será efetivado na escola, quando o professorado e toda a comunidade escolar alcançar a compreensão de que a Educação Inclusiva não consiste em duas ou mais formas distintas de ensinar coexistindo no mesmo espaço educativo, ou provocando divisões dentro da sala de aula; mas em uma única forma que é mais aberta, democrática, diversificada e acolhedora, isto é, mais humana no sentido de considerar que a diferença é inerente à condição de ser homem. Talvez, quando alcançarmos essa compreensão, não seja mais necessário falar sobre inclusão de alunos com NEE. A necessidade de discutir sobre isso é latente porque ainda se conserva a ideia de um padrão de indivíduo – o indivíduo “normal”, o que leva ao pressuposto de que existe um indivíduo “diferente”. Desse modo, é necessário pensar naquele que é “diferente”, mas que também está lá, na sala de aula, e não responde às formas tradicionais de ensinar. Se a pluralidade é, justamente, o que nos constitui enquanto homens, então o que, de fato, deveria nos incomodar: a existência de indivíduos diferentes em uma sala de aula ou a persistência de uma educação pautada na ideia de um padrão de aluno?

A multiplicidade da produção artística historicamente construída é nada mais que um reflexo dessa sociedade plural, formada por seres únicos e diferentes entre si, cada qual com suas especificidades, limitações e potenciais. Essa deveria ser a ideia central de qualquer estrutura curricular que propõe o ensino de Arte nas escolas. Assim como deveria ser o pensamento norteador de todo o processo educacional que se diz inclusivo.

A angústia e a dificuldade que o professor de Arte sente diante do processo educativo de alunos com NEE na classe comum pode ser um indicativo de que ainda conservamos essa ideia de “normalidade” que, automaticamente, nos leva a classificar aqueles que não se encaixam e atribuir-lhes rótulos de deficientes, diferentes, “da inclusão”. É como se não pertencessem ao corpo discente ou então que pertencessem mais não devessem estar ali, sendo essa segunda hipótese algo ainda mais cruel.

O lugar da criança com NEE é na escola regular porque o lugar de toda e qualquer criança é no convívio social com seus semelhantes, em ambientes heterogêneos onde são múltiplas as formas de interação que são essenciais para o

desenvolvimento e a aprendizagem humana. E ao dizer “semelhantes” nos referimos, justamente, a essa condição humana, que precede qualquer outra condição e nos torna iguais apesar de nossas diferenças.

Se a escola (que se personifica na figura do professor de Arte juntamente com os outros membros que dela fazem parte) se voltasse para formação do homem enquanto um ser inserido em uma cultura e uma sociedade plural, e não para a formação de um tipo idealizado de indivíduo, a preocupação não se resumiria a discutir o tema da inclusão do aluno com NEE na classe comum, e defender ou renegar sua relevância, mas sim pensar em: como atender a subjetividade do processo educativo de cada aluno numa sala de aula, respondendo às diferentes necessidades que eles apresentam, independentemente de suas características pessoais; como organizar esse processo de apreensão dos conhecimentos cultural e historicamente construídos sem cercear a sua liberdade criativa ou desrespeitar o seu ritmo pessoal de desenvolvimento; e como ensinar considerando as condições sociais em que o processo educativo se desenvolve (o que faz de cada coletivo algo único como os indivíduos que o compõem também o são).

É notório que essas questões não correspondem apenas à esfera da Educação Especial. Apesar de os pesquisadores dessa área suscitarem com certa ênfase essas reflexões, as diferenças nas formas de aprendizagem e o anseio por rever esse sistema educacional formatado para receber um padrão de aluno dizem respeito à Educação de uma forma geral e deveriam ser do interesse de todos os envolvidos com essa esfera.

Por isso, destaca-se aqui a importância de desenvolver mais estudos que promovam essas intersecções entre as diversas áreas educacionais, com vistas a provocar reflexões que possam gerar mudanças de concepções não apenas em relação ao público-alvo da Educação Especial, mas ao sistema educacional como um todo, que se diz inclusivo mas continua sustentando práticas segregadoras sob o véu da inclusão.

REFERÊNCIAS

- ABEDIN, G. **Exploring the potential of art-based education for adolescents with learning disabilities: a case study of engagement in learning through the arts.** 2010. 332 f. Thesis (Doctor of Philosophy) – University of Maryland, College Park, College Park-Maryland, 2010.
- ALLAN, J. Inclusive education and the arts. **Cambridge Journal of Education**, Inglaterra, v. 44, n. 4, p. 511-523, 2014.
- ASSUMPÇÃO, V.; MACARA, A.; JANUÁRIO, C. Práticas inclusivas na dança: estratégias de ensino das professoras de dança dos núcleos de arte. **Journal of Research in Special Educational Needs (JORSEN)**, Oxford, v.16, n. 1, p. 880-883, 2016.
- BACARIN, L. M. B. P. **O movimento de arte-educação e o ensino de arte no Brasil: história e política.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2005.
- BAIN, C.; HASIO, C. Authentic learning experience prepares preservice students to teach art to children with special needs. **Art Education**, Reston, v. 64, n. 2, p. 33-39, mar. 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009. Título Original: L'analyse de contenu.
- BATISTA, F. M. R.; NICODEM, M. F. M. Inclusão do aluno surdo no ensino de arte. **Journal of Research in Special Educational Needs (JORSEN)**, Oxford, v.16, n. 1, p. 603-607, 2016.
- BEYER, H. O. A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. Cadernos. **Educação Especial**, Santa Maria, n. 22, p. 1-8, 2003.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas.** Portugal: Porto Editora, 1994. 336 p.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, D. F., 11 ago. 1971, Seção 1, p. 6377.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, D. F., 20 dez. 1996, Seção 1, p. 27833.
- _____. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, D.F., 2 maio 2016, Seção 1, p. 1.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Diário Oficial da União, Brasília, D.F., 16 fev. 2017, Seção 1, p. 1.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Portaria nº 948/2007, de 07 de janeiro de 2008. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais. **Adaptações Curriculares de Pequeno e Grande Porte**, 2000. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000448.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2018.

BURDICK, C.; CAUSTON-THEOHARIS, J. Creating effective paraprofessional support in the inclusive art classroom. **Art Education**, Reston, v. 65, n. 6, p. 33-37, nov. 2012.

CARTER, E. W. et al. Peer supports as an alternative to individually assigned paraprofessionals in inclusive high school classrooms. **Research and Practice for Persons with Severe Disabilities (RPSD)**, Thousand Oaks, v. 32, n. 4, p. 213-227, 2007.

CARVALHO, C.; FREITAS, A. A.; NEITZEL, A. A. Salas de arte: espaço de formação estética e sensível na escola. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 42, p. 67-86, 2014.

CHARLOT, B. Qual o lugar para as Artes na escola da sociedade contemporânea? In: CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 85-105.

COLEMAN, M. B. et al. Art educators' use of adaptations, assistive technology, and special education supports for students with physical, visual, severe and multiple disabilities. **Journal of Developmental and Physical Disabilities**, New York, v. 27, n. 5, p. 637-660, 2015.

COMTE, M. Don't hang your dreams in a closet: sing them, paint them, dance them, act them. **Australian Journal of Music Education**, Melbourne, v. 2, p. 58-66, 2009.

DALL'ACQUA, M. J. C.; VITALIANO, C. R. Algumas reflexões sobre o processo de inclusão em nosso contexto educacional. In: VITALIANO, C. R. (Org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades especiais**. Londrina: Eduel, 2010. p. 17-30.

DANNA, M. F.; MATOS, M. A. **Ensinando observação: uma introdução**. 2. ed. São Paulo: Edicon, 1986.

DERBY, J. Nothing about us without us: art education's disservice to disabled people. **Studies in Art Education**, Abingdon, v. 54, n. 4, p. 376-380, 2013.

DUARTE JUNIOR, J. F. **Por que arte-educação?** 7. ed. Campinas: Papirus, 1994.

DUK, C. **Educar na diversidade:** material de formação docente. 3. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006. 266 p.

FREITAS, N. K. Educação inclusiva e cidadania: o desenho como forma de acesso aos significados das experiências de crianças com necessidades especiais. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2016.

FREITAS, N. K.; PEREIRA, J. A. Necessidades Educativas Especiais, Arte, Educação e Inclusão. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 2, n.p., jun. 2007.

FURNISS, G. J. Practical considerations for teaching artists with autism. **SchoolArts**, New York, v. 106, n. 9, p. 6, 2007.

GLASS, D. et al. **The contours of inclusion:** frameworks and tools for evaluating arts in education. 2010. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522677.pdf>>. Acesso em: 1 nov. 2016.

GLAT, R. et al. Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2006. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/ENDIPE%202006.pdf>>. Acesso em: 9 nov. 2018.

HAMMEL, A.; HOURIGAN, R. The fundamentals of special education policy: implications for music teachers and music teacher education. **Arts Education Policy Review**, Washington, v. 112, n. 4, p. 174-179, 2011.

HO, K. Mural painting as inclusive art learning experience. **Teaching Artist Journal**, Chicago, v. 8, n. 2, p. 67-76, 2010.

HOURIGAN, R. M. Intersections between school reform, the arts, and special education: the children left behind. **Arts Education Policy Review**, Washington, v.115, n. 2, p. 35-38, 2014.

LEITE, L. P. Práticas educativas: adaptações curriculares. In: CAPELLINI, V. L. M. F. (Org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

LOPES, A. M.; VIEIRA, F. M. S. Artes visuais e EAD: um aprendizado possível? **Inter-Ação**, Goiânia, v. 40, n. 3, p. 643-664, set./dez. 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986. 99p.

MACLEAN, J. The art of inclusion. **Canadian Review of Art Education: Research and Issues**, v. 35, p. 75-98, 2008.

MANJACK, S. K. **Relations between secondary art teachers' personal education theories and attitudes about inclusion**. 2011. 130 f. Thesis (Doctor's Degree of Philosophy in Educational Psychology) – University of Illinois at Chicago, Illinois-Chicago, 2011.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

_____. Considerações sobre a entrevista para pesquisa em educação especial: um estudo sobre análise de dados. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: EDUFES, 2006, p. 361-386.

MANTOAN, M. T. E. A propósito de uma escola para este século. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **Para uma escola do século XXI**. Campinas, SP: UNICAMP/BCCL, 2013. p. 8-13.

MARTINELLI, J. A. **Trabalho colaborativo entre uma professora especialista e professores do ensino comum para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

MARTINS, S. E. S. O; LEITE, L. P. As contribuições da Educação Especial para promoção da educação inclusiva nas normativas brasileiras. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, Uruguay, v. 4, n. 2, p. 189-210, nov. 2014.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas decorrentes da inclusão escolar. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 48, p. 27-40, jan./abr. 2014.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C.A.R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**. 1. ed. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

MICHELETTO, F. S. M. **Ensino de arte para alunos com deficiência: relato dos professores**. 2009. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

MUNSELL, S. E.; BRYANT DAVIS, K. E. Dance and special education. **Preventing School Failure**, Washington, v. 59, n. 3, p. 129-133, 2015.

NOZI, G. S.; VITALIANO, C. R. Saberes necessários ao professor para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: implicações no processo de formação desses profissionais. **Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 2, n. 2, p. 131-144, jul./dez. 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Arte**. 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_arte.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2018.

PUCETTI, R. Arte e inclusão. In: LIMA, A. M. S. et al. (Org.). **Inclusão: debates em diferentes conceitos**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013. p. 142-151.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

REILY, L. H. O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 30, n. 80, p. 84-102, jan./abr. 2010.

_____. Artes Plásticas para alunos com paralisia cerebral: divagações de uma professora de arte. In: MONTEIRO, C. B. M.; ABREU, L. C.; VALENTI, V. E. (Org.). **Paralisia cerebral: teoria e prática**. São Paulo: Plêiade, 2015. p. 425-436.

RODRIGUES, D. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 7-16, jul./out. 2008a.

_____. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 33-40, jan./jun. 2008b.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 8, n. 8, p. 63-83, 2006.

SILVA, M. O. E. Dados de investigação em ciências da educação e em artes visuais: testemunho para a construção da escola inclusiva. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 25, n. 25, p. 177-192, 2013.

SILVEIRA, T. S.; FISCHER, J.; CUNHA, C. M. Arte e inclusão: o que dizem os professores? In: COLÓQUIO SOBRE O ENSINO DE ARTES, 5., ENCONTRO REGIONAL DA FAEB, 1., 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UDESC, 2009. p. 91-99.

SUBTIL, M. J. D. Possibilidades e limites da formação do professor de Arte e da educação artística escolar na perspectiva de humanização. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 897-916, set./dez. 2016.

TILVE, M. D. F.; MÉNDEZ, M. L. Una escuela inclusiva para una sociedad plural: nuestro referente, nuestro futuro. **XXI: Revista de Educación**, Huelva, v. 11, p. 183-194, 2009.

TRINDADE, R; COSME, A. A diferenciação curricular e pedagógica como um desafio epistemológico. **Cadernos de Pesquisa/Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 23, p. 21-42, set./dez. 2014.

TURK, J. Collaboration, inclusion, and empowerment: a life skills mural. **Art Education**, Reston, v. 65, n. 6, p. 50-53, nov. 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em: <http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2017.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

VARIAN, S. **Choosing creatively**: choice-based art education in an inclusive classroom. 2016. 72 f. Dissertation (Master's Degree in Art Education with an Emphasis in Special Populations) – Moore College of Art & Design, Philadelphia-Pennsylvania, 2016.

VITALIANO, C. R.; VALENTE, S. M. P. A formação de professores reflexivos como condição necessária para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R. (Org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades especiais**. Londrina: Eduel, 2010. p. 31-48.

WONG, M. W.; CHIK, M. P. Inclusive education policy in the Hong Kong primary music classroom. **Arts Education Policy Review**, Michigan, v. 117, n. 2, p. 130-140, 2016.

ZEPPONE, R. M. O. A conferência mundial de educação para todos e a declaração de Salamanca: alguns apontamentos. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n.41, p. 363-376, set./dez. 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A
Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição
Co-Participante

Apucarana, ____ de _____ de 2017

Ilma. Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós do Colégio _____, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa “PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES EM RELAÇÃO À INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS EM AULAS DE ARTE: UM ESTUDO DE CASO DESCRITIVO” sob a responsabilidade de Hellen Cristhina Ferracioli, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em julho de 2017.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa será(ão) o(s) professor(es) de arte que atenda(m) em sala de aula alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,

(Nome da diretora)
Direção do Colégio

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“Percepções e práticas docentes em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em aulas de arte: um estudo de caso”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa **“PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES EM RELAÇÃO À INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS EM AULAS DE ARTE: UM ESTUDO DE CASO”**, a ser realizada no(a) “_____”.

O objetivo da pesquisa é “investigar as estratégias pedagógicas que os professores de Arte desenvolvem para atender os educandos com NEE, bem como a sua formação e as suas compreensões quanto ao processo de inclusão”. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: 1) observações de oito aulas consecutivas de cada participante; e 2) realização de duas entrevistas semiestruturadas, anterior e posteriormente à etapa da observação. Para facilitar o registro das informações, as entrevistas e as observações serão gravadas em áudio e/ou vídeo, com o seu consentimento. Se for oportuno, serão feitas fotografias das atividades aplicadas para ilustrar o relato. No entanto, as gravações não serão divulgadas e não haverá identificação dos participantes nas fotografias e nos relatos da pesquisa.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são: 1) elucidar o pensamento de profissionais da Educação no que diz respeito aos mecanismos para se trabalhar com as diferenças de níveis de desenvolvimento humano, no contexto do ensino regular; 2) contribuir com a ampliação e o aprofundamento das discussões sobre o ensino de arte voltado à diversidade e às especificidades do processo de aprender; e 3) auxiliar os professores de Arte a repensar

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

suas concepções e ações pedagógicas tendo em vista os desafios que permeiam a inclusão escolar e que implicam na concretização desse ideal.

Quanto aos riscos, poderá haver riscos mínimos se considerarmos que algum participante possa se sentir constrangido de algum modo ou modifique o seu comportamento durante o processo de coleta de dados. Em caso de algum desconforto físico ou psicológico, ou de mudança de comportamento por parte do participante, o pesquisador se compromete a amparar o participante e interromper temporariamente o procedimento de coletas de dados a fim de extinguir ou minimizar os riscos, com atitudes que possam colaborar para que o participante se sinta bem e confortável diante do pesquisador. Se necessário, o participante será dispensado imediatamente da participação do estudo, sem qualquer ônus.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: Hellen Cristhina Ferracioli, residente na Avenida Pirapó, 340, Centro, Apucarana-PR, telefone (43) 99618-9205, e-mail hellenthf@yahoo.com.br, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Apucarana, ____ de _____ de 2017.

Hellen Cristhina Ferracioli

Pesquisador Responsável

RG: 9112448-3

Eu, _____,
tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

APÊNDICE C

Roteiro de Entrevista

Local: _____
Data: _____
Horário: _____
Duração: _____

Observação: Antes de iniciar, informar novamente ao participante o porquê da entrevista e da sua escolha como entrevistado. Em seguida, pedir permissão para a gravação e ressaltar o sigilo à identidade do participante. Fazer esclarecimentos sobre algumas expressões que serão utilizadas como *necessidades educacionais especiais*, por exemplo, para que o participante esteja ciente dos seus significados.

1) DESCRIÇÃO DO PARTICIPANTE

Nome: _____
 Idade: _____

2) FORMAÇÃO ACADÊMICA

Local de graduação em Arte: _____
 Ano de conclusão: _____
 Outra graduação: sim () não ()
 Qual: _____ Ano de conclusão: _____
 Tem pós-graduação ou especialização: _____
 Local: _____ Ano de conclusão: _____

3) ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Quanto tempo você tem de experiência como professor de Arte? _____
 Há quanto tempo você trabalha na rede estadual de ensino? _____
 Há quanto tempo você trabalha nesta escola? _____
 Você trabalha em outras escolas? Em 2017, quais as séries que você atende? _____
 E nesta escola, em que séries leciona? _____
 Na área da Arte, você realiza outras atividades profissionais? Se sim, quais? _____

4) PREPARO PARA ATUAR COM ALUNOS COM NEE

OBS.: Dar explicações sobre cada tipo de formação docente mencionado nas perguntas. Durante sua formação inicial (graduação) recebeu orientações para dar aula a alunos com necessidades educacionais? Se sim quais?

Você tem ou já teve formação continuada/em serviço para trabalhar com alunos com NEE na classe comum? Se sim, o que você avalia essa formação? _____

Se não, você avalia que seria importante? Se você considera importante, justifique sua resposta. _____

Como você acha que essa formação deveria ocorrer? _____

Quais conhecimentos poderiam ser trabalhados durante essa formação? _____

Já participou de cursos específicos sobre o tema “Educação Inclusiva”? Se a resposta for sim, houve contribuições? Quais?

Pensando em sua experiência em sala de aula, como professora de Arte... você sente necessidade de mais algum tipo de formação para atender os alunos com NEE? Se sim quais?

5) A PRÁTICA PARA O ENSINO DE ARTE INCLUSIVO

Há quanto tempo você trabalha com alunos com NEE? _____

Quais os tipos de NEE que já atendeu?

De maneira geral, como você elabora o seu planejamento diário? O que você considera importante contemplar ou constar nele? _____

OBS.: Explicar o termo *adaptações curriculares* (ajustes ou modificações no currículo, que podem ser quanto: à estrutura física da escola, aos mobiliários, à organização da sala de aula; às adaptações no material didático; aos objetivos, aos métodos de ensino e de avaliação; ao uso de recursos e tecnologias específicas; à flexibilização no tempo; e outras).

São feitas adaptações curriculares aos alunos com NEE que você atende? Se a resposta da questão anterior for sim, quais profissionais participam da elaboração dessas adaptações? Quando e como são elaboradas?

Em relação aos alunos com NEE, você planeja atividades específicas para ele? Se sim, como você planeja?

Você utiliza recursos específicos (materiais, tecnologias, métodos, etc.) em suas aulas para atender os alunos com NEE? Se sim, quais?

Quanto à aprendizagem e ao comportamento de alunos com NEE, você já teve dificuldades para atendê-los? Se sim, quais?

Você recebeu ajuda e/ou informação de outros profissionais da comunidade escolar para auxiliar no atendimento aos alunos com NEE? Se sim, quais profissionais? Como foi a ajuda deles?

Você busca ajuda e/ou informação de outros profissionais e/ou colegas de trabalho para lhe auxiliar no atendimento aos alunos com NEE? Se sim, quais profissionais? Como é o retorno deles?

6) PERCEPÇÕES SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE

Na sua opinião, como é a interação (ou relação) entre alunos com e os sem NEE?

ANEXOS

ANEXO A
Protocolo de Observação

Este modelo de Protocolo de Observação foi retirado de Danna e Matos (1986, p. 75-78)

1) Nome do observador: _____

2) Objetivo da observação: _____

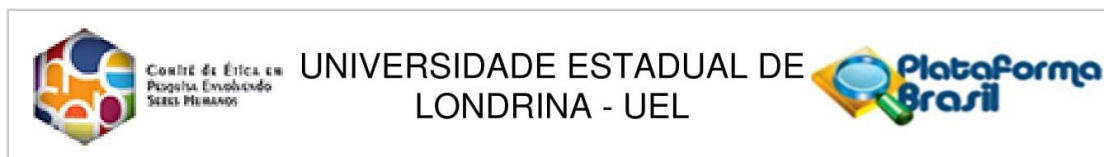
3) Data da observação: _____

4) Horário da observação: _____

5) Diagrama da observação:

ANEXO B

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP-UEL)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES EM RELAÇÃO À INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS EM AULAS DE ARTE: UM ESTUDO DE CASO

Pesquisador: HELLEN CRISTHINA FERRACIOLI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 67223017.7.0000.5231

Instituição Proponente: CECA - Programa de Mestrado em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.053.032

Apresentação do Projeto:

O TRABALHO 'PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES EM RELAÇÃO À INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS EM AULAS DE ARTE: UM ESTUDO DE CASO' visa analisar as percepções e práticas de professores de Arte que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), considerados público-alvo da Educação Especial, inseridos em classes comuns. Esta proposta parte do pressuposto de que o processo de inclusão de alunos com NEE requer uma reforma total nas práticas e na organização das escolas. Considerando este fato, este estudo objetiva investigar as estratégias pedagógicas que os professores de Arte desenvolvem para atender os educandos com NEE, bem como a sua formação e as suas

compreensões sobre o processo de inclusão. Para isso, faz-se necessário direcionar o olhar aos ambientes educativos em que as propostas de educação inclusiva vêm sendo implementadas. Participarão da pesquisa quatro professores de Arte que atuam em salas nas quais estão matriculados alunos com NEE, de uma escola da rede pública de ensino. A abordagem metodológica proposta é a pesquisa qualitativa, no formato de estudo de caso descritivo. Os dados serão coletados por meio de observação das práticas dos professores de Arte em sala de aula que contenham alunos com NEE e por entrevistas com os referidos participantes. Como instrumento de coleta de dados utilizaremos um protocolo de observação para os registros da

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

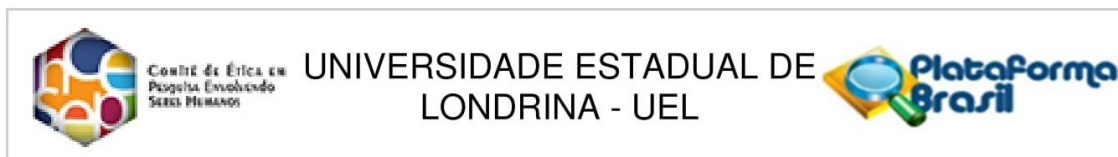
CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 2.053.032

prática docente observada e um roteiro de entrevista semi-estruturado. Ao elucidar algumas percepções e práticas docentes em Arte, espera-se que esta pesquisa possa contribuir com a ampliação e o aprofundamento das discussões sobre o ensino de arte voltado aos alunos público-alvo da Educação Especial, tendo em vista os desafios que permeiam a inclusão escolar dos referidos estudantes.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar as percepções e as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de Arte da rede pública de ensino, frente a alunos com NEE matriculados em classes comuns.

- Desvelar as estratégias pedagógicas e os saberes dos professores de Arte que atuam em classes comuns e com alunos com NEE;
- Caracterizar a formação dos professores de Arte, referente à inclusão dos alunos com NEE;
- Investigar as compreensões dos professores de Arte sobre sua prática em salas inclusivas, em relação ao processo de inclusão de alunos com deficiências e dificuldades de aprendizagem.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora entrará em contato com as instituições de ensino até completar o total de quatro professores participantes que atendam aos seguintes critérios de inclusão: 1) possuam formação em nível de graduação em Artes; 2) ministrem aulas de Arte em escolas públicas da região de Apucarana; 3) atendam em sala de aula alunos com necessidades educacionais especiais (NEE); 4) e se disponham a participar da pesquisa. Tem como critério de exclusão Professores de Arte da rede pública de ensino que não trabalham com o público-alvo da educação especial, ou professores que não aceitem participar da pesquisa mesmo atendendo aos critérios de inclusão descritos anteriormente.

Com relação aos riscos: Constrangimento em algum momento do processo de coleta de dados; Modificação do comportamento do participante, que pode alterar o resultado da pesquisa. Em caso de algum desconforto físico ou psicológico, ou de mudança de comportamento por parte do participante, o pesquisador se compromete a amparar o participante e interromper temporariamente o procedimento de coletas de dados a fim de extinguir ou minimizar os riscos, com atitudes que possam colaborar para que o participante se sinta bem e confortável diante do pesquisador. Se necessário, o participante será dispensado imediatamente da participação do estudo, sem qualquer ônus.

Os benefícios dessa pesquisa são de caráter indireto, uma vez que não haverá intervenção do pesquisador no campo de investigação. Como benefícios indiretos podemos citar as contribuições

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Centro de Ética em
Pesquisa, Inovação e
Sociedade Humana

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 2.053.032

desta pesquisa para a área de Educação em Arte e para a área da Educação Especial, pois o objetivo é investigar a prática docente em Arte, em contextos inclusivos de ensino. Outros benefícios são: 1) elucidar o pensamento de profissionais da Educação no que diz respeito aos mecanismos para se trabalhar com as diferenças de níveis de desenvolvimento humano, no contexto do ensino regular; 2) contribuir com a ampliação e o aprofundamento das discussões sobre o ensino de arte voltado à diversidade e às especificidades do processo de aprender; e 3) auxiliar os professores de Arte a repensar suas concepções e ações pedagógicas tendo em vista os desafios que permeiam a inclusão escolar e que implicam na concretização deste ideal.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é pertinente vez que pretende analisar a qualidade da aula de artes na rede pública com alunos necessidades especiais em classes comuns.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto devidamente assinada pela pesquisadora (mestranda) e profa. coordenadora do mestrado.

O cronograma está adequado e o orçamento detalhado.

Termo de confidencialidade e sigilo apresentado e adequado.

No TCLE a pesquisadora informa que: 1) observações de oito aulas consecutivas de cada participante; e 2) realização de duas entrevistas semiestruturadas, anterior e posteriormente à etapa da observação. Para facilitar o registro das informações, as entrevistas e as observações serão gravadas em áudio e/ou vídeo, com o seu consentimento. Se for oportuno, serão feitas fotografias das atividades aplicadas para ilustrar o relato. No entanto, as gravações não serão divulgadas e não haverá identificação dos participantes nas fotografias e nos relatos da pesquisa.

** O TCLE é dirigido aos professores responsáveis pela disciplina de Arte - número de 4 participantes.

Recomendações:

Recomenda-se que a pesquisadora deixe mais claro qual a faixa etária dos alunos que será envolvida na pesquisa. Deve a pesquisadora respeitar o anonimato, não filmar os alunos a ponto de identificá-los, conforme se comprometeu no TCLE.

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Comitê de Ética em
Pesquisas Envolvendo
Seres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 2.053.032

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado (a) Pesquisador (a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade imprimi-lo para apresentação aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Coordenação CEP/UEL.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_760012.pdf	12/04/2017 21:27:45		Aceito
Outros	Declaracao_de_Responsabilidade_para_Guarda.pdf	12/04/2017 21:13:24	HELLEN CRISTHINA FERRACIOLI	Aceito
Outros	Termo_de_Confidencialidade_e_Sigilo.pdf	12/04/2017 21:10:51	HELLEN CRISTHINA FERRACIOLI	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	12/04/2017 21:09:10	HELLEN CRISTHINA FERRACIOLI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_mestrado_2017.pdf	05/04/2017 17:18:54	HELLEN CRISTHINA FERRACIOLI	Aceito
Outros	Declaracao_de_Autorizacao_Instituicao_Coparticipante.pdf	05/04/2017 13:00:44	HELLEN CRISTHINA FERRACIOLI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.pdf	05/04/2017 12:56:31	HELLEN CRISTHINA FERRACIOLI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Centro de Ética em
Psicologia Envolvendo
SÓCIES MEMBROS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 2.053.032

LONDRINA, 09 de Maio de 2017

Assinado por:
Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
(Coordenador)

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br

ANEXO C

Orientações pedagógicas apresentadas pela professora da SRM
aos docentes das classes comuns do Colégio investigado

A2P1	- 6º B -	- 6º B
<ul style="list-style-type: none"> ● Incentivar para que todos o tratem com respeito e consideração e de acordo com sua idade cronológica; ● Evitar as comparações desse aluno com os demais alunos; ● Valorizar as ideias desse aluno, considerando as suas contribuições válidas e importantes; ● Cobrar do aluno a execução das tarefas que lhe foram atribuídas, dosando a realização e estabelecendo metas a cumprir; ● Evitar a repetição constante de produções errôneas ou incompletas e sim dar-lhe condições para a autocorreção; ● Encorajá-lo a aprender de forma independente; ● Valorizar todos os seus progressos a fim de fortalecer sua autoestima e o vínculo com a aprendizagem; ● Oferecer atenção individualizada ao aluno em questão. Por exemplo, o professor depois de explicar as atividades para a sala deve dirigir -se a esse aluno, se necessitar, explicar novamente o assunto individualmente; ● Dar ao aluno ordens claras e sequenciais com explicações objetivas e linguagem de fácil entendimento; ● Evitar trabalhar com metodologias tradicionais, como aulas expositivas (sem nenhuma referência ou pista visual), explicações verbais, cópias do quadro, de textos integrais do livro didático, etc.; ● Propor atividades pedagógicas com pistas visuais, vivências e recursos de memória que oportunizem a realização da tarefa e a fixação da aprendizagem. Como por exemplo, usar canetas coloridas para sublinhar as palavras importantes, apresentar esquemas, resumos, gravações das aulas, entre outros; ● Flexibilizar o tempo de realização das tarefas. O professor deve respeitar o ritmo do aluno, mas estabelecendo com ele metas a serem atingidas e superadas; ● Trabalhar em sala com materiais diversificados como: vídeos ilustrativos de conteúdos, computador, software, fotos, cartazes, esquemas, mapas, jogos, desenhos, jornais, revistas, dramatização, teatro, mímica, coral, músicas, poesias, manuseio de diferentes livros de literatura, passeios, visitas e museus, maquetes, entre outros; ● Adotar medidas qualitativas e alternativas para a avaliação, como flexibilização do tempo, investigação / participação oral e / ou escrita dos conteúdos estudados, atividades individuais, ou em grupo, observações em diferentes situações e espaços da escola; ● Permita o uso da tabuada, máquina de calcular, recursos da informática. 		
<p>Obs. A2P1 necessita de acompanhamento mais individualizado, é um pouco agitado e inseguro.</p>		
<p>Obs. ALUNO DO 6º C necessita de atendimento individualizado, comandos simples, explicações complementares. Tem dificuldade na abstração</p>		

A3P1 – 6º B

- AO PLANEJAR ATIVIDADES (textos, charges, histórias em quadrinhos,...) EVITAR SITUAÇÕES COMO: PEGADINHAS, USO DE METÁFORAS, PIADAS OU EXPRESSÕES COM DUPLO SENTIDO,...
- RESPEITAR AS DIFERENTES MANIFESTAÇÕES PRÓPRIAS DO QUADRO DO ALUNO (dificuldade no estabelecimento no contato visual);
- EVITAR SITUAÇÕES INUSITADAS OU IMPREVISTAS (cumprir os combinados);
- ANTECIPAR A PROGRAMAÇÃO DO DIA E CUMPRÍ-LA;
- DEIXAR EM MURAL EM SALA DE AULA , O QUE ACONTECERÁ NO BIMESTRE(data de provas, entrega de trabalhos, dia de ir ao laboratório, apresentações de trabalhos, etc...)
- PROMOVER O CÍRCULO DE AMIGOS(apoiar o amigo com TGD, ...);
- ESCLARECER E FORNECER INFORMAÇÕES NECESSÁRIAS A RESPEITO DOS ALUNOS A TODOS OS ATORES DO PROCESSO EDUCACIONAL;
- VIABILIZAR A PARTICIPAÇÃO EFETIVA DOS ALUNOS NAS DIFERENTES SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM E INTERAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR E EM ATIVIDADES EXTRACLASSE;
- ESTRUTURAR O USO DO TEMPO, DO ESPAÇO, DOS MATERIAIS E DA REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES;
- RESPEITAR A INFLEXIBILIDADE DO ALUNO TGD, MAS TRABALHÁ-LA ATRAVÉS DO DIÁLOGO;
- TER A COMPREENSÃO DE QUE “NEM TODOS OS DIAS TUDO VAI DAR CERTO”;
- RECONHECER QUE O RETORNO DE DETERMINADAS ATITUDES OU ESTEREOTIPIAS SUPERADAS QUE, EVENTUALMENTE SE MANIFESTEM, NÃO SIGNIFIQUEM QUE O TRABALHO ESTÁ SENDO MAL SUCEDIDO;

- RECONHECER QUE CERTAS ALTERAÇÕES PODERÃO OCORRER EM FUNÇÃO DE MUDANÇAS DE MEDICAMENTOS OU DOSAGENS;

Obs. O aluno necessita de direcionamento metódico, acompanhamento individual, e algumas vezes não consegue registrar o conteúdo.

- Favorecer o ambiente para que o aluno exponha a suas ideias e desta forma sintá-se valorizado em suas contribuições;
- Encorajá-lo a aprender de forma independente;
- Valorizar todos os seus progressos a fim de fortalecer sua autoestima e o vínculo com a aprendizagem;
- **Oferecer atenção individualizada ao aluno em atividades que envolvam a alfabetização, raciocínio, natureza e sociedade e outras;**
- Propor tarefas breves e de curta duração;
- Evitar trabalhar com metodologias tradicionais, como aulas expositivas (sem nenhuma referência ou pista visual), explicações verbais, cópias do quadro, de textos integrais do livro didático, etc.;
- Propor atividades pedagógicas com pistas visuais, vivências e recursos de memória que oportunizem a realização da tarefa e a fixação da aprendizagem;
- Flexibilizar o tempo de realização das tarefas. O professor deve respeitar o ritmo do aluno, mas estabelecendo com ele metas a serem atingidas e superadas;
- Trabalhar em sala com materiais diversificados como: vídeos ilustrativos de conteúdos, computador, software, fotos, cartazes, esquemas, mapas, jogos, desenhos, jornais, revistas, dramatização, teatro, mímica, coral, músicas, poesias, manuseio de diferentes livros de literatura, passeios, visitas e museus, maquetes, entre outros;
- Adotar medidas qualitativas e alternativas para a avaliação, como flexibilização do tempo, investigação/participação oral e/ou escrita dos conteúdos estudados, atividades individuais, ou em grupo, observações em diferentes situações e espaços da escola. Nas avaliações é preciso destacar as palavras chaves e também reduzir a quantidade de exercícios;
- Respeitar o ritmo do aluno. Caso necessite, possibilitar que realize, ou conclua a avaliação em outro ambiente;
- Dar instruções e orientações de forma direta clara e curta;

Obs: O professor precisará fazer uma flexibilização e adaptação dos conteúdos no intuito de que o aluno tenha acesso ao currículo bem básico. O professor tem que conhecer as potencialidades e dificuldades do aluno e assim traçar estratégias para que haja aprendizagem.

O aluno está em nível silábico, faz leituras de palavras simples e frases curtas. Possui trocas de fonemas na escrita: d-t; f-v; p –b. Sabe e reconhece números até 20. Necessita de materiais concretos nas atividades (utiliza dedos e risquinhos para adição e subtração simples).

A1P2 e A2P2 – 2º ano A

- Valorizar as ideias desse aluno, considerando as suas contribuições válidas e importantes;
- Encorajá-lo a aprender de forma independente;
- Valorizar todos os seus progressos a fim de fortalecer sua autoestima e o vínculo com a aprendizagem;
- Oferecer atenção individualizada ao aluno em questão. Por exemplo, o professor depois de explicar as atividades para a sala deve dirigir -se a esse aluno, se necessitar, explicar novamente o assunto individualmente;
- Propor tarefas breves e de curta duração;
- Evitar trabalhar com metodologias tradicionais, como aulas expositivas (sem nenhuma referência ou pista visual), explicações verbais, cópias do quadro, de textos integrais do livro didático, etc.;
- Propor atividades pedagógicas com pistas visuais, vivências e recursos de memória que oportunizem a realização da tarefa e a fixação da aprendizagem. Como por exemplo, usar canetas coloridas para sublinhar as palavras importantes, apresentar esquemas, resumos, gravações das aulas, entre outros;
- Flexibilizar o tempo de realização das tarefas. O professor deve respeitar o ritmo do aluno, mas estabelecendo com ele metas a serem atingidas e superadas;
- Trabalhar em sala com materiais diversificados como: vídeos ilustrativos de conteúdos, computador, software, fotos, cartazes, esquemas, mapas, jogos, desenhos, jornais, revistas, dramatização, teatro, mímica, coral, músicas, poesias, manuseio de diferentes livros de literatura, passeios, visitas e museus, maquetes, entre outros;
- Adotar medidas qualitativas e alternativas para a avaliação, como flexibilização do tempo, investigação / participação oral e / ou escrita dos conteúdos estudados, atividades individuais, ou em grupo, observações em diferentes situações e espaços da escola; Nas avaliações destacar as palavras chaves e também reduzir a quantidade de exercícios;
- Trabalhar o ponto principal do texto;
- Respeitar o ritmo do aluno. Caso necessite, possibilitar que realize, ou conclua a avaliação em outro ambiente;
- Dar instruções e orientações de forma direta clara e curta;
- Dividir as atividades em atividades menores ex: pedir que resolva as duas primeiras situações problemas e avisar quando terminar e logo após solicitar mais resoluções;
- Circular a palavra chave que identifica a operação que deverá ser utilizada (total, soma,...);

Obs. Necessitam de explicações complementares. O A2P2 a maioria das vezes pergunta, porém a A1P2 necessita muito de um atendimento mais individualizado, pois não pergunta e parece que entendeu.

A3P2 – 2º - A

- Incentivar para que todos o tratem com respeito e consideração e de acordo com sua idade cronológica;
- Evitar as comparações desse aluno com os demais alunos;
- Valorizar as ideias desse aluno, considerando as suas contribuições válidas e importantes;
- **cobrar do aluno a execução das tarefas que lhe foram atribuídas, dosando a realização e estabelecendo metas a cumprir;**
- Encorajá-lo a aprender de forma independente;
- Valorizar todos os seus progressos a fim de fortalecer sua autoestima e o vínculo com a aprendizagem;
- **Oferecer atenção individualizada ao aluno em questão. Por exemplo, o professor depois de explicar as atividades para a sala deve dirigir -se a esse aluno, se necessitar, explicar novamente o assunto individualmente;**
- Dar ao aluno ordens claras e sequenciais com explicações objetivas e linguagem de fácil entendimento;
- **Propor tarefas breves e de curta duração;**
- **Flexibilizar o tempo de realização das tarefas. O professor deve respeitar o ritmo do aluno, mas estabelecendo com ele metas a serem atingidas e superadas;**
- **Adotar medidas qualitativas e alternativas para a avaliação, como flexibilização do tempo, investigação / participação oral e / ou escrita dos conteúdos estudados, atividades individuais, ou em grupo, observações em diferentes situações e espaços da escola;**
- Planejar a seleção, a adaptação e a utilização de equipamentos, tais como o computador e os recursos alternativos de acesso à aprendizagem;
- Utilizar mobiliários adequados às necessidades dos alunos;
- **Apresentar textos digitados ao aluno que não tem habilidades motora fina para a escrita, ao invés de copiar do quadro de giz;**
- Adequar a temporalidade das atividades desenvolvidas no contexto escolar, às possibilidades do aluno, respeitando o seu ritmo na execução das tarefas solicitadas;

Obs. A aluna necessita de um maior tempo para a realização das atividades; tem muita dificuldade em transcrever do quadro para o caderno; necessita tirar foto do conteúdo para poder registrar com mais tempo. Tem muita dificuldade que envolvam o cálculo matemático, necessitando de calculadora. Apresenta dificuldades motoras finas.

ANEXO D

Orientações pedagógicas apresentadas pela professora intérprete de LIBRAS

PROVAS ADAPTADAS PARA O ALUNO SURDO

- Devido à dificuldade que os alunos surdos têm com a Língua Portuguesa, as provas devem ser adaptadas e com questões objetivas, como também subjetivas;
- Se as provas forem iguais aos demais alunos, é necessário um tempo maior para a realização (interpretação dos enunciados pelo intérprete e para a resolução do aluno);
- Outra sugestão são as provas orais (sinalizadas);
- Devem evitar provas com enunciados muito extensos;
- Realizar Correção diferenciada da Língua Portuguesa, por meio da análise da influência da Libras na escrita, manifestada principalmente pelo uso de frases curtas, erros de ortografia, concordância, omissão de elementos de ligação. Nesse caso avalia-se a capacidade de argumentação e coerência conceitual;
- Atuação do tradutor/Intérprete nas avaliações, como mediador nas questões referentes à Língua Portuguesa, para consulta de vocabulário.

Planejamento/Conteúdos/Explicação

Depois de selecionado o conteúdo é indispensável que o professor siga os seguintes passos:

- eleger o recurso visual mais apropriado para ilustrar o conteúdo;
- montar e disponibilizar um glossário com seus significados, para que o aluno possa compreender (palavras, expressões e significados) e relacioná-las nas duas línguas;
- promover a verificação informal/formal da aprendizagem frequentemente nas aulas, por meio de questões, exercícios e diálogo com o aluno a fim de sanar possíveis dúvidas;
- uso de esquemas no quadro;
- uso de TV pendrive, mapas, figuras, filmes e outros recursos que sejam visuais;
- as correções das atividades devem ser passadas no quadro;
- como sugestão, o professor que deseja ditar o conteúdo para os alunos, poderá trazer uma cópia da matéria e entregar ao aluno surdo para que o mesmo possa copiá-la;
- na medida do possível, dar um tempo suficiente para que o aluno surdo copie o conteúdo do quadro, isso porque os alunos ouvintes conseguem ouvir enquanto copiam e o aluno surdo não consegue copiar e prestar atenção no intérprete ao mesmo tempo para entender as explicações;
- possibilitar o desenvolvimento dos trabalhos e das atividades em grupo;
- o professor deve direcionar-se, ao fazer questões, diretamente ao aluno surdo e não ao intérprete;
- para que o intérprete faça uma melhor mediação entre o aluno e o professor, é importante que o professor informe com antecedência sobre o conteúdo (textos, filmes,...);
- o professor, durante a explicação do conteúdo, poderá falar de modo natural e pausado para facilitar a interpretação.

ADAPTAÇÕES PARA ALUNO SURDO



Professores, os alunos Surdos ou deficientes auditivos usam os mesmos recursos materiais que os demais alunos, porém existem algumas adaptações que são necessárias para facilitar o processo ensino aprendizagem.



- Os alunos que fazem uso de aparelhos ou Surdos devem ficar na primeira fila, nas salas de aulas.
- O professor e os colegas devem falar claramente possível, evitando voltar-se de costas enquanto fala.
- Avaliações com imagens relacionadas ao conteúdo, o ouvinte tem memória auditiva, já o surdo memória visual.
- Dar tempo extra para o estudante resolver as avaliações.
- Sempre utilize material com imagem, como mapas, tv pendrive, vídeos recursos multimídias... etc.
- Visita ao laboratório informática, ciências usar atividades concretas sempre que possível durante a explicação vendo que os Surdos são visuais, tendo memória visual mesmo com a presença do Intérprete de libras a necessidade de adaptar estratégias diferenciadas é indispensável.
- Quando for passar matéria no quadro-negro, organize seu quadro de maneira que esse possa ser um apoio para o intérprete em seu trabalho. Se o quadro for bem organizado, é possível que o intérprete possa apontar para conceitos ou palavras-chaves e assim ser mais um recurso para que a informação fique clara, mesmo com o profissional intérprete em sala é necessário esse conjunto de adaptações.