

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE ARTES, DESIGN E MODA – CEART
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES - PROFARTES**

MARILETE TEREZINHA DE SOUZA PEREIRA

**PROFESSORES DE ARTES NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO
SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

FLORIANÓPOLIS 2023

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE ARTES, DESIGN E MODA – CEART
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES - PROFARTES

MARILETE TEREZINHA DE SOUZA PEREIRA

PROFESSORES DE ARTES NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO
SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES), do Centro de Artes, Design e Moda (CEART), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Regina Finck Schambeck.

FLORIANÓPOLIS

2023

MARILETE TEREZINHA DE SOUZA PEREIRA

**PROFESSORES DE ARTES NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO SOBRE A
INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Arte, no programa de Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES), do Centro de Artes, Design e Moda (CEART), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

BANCA EXAMINADORA

Dra. Regina Finck Schambeck
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Dra. Mônica Zewe Uriarte
Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo.
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Florianópolis, 22 de maio de 2023.

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Central/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Pereira, Marilete Terezinha de Souza

Professores de artes no ensino médio : um estudo sobre a
inclusão de alunos com deficiência / Marilete Terezinha de
Souza Pereira. -- 2023.

125 p.

Orientadora: Regina Finck Schambeck

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Artes, Design e Moda, Programa
de Pós-Graduação Profissional em Artes, Florianópolis, 2023.

1. Professores de Arte. 2. Ensino Médio. 3. Estudantes
com deficiência. 4. Inclusão. I. Schambeck, Regina Finck. II.
Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes,
Design e Moda, Programa de Pós-Graduação Profissional em
Artes. III. Título.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tornar todo o dia uma ocasião especial e por estar presente durante o percurso.

À minha família, meus pais Arlindo Borges (*in memoriam*) e Vacilda Lodi, meu esposo Henrique, meus filhos Henrique e Caetano, por serem minha fonte de luz e de amor. Sem vocês isso não seria possível.

À professora e orientadora Dra. Regina Finck Schambeck, por todo aprendizado em que me acompanha, ao longo da minha trajetória de formação, por tanto apoio, dedicação e compromisso. Palavras jamais serão suficientes para expressar a minha gratidão. És fundamental nesse crescimento, que vai além do profissional.

Aos componentes da banca examinadora, professor Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo e professora Dra. Mônica Zewe Uriarte, por terem aceitado o convite, pelas contribuições para esse trabalho, desde a qualificação até sua concretização, a vocês, todo meu respeito.

Também agradeço à minha sobrinha amada Natalia Bonan, que me incentivou a seguir adiante, à Barbara Trelha, pelo apoio e aos amigos que recebi com o mestrado, em especial ao Adriano Santos Michelin e ao Jeison Uliana Mohr, pela parceria.

Aos professores Heloise Vidor (UDESC), André Carreira (UDESC), Rose Gonçalves (UFU) e Tereza Mateiro (UDESC), que fizeram parte desta trajetória.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para que eu chegasse até aqui e para poder ir mais além.

Gratidão.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender, a partir dos relatos dos professores do ensino Médio de escolas públicas do estado de Santa Catarina, quais concepções esses professores têm em relação aos processos de inclusão de estudantes com deficiência, e como essas concepções se relacionam com os processos de ensino-aprendizagem na disciplina de Artes. Mediante a abordagem qualitativa foram entrevistados dois professores e uma professora com a finalidade de expor quais estratégias eram exploradas em sala de aula para a efetivar a inclusão de alunos com deficiência. Os resultados revelaram que os professores de Artes no Ensino Médio, consideravam suas atuações engajadas e receptivas para com os estudantes com deficiência. Consideraram que adaptações pedagógicas permitem novas oportunidades para que o aluno obtenha sucesso na aprendizagem. Os professores entrevistados narraram que as estratégias e os conteúdos que utilizavam, era o que possibilitava a promoção de aprendizagens e o estabelecimento de relações afetivas. Estratégias, essas, realizadas a partir de leituras sobre o tema ou troca de ideias com outros professores. Por outro lado, a análise dos dados indicou desmotivação e descrédito em relação às ações governamentais ligadas diretamente à formação continuada para a promoção da inclusão de alunos com deficiência, em especial, por cursos oferecidos em formatos “desmotivantes”. Outro dado da pesquisa identificado é que entre os professores investigados há mais consensos do que dissensos sobre o uso da polivalência nas linguagens artísticas. Os professores também apontaram, de forma consensual, que há déficit de conhecimentos técnicos sobre o que seja inclusão pela maioria dos profissionais que atuam naquelas escolas, desconhecimento também presente na comunidade escolar e nas próprias famílias. Por isso, a necessidade emergente de trazer a temática para a escola e discuti-la, afinal a inclusão nas escolas através da aceitação e da boa convivência em toda comunidade escolar, pode proporcionar um aumento da participação dos estudantes em várias esferas escolares e, por consequência a melhoria do desempenho escolar de todos os alunos, elementos fundamentais para tornar a escola inclusiva.

Palavras-chave: Professores de Arte; Ensino Médio; Estudantes com deficiência; Inclusão.

ABSTRACT

This study aimed to comprehend, based on the accounts of high school teachers from public schools in the state of Santa Catarina, their conceptions regarding the inclusion processes of students with disabilities and how these conceptions relate to the teaching-learning processes in the discipline of art. Through a qualitative approach, two male teachers and one female teacher were interviewed to uncover the strategies employed in the classroom to effectively include students with disabilities. The results revealed that high school Art teachers considered their roles engaged and receptive towards students with disabilities. They believed that pedagogical adaptations provide new opportunities for students to achieve learning success. The interviewed teachers said that the strategies and contents they used enabled the promotion of learning and the establishment of affective relationships. These strategies were derived from readings on the topic or exchanging ideas with other teachers. However, data analysis indicated demotivation and skepticism regarding government actions directly related to continuing education for the promotion of inclusion of students with disabilities, particularly through the "unmotivating" formats of the offered courses. Another finding from the research is that among the investigated teachers, there is more consensus than dissent on the use of polyvalence in artistic languages. The teachers also unanimously pointed out a deficit of technical knowledge about inclusion among the majority of professionals working in those schools, a lack of awareness also present within the school community and families themselves. Hence, the emerging need to bring the topic into schools and discuss it, as inclusion in schools through acceptance and good coexistence in the entire school community, can increase student participation in several school spheres and consequently improve the academic performance of all students, which are fundamental elements to make the school inclusive.

Keywords: Art Teachers; High School; Students with Disabilities; Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1 – Linguagens artísticas abordadas pela REAI.....	46
Gráfico 2 – Áreas de abrangência cobertas pelas REAI.....	47
Figura 1 – Dimensões da atuação do Segundo Professor.....	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Perfil dos professores participantes.....	51
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT - Admitido em Caráter Temporário

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CBTC - Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense

CEE - Conselho Estadual de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

FCEE - Fundação Catarinense de Educação Especial

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

NEM - Novo Ensino Médio

ONU - Organização das Nações Unidas

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PEE - Política de Educação Especial

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PNS - Pesquisa Nacional de Saúde

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial.

PPC - políticas públicas e dos PPC

PROFARTES - Mestrado profissional em Artes

ProBNCC - Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular

REAL - Revista Educação, Artes e Inclusão

SED - Secretaria de Estado da Educação

TDAH - Transtorno de Déficit de atenção e hiperatividade

TEA - Transtorno do Espectro Autista.

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina

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

P1 A.C - Professor de Artes Cênicas

P2 L.M - Professor de Linguagem Musical

P3 A.V - Professor de Artes Visuais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	PROBLEMA DE PESQUISA.....	17
1.2	OBJETIVOS.....	19
1.2.1	Objetivo Geral	19
1.2.2	Objetivos Específicos	20
1.3	JUSTIFICATIVA.....	20
2	REVISÃO DE LITERATURA	23
2.1	PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: CONCEITOS E NORMATIVAS.....	23
2.1.1	Documentos catarinenses que regem a inclusão de pessoas com deficiência na escola inclusiva	28
2.2	ARTE E EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	34
2.2.1	Educação inclusiva e o ensino de Arte	37
2.2.2	Levantamento da produção no campo da arte e da educação inclusiva no periódico Educação Arte e Inclusão (REAI)	44
3	METODOLOGIA	48
3.1	ABORDAGEM QUALITATIVA.....	48
3.2	COLETA DE DADOS	49
3.3	CRITÉRIOS ÉTICOS	52
3.4	REFERENCIAL TEÓRICO.....	53
4	ANÁLISE DE DADOS	59
4.1	ENSINO DE ARTE EM CONTEXTO DE INCLUSÃO NO ENSINO MÉDIO.....	59
4.1.1	Concepções dos professores sobre o processo de inclusão de alunos em escolas de Ensino Médio	61
4.2	MECANISMOS DE APOIO OFERECIDOS PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SANTA CATARINA	67
4.2.1	Apoio Pedagógico – Salas Multifuncionais	67
4.3	PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E DOS PPCS NO TRABALHO INCLUSIVO	77
4.4	FORMAÇÃO CONTINUADA	81
4.5	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA ATUAR EM CONTEXTO DE INCLUSÃO	84

4.5.1 Polivalência	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICE I - LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES/REAL	106
APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ..	116
APÊNDICE III – ROTEIRO ENTREVISTA.....	118
APÊNDICE IV - QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO.....	123

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasceu, primeiramente, pelo estímulo despertado em mim por eu ser mãe de um garoto com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por estar sempre atenta às suas condições, necessidades e possibilidades. Em segundo lugar, e não o julgo menos importante, à minha visão como professora, à minha leitura da escola e dos processos de ensino e aprendizagem, principalmente aqueles que se entrecruzam com a questão da inclusão. Sempre quis qualificar o meu trabalho pedagógico e foi como pesquisadora que constatei que poderia contribuir nesse campo.

Iniciei minha atuação como professora de música na escola básica em 2012. Durante 11 anos passei por cinco escolas de ensino básico e, atualmente, sou lotada como professora de Artes em uma escola estadual de Ensino Médio que possui um número expressivo de estudantes com deficiências. Na escola em que me encontro lotada, no norte da Ilha da cidade de Florianópolis, conforme dados disponibilizados pela secretaria da escola, temos um contingente total de 80 estudantes com deficiência matriculados, realidade que ajuda a dimensionar a necessidade da presente investigação. Acredito que ser pesquisadora no campo da inclusão, dentro da área da educação musical, representa uma forma importante de adquirir e compartilhar o conhecimento discutido pela presente pesquisa.

O trabalho a seguir, cuja temática se refere à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Artes, ministradas em escolas de Ensino Médio na Grande Florianópolis, parte de minhas próprias constatações iniciais: de que há uma carência de suporte nos recursos oferecidos pelas instituições de ensino e do conhecimento das práticas inclusivas, bem como das dificuldades encontradas na mediação entre setores das instâncias administrativas ligadas à escola. Assim, durante meu percurso como professora, pude observar que não há uma estrutura que demonstre avanços mais significativos na inclusão desses jovens, a não ser enquanto iniciativas muito isoladas.

A inclusão de estudantes do Ensino Médio da região da Grande Florianópolis se trata de um assunto urgente e em pauta nas escolas. Há a necessidade de maior investigação sobre conteúdos, estudos e formas de qualificar o acesso desses alunos a processos de ensino e aprendizagem

eficazes e inclusivos. Este estudo vem ao encontro dessa demanda, com o propósito de gerar informações relevantes sobre a efetivação e o aprimoramento das possibilidades de trabalho dos educadores com os estudantes. A partir da minha experiência enquanto professora posso afirmar que existem, atualmente, desencontros entre as falas dos profissionais da comunidade escolar em contrapartida com a fala de familiares, o que denota a ausência de conhecimento sobre a questão da inclusão. Desencontros esses que tenho acompanhado em reuniões pedagógicas e muitas vezes até nos conselhos de classe e reuniões de pais. No entanto, vivenciei experiências em sala de aula, como professora de Artes, que me fizeram perceber o quanto a disciplina pode interferir positivamente na autoestima dos estudantes. Dessa forma, tornou-se fundamental inserir esse como o centro de minha pesquisa de mestrado.

Aprender é uma experiência. Vivenciar os acontecimentos é identificar novas experiências. As Artes favorecem o “olhar” para a identificação de experimentações e se prenunciam como um recurso único de inclusão social, de empatia a cada particularidade de cada pessoa. É por meio das Artes que se pode respeitar o modo particularizado de expressão de cada pessoa, sua subjetividade empírica, sua maneira de se relacionar com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Segundo Klausen (2013, p. 11),

[...] ao envolver os alunos com a produção artística, a arte pode operar com as percepções, possibilitando o desenvolvimento de diversas potencialidades, tais como: a observação, a imaginação, e a compreensão tátil do mundo. Ao construir o conhecimento artístico com os alunos, o professor também possibilita as trocas entre os mesmos, promovendo a aproximação do colega semelhante, bem como do colega diferente, ao buscar as significações na construção de sentidos do mundo da natureza e da cultura e ao trabalhar a sensibilidade, evocando a empatia e a abertura ao outro.

Com base na citação acima, percebemos que, no processo de ensino, na troca de conhecimento entre aluno e professor há uma chave importante para a consolidação do aprendizado. As práticas de inclusão, vivenciadas por estudantes com deficiência, certamente resultam em uma melhor vivência escolar e de aprendizagem. De acordo com Schambeck (2016), acredita-se que a prática pedagógica adaptada às diferentes características de aprendizagem dos estudantes com deficiência, favorece o estabelecimento de uma nova forma

de pensar o ensino e a aprendizagem para todos os alunos. Para a autora, são pessoas únicas:

[...] e cada uma apresenta um nível de aprendizagem de acordo com a sua capacidade cognitiva, tendências, interesses e necessidades. Ter alunos com deficiência incluídos em sala de aula pode significar, portanto, oportunidades para diversificar as formas de aprendizagem do grupo todo (SCHAMBECK, 2016, p. 32).

Nesta pesquisa, portanto, proponho um resgate de informações e saberes compartilhados entre professores de Artes, mediante um aprofundamento reflexivo sobre o indivíduo com deficiência e o entendimento do processo de inclusão que acompanhamos no dia a dia escolar.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

O Estatuto da Pessoa com Deficiência¹ buscou conceituar o termo. No texto legal a pessoa com deficiência é aquela que

[...] tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial", o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode "obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p. 09).

De acordo com o Censo 2019, a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019) revela que havia no Brasil, naquele ano, "17,3 milhões de pessoas de 2 anos ou mais de idade com deficiência em pelo menos uma de suas funções. O número correspondia a 8,4% da população nessa faixa etária". Em 2013, segundo dados da Pesquisa nacional de saúde (PNS, 2013), 6,2% da população apresentava algum tipo de deficiência, sendo elas intelectual, física, visual ou auditiva. Em menos de uma década, esse número cresceu em 2,2%, seguindo os dados da PNS 2019.

Sendo assim, nos próximos anos, a deficiência representará uma preocupação crescente, seja no campo da saúde, da educação, do mundo do

¹ O Estatuto da Pessoa com Deficiência é a denominação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei Nacional nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

trabalho ou do bem-estar social, haja vista que sua incidência demonstra um crescimento considerável em relação aos índices apresentados. É nesse recorte da educação que o presente estudo assenta o seu foco, de forma que se busca efetuar uma análise acerca dos entraves e/ou possibilidades que permeiam o universo do processo de escolarização desses sujeitos, mais especificamente dos processos de ensino inclusivo, de professores que atuam em escolas públicas voltadas para o Ensino Médio, na disciplina de Artes.

É cada vez mais comum nos depararmos com alunos apresentando algum tipo de transtorno ou deficiência nas escolas. Segundo Censo Escolar de 2021, as matrículas de alunos com deficiência em classe comum vêm aumentando desde 2010 para o ensino infantil, fundamental e médio (INEP, 2021). Entretanto, poucas pesquisas têm se debruçado sobre o tema, na área de Artes e particularmente na linguagem musical, em especial sobre como é essa inclusão e se realmente é feito algum tipo de trabalho para incluir esses alunos no ambiente escolar. Entende-se ser este um desafio para o ambiente escolar e para os professores para promover a inclusão. A adaptação não pode provocar a diferenciação entre as características dos alunos. Pelo contrário, devemos mostrar que as diferenças podem agregar no conhecimento de modo a gerar acessibilidade e inclusão. Nesse sentido, na perspectiva de Sanchez (2012), incluir em sala de aula implica permitir que os alunos realizem trocas entre si, desenvolvam vínculos, compreendendo as suas diferenças, respeitando e aprendendo a resolver conflitos por meios pacíficos.

Aprender a viver juntos, trata-se de uns dos principais objetivos da educação contemporânea, já que supõe participar e cooperar com os demais em todas as atividades humanas. Essa educação requer, sem dúvida, o desenvolvimento da compreensão ante o outro, e a percepção de formas de interdependência, respeitando os valores do pluralismo, a compreensão mútua e a paz (SANCHEZ, 2012, p. 10).

As práticas pedagógicas relevantes abordadas em classes inclusivas influenciam no processo de aprendizado de todos os alunos, seja com deficiência ou não. Sabemos que os professores de tais turmas podem ter desafios no dia a dia, dada a diversidade existente entre os alunos com deficiência.

Alia-se ao exposto acima o texto de Monteiro e Neres (2017), em que se pode observar o discurso sobre a inclusão da pessoa com deficiência na escola

regular. Os autores apontam que as políticas de Educação Inclusiva, fundamentadas na concepção dos Direitos Humanos, têm buscado garantir o “acesso de todos à escola, independentemente de suas diferenças sociais, culturais, étnicas, raciais, sexuais, físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas, entre outras” (MONTEIRO; NERES, 2017, p. 2). Embora todas as modalidades de ensino tenham um objetivo comum, que é o atendimento e uma possível escolarização de indivíduos com deficiências, a educação inclusiva se apresenta, de forma incisiva, como a mais viável para atender esses alunos.

Este trabalho, portanto, pretende responder a seguinte questão de pesquisa: Quais as concepções que professores de Artes trazem sobre a educação inclusiva, levando em consideração práticas pedagógicas, apoio e parcerias para atuar no contexto de inclusão de estudantes com deficiência? Assim, para ampliar essa questão outras se derivam, tais como: Como se dá a inclusão nas aulas de Artes. Quais os desafios e as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores. Como os professores trabalham com a diferença em sala de aula?

1.2 OBJETIVOS

Os objetivos da pesquisa foram elaborados de modo a apontar o que professores conhecem e, ainda, como avaliam os processos pedagógicos quanto à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Artes. Apurar as perspectivas desses professores que estão em exercício nas atividades letivas poderá auxiliar outros que também acreditam que as aulas de Artes em contexto de inclusão fornecem ao estudante com deficiência um espaço, muitas vezes único, de acesso aos conteúdos artísticos.

1.2.1 Objetivo Geral

O objetivo geral da pesquisa foi compreender, a partir dos relatos dos professores do ensino Médio de escolas públicas do estado de Santa Catarina, quais concepções esses professores têm em relação aos processos de inclusão

de estudantes com deficiência, e como essas concepções se relacionam com os processos de ensino-aprendizagem na disciplina de Artes.

1.2.2 Objetivos Específicos

Sobre as questões derivadas da pesquisa, foram estruturados os seguintes objetivos específicos:

- 1) Descrever práticas pedagógicas de conteúdos utilizados pelos professores para promover a inclusão de estudantes com deficiência;
- 2) Identificar o papel do segundo professor como um agente colaborativo nos processos de inclusão;
- 3) Apurar quais mecanismos de apoio pedagógico existem disponíveis para professores junto às salas multifuncionais.

1.3 JUSTIFICATIVA

Nesta pesquisa, corroborando com o que preconiza o PNEEPEI (BRASIL, 2008), o conceito de escola inclusiva aquela que: quebra os paradigmas e rompe com o conservadorismo das escolas, considerando aqui, conservadorismo como prática educacional e de ensino aprendizagem que não leva em consideração a singularidade dos estudantes. Neste sentido é possível considerar que a educação inclusiva busca uma transformação das culturas escolares por meio do aumento ao acesso de todos os alunos. Para Artiles e Kozleski (2019), a transformação das culturas escolares precisa acontecer para todos os estudantes sejam aqueles com deficiência ou não. A ideia central das políticas educacionais voltadas para inclusão nas escolas, é a melhoria que pode acontecer através da aceitação e da boa convivência em toda comunidade escolar, pelo aumento da participação dos estudantes em várias esferas escolares e do desempenho escolar de todos os alunos.

Uma das opções adotadas por esse estudo, foi a de investigar o ensino de Artes a partir das diretrizes da educação inclusiva. Essa escolha se deve ao fato de que, durante minha trajetória docente, sempre busquei compartilhar com os colegas aquilo que fazemos de 'especial' ou 'diferente' no nos processos de

ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência. Como assevera Schambeck (2016), embora vislumbramos a relevância de incluir estudantes com deficiência, mesmo havendo ações específicas direcionadas a esses estudantes por professores de Arte, é fato que a inclusão não ocorre de forma efetiva em diversos contextos escolares.

Hinoro (2013, p. 16) esclarece que a “arte traz inúmeras contribuições para o ser com o meio em que vive”. Partindo das colocações do autor mencionado, pode-se pensar que esta pesquisa, sobre a atuação de professores de Artes no contexto de inclusão de estudantes com deficiência, se torna necessária e pertinente dada a sua relevância social. Os conhecimentos resultantes desta podem vir a evidenciar o que pensam e o que fazem professores de Artes atuantes em escolas estaduais de Ensino Médio, no que tange alcançar a inclusão de estudantes com deficiência em sala de aula. Evidenciar como as políticas de inclusão são interpretadas e implementadas pelos professores no contexto das aulas de Artes pode então contribuir na divulgação de boas práticas de ensino. Parte-se do pressuposto que o Estado de Santa Catarina tem investido há muitos anos na elaboração de políticas inclusivas que estão em vigência atualmente (SANTA CATARINA, 2006, 2008, 2017 e 2019).

Levar em conta as percepções e vivências de professores sobre esse tema possibilitará avaliar o conhecimento desses profissionais sobre quais práticas favorecem ou dificultam o ensino, a aprendizagem e a inclusão de estudantes com deficiência. Por outro lado, essa pesquisa contribui para decifrar como os professores de Artes promovem a apropriação do conhecimento artístico para estudantes com deficiência. Perante os relatos e as mediações entre eles, foi possível traçar um panorama e entender as dificuldades enfrentadas por esses professores e pelos alunos nesse processo de aprendizado conciliado à inclusão nas aulas de Artes.

Por fim, considerarmos que a inclusão de pessoas com deficiência requer a promoção de discussões com o coletivo. Nota-se também a carência de material para estudos em relação à inclusão de estudantes no Ensino Médio, quando são adolescentes. Durante o desenvolvimento, a adolescência é uma etapa que envolve profundas mudanças físicas, cognitivas e sociais.

Esse trabalho está dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo a problematização da inclusão de uma forma mais ampla, é apresentada conceituando as deficiências. O segundo capítulo traz uma revisão de literatura, organizado em três temáticas: Pessoas com deficiência, os conceitos e normativas relacionadas aos direitos legais das pessoas com deficiência e a relação entre Arte e educação de pessoas com deficiência. Um levantamento da produção no campo da arte e da educação inclusiva é exposto neste trabalho e no item “Arte e educação de pessoas com deficiência”. A partir da análise do periódico Revista Educação, Arte e Inclusão (REAI), foram selecionados artigos publicados cujas temáticas coadunam com o universo da presente pesquisa.²

O capítulo três traz a metodologia utilizada. Nele descrevo a natureza qualitativa do estudo e discorro sobre como foram organizados os roteiros do questionário e da entrevista, descrevo os professores participantes da pesquisa e os procedimentos éticos utilizados.

Por último, no quarto capítulo, trago a análise das entrevistas, elencando os principais temas que emergiram do campo, levantando um debate dos dados da pesquisa com conceitos e autores trazidos ao longo do texto. Formam aportes teóricos a este texto os conceitos apresentados por Lúcia Helena Reily (2004, 2009, 2010, 2012); Regina Finck Schambeck (2009, 2016, 2017, 2020), José Carlos Monteiro e Celi Corrêa Neres (2017) e Marta Callou Barros Coutinho (2013), autores que estudam a inclusão por perspectivas semelhantes, destacando o importante papel da mediação do ensino de Artes como fator preponderante para a inclusão de alunos com deficiência.

² A tabela, por conter mais de 50 artigos, é disponibilizada na sua totalidade no Apêndice 1.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Mediante uma revisão de literatura, são eleitos textos que servirão de alicerce para este estudo. Muitos conhecimentos produzidos são objeto de estudo e apontam que a inclusão escolar dos estudantes com deficiência, acontece diante do conhecimento e do cumprimento de métodos e práticas educacionais apropriadas, vivenciadas no cotidiano escolar nas aulas de Artes. Essa temática pode ser revisitada nos tópicos e subtópicos que se seguem nesta revisão. Elegeu-se, para tanto, literatura sobre políticas públicas que estabelecem as normas para a inclusão de estudantes com deficiência no contexto escolar, autores que compartilham práticas pedagógicas direcionadas para esse grupo de estudantes e demais textos que possam ajudar a compreender como a educação inclusiva é vivenciada nas aulas de Artes, observando-se o desenvolvimento pessoal, social e sociocultural do indivíduo. Serão explanadas definições que mais se aproximam do entendimento que norteia esta pesquisa, bem como destacados alguns autores que contribuem para as reflexões sobre essa importante temática de pessoas com deficiência em sala de aula.

2.1 PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: CONCEITOS E NORMATIVAS

A expressão *peças com deficiência* passou a ser adotada de forma oficial pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a partir da realização da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, datada de 13 de dezembro de 2006, sendo subscrita e ratificada conforme as condições e o interesse de cada país. Conforme nos orienta Marquezan (2009, p. 12),

o termo deficiente é usado em referência a todos os que, em diferentes épocas, foram considerados incapazes ou com capacidades limitadas, de natureza permanente ou transitória, por razões físicas, cognitivas, sensoriais, vocacionais, políticas e/ou econômicas para o exercício pleno da cidadania.

O vocábulo citado carrega consigo pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais. Na perspectiva da educação inclusiva,

são reafirmados direitos através da Lei 13146/2015, em seu Cap. I, Art. 1º que estabelece:

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015, p. 01).

Ao citar a lei, há que se lembrar que o princípio da dignidade da pessoa humana, com ou sem deficiência, faz-se presente em todos os direitos fundamentais, os quais podem ser considerados como concretizadores ou exteriorizações do mesmo.

No Brasil, o termo “pessoa com deficiência” passou a substituir, a partir da década de 1990, outros termos que eram adotados, como “pessoa deficiente” ou “pessoas portadoras de deficiência”, o que pode ser observado em diversas passagens da Constituição Federal de 1988, à exemplo do artigo 7º, inciso XXXI e do artigo 23, inciso II, dentre outros (MADRUGA, 2021).

Na atualidade, a designação utilizada, “pessoas com deficiência”, ao situar a identificação no substantivo “pessoa”, sobreleva essa característica intrínseca, de ser dotado de dignidade humana, o que permite que se caminhe em direção à eliminação do preconceito presente no qualificativo “deficiente”, que antes servia para distinguir negativamente o grupo, mas que agora permite identificar uma característica, uma particularidade que, antes de discriminar, caracteriza-se como um farol que sinaliza ao Estado – e à sociedade – o dever de se olhar para esse grupo de pessoas na busca de identificar as barreiras que as impedem de atingir uma perfeita integração socioambiental que lhes permita o desenvolvimento de todas suas potencialidades (GOMES, 2015).

Para Bernardes (2008), as pessoas com deficiências constituem um grupo heterogêneo que reúne, em uma mesma categoria, indivíduos com vários tipos de deficiência, e, por conseguinte, diferentes necessidades. Um dos grandes desafios para a sociedade no século XXI é conviver com respeito à diversidade e assegurar o direito à igualdade. Isso inclui a convivência com pessoas com deficiência.

Pode-se observar, segundo Lanna Junior (2010), que ao se organizarem como um movimento social, as pessoas com deficiência passaram a buscar

outras denominações que rompessem com a imagem negativa que tencionava a excluí-las. Ao incluir o substantivo “pessoa” evitavam o uso de outros que fossem pejorativos ou que causassem a desvalorização do termo.

Ao se aproximar da perspectiva social, de acordo com Gaudenzi e Ortega (2016), a deficiência representa um campo fértil e heterogêneo a respeito do ativismo de caráter político e investigativo, tanto no Brasil quanto no mundo. Dessa forma, no fim da década de 1960, surgiram em vários países ocidentais movimentos sociais movidos pelo escopo da reivindicação dos direitos de grupos determinados, como mulheres e negros e, diante deste contexto, o processo de politização das pessoas com deficiência passou a ganhar força.

O conceito de deficiência é exposto de forma clara na Lei nº 13.146, que institui:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação expõe a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que auxilia os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas que viabilizem uma educação de qualidade para todos os alunos. O PEENEI (BRASIL, 2008), reconhece que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, e que a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser revista, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, os fatores contextuais de ordem pessoal e cultural podem favorecer, criar e ampliar condições de igualdade, estreitando as desvantagens que acometem pessoas com deficiências. Conforme Glat e Blanco (2009, p. 17),

É importante enfatizar também, que a Educação Inclusiva não se resume à matrícula do aluno com deficiência na turma comum ou à sua presença na escola. Uma escola ou turma considerada inclusiva precisa ser, mais do que um espaço para a convivência, um ambiente onde ele aprenda os conteúdos socialmente valorizados para todos os alunos da mesma faixa etária.

Intitulada “Estatuto da Pessoa com Deficiência”, a Lei 13.146 (BRASIL, 2015) em seu Cap. IV, Art. 28. – “incumbe ao poder público “assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2015).

A instituição escolar, sob um viés histórico, veio a se caracterizar por uma visão da educação que visa delimitar o processo de escolarização concebida como privilégio restrito à uma minoria, o que consubstancia uma exclusão cuja legitimação ganha assento no âmbito das políticas e das práticas educacionais que reproduzem a ordem social em si (CAMARGO, 2017). Todavia, mediante o despontar do processo orientado para a democratização da educação ganha relevo o paradoxo da inclusão/exclusão, ou seja, ainda que os sistemas de ensino tencionem a universalizar o acesso, ainda há a prática orientada para excluir tanto os indivíduos, quanto os grupos que sejam considerados como fora de um padrão que busca homogeneizar as pessoas no âmbito do convívio escolar (MANTOAN, 2003).

Sujeitos se transformam constantemente, modificando o cenário habitual ao qual estão inclusos. É necessária uma atuação pedagógica interessada na discussão da temática “exclusão”, que valorize as diferenças e facilite a aprendizagem de todos os alunos. A Constituição Federal de 1988 traz em seu artigo 206, inciso I, o direito à “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208). Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), durante muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial organizada de forma paralela à educação comum seria mais apropriada para a aprendizagem dos alunos que apresentavam deficiência, problemas de saúde, ou qualquer inadequação com relação à estrutura organizada pelos sistemas de ensino. O

resultado deste parecer causou repercussão prolongada no contexto da educação especial, favorecendo condutas que acentuavam os aspectos referentes à deficiência, discordando da dimensão pedagógica existente.

Além disso, sob a égide de formas diferenciadas, a exclusão é movida por aspectos que se apresentam comuns em meio aos processos de segregação e de integração que servem de pressupostos para a seleção, o que corrobora a naturalização do fracasso escolar de uma forma geral (CAMARGO, 2017). Apesar disso, dessa visão construída sobre as premissas dos direitos humanos, delineada pelos conceitos vinculados à cidadania que se fundamenta em reconhecer as diferenças, assim como na participação dos indivíduos, e que decorrem de um processo de identificação, manifestam-se ainda os mecanismos e métodos de hierarquização que atuam tanto na regulação, quanto na produção das desigualdades.

Grandes eventos como a Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) influenciaram o sistema educacional brasileiro. A Educação Especial no Brasil, desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988, Art. 205), é percebida na educação geral como direito de todos e dever do Estado e da família, sem permissão a qualquer forma de preconceito ou discriminação, objetivando minimizar as desigualdades sociais e proporcionando ao estudante êxito e bem-estar.

Instituída em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008), regulamentada pela Resolução Nº 4/2009 (BRASIL, 2009) e pelo Decreto Nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), deu ênfase às necessidades educacionais específicas dos estudantes considerados público-alvo da Educação Especial, mediante o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996, Art. 58), demarca a Educação Especial como

[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013, p. 2).

A escola inclusiva visa explicitar os processos normativos que possibilitam distinguir os alunos em diversos aspectos, como o intelectual, o físico, o cultural, o social e o linguístico, dentre outros, e que fazem parte do arcabouço do modelo tradicional do ensino escolar (BRASIL, 2008). A educação especial, tradicionalmente, se dá como atendimento educacional especializado, em suas diferentes propostas e modalidades, proporcionando a criação de escolas especializadas (BRASIL, 2008).

O amparo legal para a inclusão de alunos com deficiência na escola regular já existe, no entanto, nos falta ainda colocar plenamente seus preceitos em prática, garantindo, de fato, esses direitos a esses alunos. Fica claro que o desafio não é só da pessoa que possui a deficiência, mas também do ambiente no qual ela convive. Com base nesses preceitos se dão as considerações sobre a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no território Catarinense.

2.1.1 Documentos catarinenses que regem a inclusão de pessoas com deficiência na escola inclusiva

Para uma melhor compreensão acerca dos marcos normativos da rede estadual de educação de Santa Catarina, é necessário lançar um olhar para as conquistas no âmbito dos direitos dos indivíduos com deficiência, como se pode observar nos próximos tópicos.

As práticas pedagógicas inclusivas e interdisciplinares transformam a escola em um espaço de convivência cidadã, de forma a promover a interação, o respeito, o reconhecimento e a valorização entre os diferentes grupos étnicos. Contribui-se assim, para a atuação de profissionais da educação com posturas antirracistas, não discriminatórias e excludentes (SANTA CATARINA, 2019, p. 34).

A Política de Educação Especial (PEE) de Santa Catarina (2008), em consonância com o documento federal, sugere que a educação especial deve ser entendida como processo interdisciplinar, visando a prevenção, o ensino e a reabilitação da pessoa com deficiência. Tem como objetivo a inclusão mediante a utilização de recursos pedagógicos e tecnológicos específicos (SANTA

CATARINA, 2008). Ao adotar o princípio da educação inclusiva, o Estado de Santa Catarina prioriza a consolidação da justiça e a inclusão social.

Em Santa Catarina, o processo de inclusão de educandos com deficiência na rede regular de ensino foi oficializado em 1987, com a deflagração da matrícula compulsória que determinou às escolas do sistema a obrigatoriedade da matrícula de todas as crianças em idade escolar, independentemente de suas características ou das condições da escola (SANTA CATARINA, 2008, p. 18). Posteriormente, a Lei Nº 17.292 de 19 de outubro de 2017, institui em seu artigo 3º que:

[...] cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público do Estado de Santa Catarina assegurar à pessoa com deficiência o pleno exercício de seus direitos sociais, à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição (SANTA CATARINA, 2017).

O estado de Santa Catarina projeta a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva como uma modalidade de ensino que possa se fazer permear em todos os níveis do contexto geral da educação catarinense, de modo a expandir os percursos de escolarização dos estudantes com necessidades educacionais específicas. Como mostra o presente texto, a Educação Especial é parte indissociável da Educação Básica, e, a partir das suas especificidades, pode colaborar no contexto escolar através de suas práticas e repertórios cada vez mais diferenciados, tornando o conhecimento acessível a todos.

O Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do território Catarinense (CBTB) compreende sua função enquanto ajustador da igualdade de direitos a todos na educação escolar. Considera as limitações e potencialidades desses sujeitos pelo princípio da equidade e pelas expectativas de chegada ao final do percurso formativo escolar.

Diante disso, se observa a necessidade de diferenciação curricular no acesso aos conhecimentos e, conseqüentemente, no sucesso escolar como ponto de chegada dos percursos formativos dos estudantes identificados como público-alvo da Educação Especial. Garantindo, assim, o acesso e a permanência na educação escolar. Resgatar a dignidade e o direito à educação de todos requer o desenvolvimento e a ampliação dos recursos, a efetivação das

aprendizagens dos estudantes, a formação continuada e permanente aos profissionais da educação, a criação de uma cultura escolar em trabalho colaborativo entre os educadores e os gestores, com o dever de viabilizar a integração da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Projeto Político Pedagógico da unidade educativa. Destacam-se, ainda, as estratégias que venham a “construir justiça curricular e auxiliem no combate aos sistemas de opressão, que por vezes, silenciam diferentes identidades” (SANTA CATARINA, 2019, p. 34).

Para compreender o ensino da Arte no Contexto Inclusivo, apresentam-se bases legais que organizam o Ensino Médio no estado de Santa Catarina. O Sistema Educacional de Santa Catarina, seguindo as premissas do Ministério da Educação (MEC), formulou, implementou e tem como norteador no processo da educação do estado o Currículo Base do Território Catarinense, onde o Ensino Médio complementa o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense. O documento serve como um material de apoio para os educadores de todas as etapas do ensino básico e suas modalidades. O Currículo Base do Ensino Médio em vigência foi reformulado e aprovado em abril de 2019, através do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC). Conforme o documento:

Partindo dos dizeres de Rubem Alves, apresentamos este Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, indicando que ele exige o repensar dos modos e das práticas do fazer escolar, numa constante dinâmica de desaprender para aprender. Este documento, que agora se apresenta, é um potencial ferramenta norteadora do trabalho pedagógico, no qual os múltiplos saberes se relacionam a partir da organização e da teorização do conhecimento em áreas, com vistas a colaborar com a formação do estudante em sua totalidade e de forma conectada com sua realidade (SANTA CATARINA, 2020, p. 18).

A alteração do documento reformulou as normas do Ensino Médio. Segundo Simielli (2008), são os esforços para alterar uma política pública que irão afetar o equilíbrio nas forças existentes, gerando, portanto, reações daqueles que serão afetados por essa mudança. Sobre as novas alterações, conclui-se ainda que

O Novo Ensino Médio busca atender às necessidades e expectativas dos estudantes dessa etapa, fortalecendo seu interesse, engajamento e protagonismo, com vistas a garantir sua permanência e aprendizagem na escola. Também busca assegurar o

desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores capazes de formar as novas gerações para lidar com desafios pessoais, profissionais, sociais, culturais e ambientais do presente e do futuro, considerando a intensidade e a velocidade das transformações que marcam a contemporaneidade (SANTA CATARINA, 2020, p. 27).

O discurso existente é que a etapa do Ensino Médio estaria em crise e, por isso, seria urgente uma reforma. Conforme Sposito (2004), outra crítica apresentada pelos alunos é de que o currículo do Ensino Médio se apresenta distante da sua realidade, demandando, portanto, maior diálogo das matérias com a sua vivência cotidiana.

Com o intuito de compreendermos como os jovens alunos se relacionam enquanto colegas em sala de aula, levando em conta as diferenças que lhes cabem, é conveniente afirmar que a Inclusão é necessária em qualquer etapa educacional. Conforme Araújo (2017) “incluir pressupõe uma relação de troca, de interação, de respeito às diferenças, sejam estas físicas, mentais, sexuais, de gênero, cor classe, religiosa, entre outras.”

Em outras palavras, incluir pressupõe uma relação de respeito e cooperação recíproca entre todos os integrantes do processo de ensino aprendizagem. Bayer (2010, p. 12) constata:

Na escola inclusiva não há mais espaço de divisão entre ensino especial e ensino regular, o ensino deve ser mesmo para todos respeitando as particularidades, as diferenças. Trata-se de um ensino participativo, humanitário e acolhedor de aspectos solidários e plurais de convivência.

No Currículo Base do Território Catarinense (CBTC), a inclusão encontra-se contemplada na seção “1.7: educação especial na perspectiva da educação inclusiva”.

No estado de Santa Catarina existe setores responsáveis pelo atendimento às pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e altas habilidades/superdotação, no âmbito da escola.

Pela Resolução nº 100/2016, a Rede Pública Estadual oferece os Serviços Especializados de Segundo Professor de Turma, Professor Bilíngue, Intérprete da Libras, junto ao Atendimento Educacional Especializado/AEE e o Instrutor da Libras.

Quando a Secretaria de Estado de Educação (SED) e a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) implementaram a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina em 2006, igualmente instituíram o Programa Pedagógico para estabelecer as diretrizes dos serviços de educação especial. Por meio da Resolução nº 112/CEE/2006 do Conselho Estadual de Educação foram fixadas as normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina.

Desde então o Programa Pedagógico da Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina e essa Resolução têm orientado a Rede Estadual de Ensino quanto às diretrizes dos serviços disponibilizados aos alunos da educação especial.

Porém, devido à necessidade de uma atualização da Política de Educação Especial e do Programa Pedagógico, tendo como panorama as mudanças no cenário educacional ocorridas nestes três últimos anos, materializadas no Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014; no Plano Estadual de Educação, Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015; na Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão, SED e FCEE solicitaram ao Conselho Estadual de Educação, a alteração da Resolução nº 112/CEE/2006, que de acordo com o Parecer CEE/SC nº 254, apresenta agora a Resolução CEE/SC nº 100, que “Estabelece normas para a educação especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina”, exarados em Sessão Plenária no dia 13/12/2016, e que então é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Valendo-se das normas e diretrizes da inclusão, Machado (2009, p. 59) alerta que a “inclusão tem que ver com tudo e com todos. Não existe inclusão parcial: ou existe inclusão ou não existe”.

Acerca da crença de que o professor educador deve explorar as experiências vivenciadas como compreensão e aprendizagem de seu ofício, nos reportamos à colocação de Arten (2007, p. 13):

A vocação do ser humano é a do ser mais, no entanto o imperativo do nosso tempo é o de ser menos. Só a educação pode reverter esse quadro. Não uma educação que nos obrigue a reproduzir, mas uma educação que nos ajude a criar. A arte por sua própria natureza, pode nos conduzir a isso.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e no CBTC (2019) é previsto o ensino

de Arte, porém compete destacar que o ensino de Arte na Rede Estadual de Educação de Santa Catarina permanece presente desde propostas anteriores, de 1991, 1998, 2005 e 2014, contando com 2019.

No CTBC, a arte está contemplada da seguinte maneira: encontra-se apresentada no ponto 4.2 e logo após a nomeação do grupo de trabalho, apresenta-se o texto introdutório no item 4.2.1; já no item 4.2.2 estão descritas as orientações sobre metodologia; no item 4.2.3 estão abordados pontos referentes aos processos de ensinar e aprender na disciplina de Arte e ao final do texto estão descritas as referências, seguidas por sugestões de leituras. O ensino básico brasileiro, porém, vem sofrendo constantes mudanças por causa da Lei nº 13.415/17, que determina reformas na educação para a implantação do chamado Novo Ensino Médio (NEM) que, segundo os proponentes do novo projeto, seria uma forma de valorização da interdisciplinaridade e uma formação que proporcione ao estudante uma visão sistêmica do aprendizado e a educação integral. Para tanto, recorreu-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), à BNCC, além da legislação específica da educação, como a LDB, e a documentos como o Plano Nacional de Educação (PNE), o Guia do PNL D 2021 e escritos de teóricos e intelectuais sobre o tema da arte na educação escolar.

Diferentes nomenclaturas também foram constatadas em editais catarinenses por Vasconcelos e Schambeck (2019), que pontuam que em 2012, no edital nº 21/20125, utilizou-se “a titulação exigida prévia, diploma e histórico escolar de conclusão de curso superior de licenciatura plena em Artes ou em Educação Artística” (VASCONCELOS; SCHAMBECK, 2019, p. 67), e já em 2015, no edital nº 24/20156 para contratação de professores admitidos em caráter temporário (ACT), “previa as linguagens específicas da área de Arte: Artes Visuais e Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Teatro, Música e Dança.” (VASCONCELOS; SCHAMBECK, 2019, p. 67). Assim, os editais mais recentes têm se adaptado às legislações que tratam das Diretrizes para formação nas diferentes linguagens da Arte: Música (BRASIL, 2004a); Teatro (BRASIL, 2004b); Dança (BRASIL, 2004c) e Artes Visuais (BRASIL, 2009).

O CBTC de 2019 não discorre sobre a carga horária para disciplina de Artes.

A SED não possui legislações específicas para o ensino de Arte para além do previsto na Lei Complementar nº 170/1998. As orientações legais sobre o ensino de Arte são as que constam nas legislações federais tais como LDBEN Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), Lei nº 13.278 (BRASIL, 2016), BNCC (BRASIL, 2018) assim como a legislação estadual Lei Complementar nº 170 (SANTA CATARINA, 1998) e o CBTC (SANTA CATARINA, 2019).

O documento sobre o ensino das Artes, vai da página 238 a 264 totalizando 26 páginas. Nesses textos da CBTC, os conceitos apresentados, possibilitam a liberdade de posicionamento de ideias, ofertando disponibilidade de aperfeiçoamento e complemento, se for do desejo da comunidade escolar na reestruturação do Currículo Base do Território Catarinense.

2.2 ARTE E EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A arte representa a realidade, podendo ser concebida como um processo de construção social, de modo que abrange uma percepção acerca dos indivíduos em si e em relação ao mundo, de forma a possibilitar que consigam ser assumidos modelos que se relacionam com o comportamento e com a identidade (FREITAS, 2007). Possuem a capacidade de trabalhar com a representação da realidade, de uma forma subjetiva e individual, pautada na relevância de entreouvir as emoções internas, acreditando, porém, que ninguém educa ninguém, mas também ninguém se educa sozinho. O estudo de Artes na escola, incita o fortalecimento do pensamento crítico no aluno, e acredita ser a escola um local de diálogo e conflito, onde cada cultura seja autêntica em seu modo de viver.

A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas. Nesse sentido, as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veicula das pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar experiência e a vivência artísticas com prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores (BNCC, p.193).

Para que fique esclarecido o caminho das resoluções normativas relacionadas ao ensino das artes, cabe lembrar e contextualizar que o antigo documento (PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais), não mais vigente, traz

o campo do ensino das Artes como um tipo de conhecimento que envolve tanto a experiência de apropriação de produtos artísticos (obras originais e as produções relativas à arte - reproduções, vídeos, gravações, entre outros), quanto o desenvolvimento da competência de configurar significações por meio da realização de formas artísticas. Ou seja, entende-se que aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também a conquista da significação daquilo que fazem. O desenvolvimento da percepção estética, alimentada pelo contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura através da história e como conjunto organizado de relações formais (BRASIL, 1997, p. 32).

É relevante que os alunos venham a compreender o fazer artístico, ou seja, que tais experiências como o desenhar, o cantar, o dançar ou ainda, o dramatizar não sejam atividades que visem distraí-lo da denominada "seriedade" das demais disciplinas. Desta forma, o aluno, ao fazer e conhecer a arte, poderá percorrer trajetórias de aprendizagem que possibilitem a construção de conhecimentos específicos acerca de sua relação com o mundo. Tendem ainda a atuar de forma a fomentar potencialidades, como os atributos da percepção, da observação, da imaginação e da sensibilidade, e, nesse sentido, podem erigir uma consciência voltada ao seu lugar no mundo e contribuir de forma inegável para uma compreensão significativa acerca dos conteúdos advindos das demais disciplinas pertencentes ao currículo (BRASIL, 1997).

Ao lançar um olhar para a arte, sob um prisma histórico, observa-se que, na maior parte das formações culturais desenvolvidas pela humanidade, a presença da arte se expressa de algum modo. No entanto, a aprendizagem dessas formações não teve um registro específico, e somente com o despontar do processo educacional tal como concebemos na atualidade é que se pode efetuar uma análise a respeito da história que permeia o ensino da Arte.

Educação, Inclusão e Artes, presentes nos documentos nos PCNs, requerem consonância nos quesitos conhecimento e valorização das diferentes características pessoais de cada indivíduo. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs),

O documento de Arte expõe uma compreensão do significado da arte na educação, explicitando conteúdos, objetivos e especificidades,

tanto no que se refere ao ensino e à aprendizagem, quanto no que se refere à arte como manifestação humana (BRASIL, 1997, p. 11).

Nesse sentido, representa uma espécie de conhecimento que engloba a experiência voltada para a apropriação de produtos artísticos, isto é, que acabam por incluir tanto as obras originais, bem como as produções referentes à arte, dentre as quais ganham relevo os textos, as reproduções, os vídeos e as gravações, dentre outras possibilidades.

[...] Entende-se que aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também a conquista da significação do que fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, alimentada pelo contato com o fenômeno artístico visto com objeto de cultura através da história e como conjunto organizado de relações formais. É importante que os alunos compreendam o sentido do fazer artístico; que suas experiências de desenhar, cantar, dançar ou dramatizar não são atividades que visam distraí-los da “seriedade” das outras disciplinas. Ao fazer e conhecer arte o aluno percorre trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolvem potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem alicerçar a consciência do seu lugar no mundo e contribuem inegavelmente para sua apreensão significativa dos conteúdos das outras disciplinas do currículo (BRASIL, 1997, p. 32).

Sobre percepção, observação, imaginação e sensibilidade, Dewey (2010) elege a experiência como elemento que permeia a arte. Para ele a “Arte é sempre na experiência, o produto de uma interação entre os seres humanos e seu meio ambiente” (2010, p. 406). Assim, desde a infância da humanidade a Arte assume diversas facetas inerentes em cada cultura, e desta forma, provavelmente assume roupagens que possuem finalidades distintas no que tange a cada etapa de formação cultural.

É relevante, no trabalho escolar, direcionar as aulas de Artes ao professor especialista e à linguagem artística específica por ele estudada, gerando, como consequência, maiores possibilidades e objetividade quanto ao exercício de sua função. Como argumenta Figueiredo (2017, p. 94),

Cabe aos profissionais da educação, especialistas ou pedagogos, administradores, além da sociedade, zelar pela qualidade da educação oferecida no país. Os professores de música, das artes visuais, da dança e do teatro não poderão resolver todos os desafios sozinhos, mas, sem dúvida, deverão assumir compromissos em seus diversos campos de atuação para que a música e as demais artes estejam

presentes nos processos de formação na educação básica e na educação superior de forma consistente.

Na concepção de Bernardes e Olivério (2012), o ensino de Artes no país passou por várias mudanças conceituais, ou seja, desde a sua inserção no âmbito do currículo escolar pela Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, que se estendeu até o período da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no ano de 1996, segue com movimentos de elaboração de conceitos e conhecimentos favoráveis à efetivação de Leis na área na educação.

Embora o conceito de arte-educação já esteja disseminado no meio educacional, é possível perceber – não só pelo constante desenvolvimento de materiais de apoio pedagógico, mas pela própria vivência escolar que este conceito não está ainda intrínseco à disciplina. A elaboração de leis e outros documentos que ditam as diretrizes para o ensino de arte está amparada por referenciais que buscam não só o desenvolvimento da área, mas também a garantia de que os conceitos não se percam” (BERNARDES; OLIVÉRIO, 2012, p. 33).

A articulação entre os conceitos que dão sustentação para as diretrizes de documentos normativos, deveria ser realizada pelo professor junto ao PPP da unidade escolar. Na prática nem sempre é um fenômeno observável. As políticas não podem mais ficar distantes dessa realidade, uma vez que se questiona a qualidade do ensino artístico em muitas escolas por lhes faltarem infraestrutura, material de apoio e professores qualificados.

2.2.1 Educação inclusiva e o ensino de Arte

A educação inclusiva é assunto de preocupação global e tem o objetivo de apontar a pertinência em se alcançar uma educação para todos. De acordo com Ferreira (2006), o conceito de inclusão é usado para indicar as possibilidades de diferentes grupos de se utilizarem de saberes comuns na prática social.

Indubitavelmente os seres humanos exibem notáveis semelhanças entre si. Em termos de singularidade nas ações gestuais e linguísticas perante o mundo, em desiguais e plurais formas de expressão artística, guardando semelhanças até mesmo em necessidades biológicas, entretanto, nos constituímos pelas diferenças em termos de DNA e aparência. Como afirmam

Valle e Connor (2014, p. 34), “podemos legislar políticas, mas não podemos legislar atitudes”.

Em uma sala de aula onde todos os estudantes são respeitados como alunos competentes e ativos – independentemente do nível de habilidade –, **há um espaço para que todos aprendam e cresçam**. Lembre-se: não se trata de incluir ou não alunos com deficiência em uma sala de aula de educação geral, mas **como fazê-lo de forma efetiva** (VALLE; CONNOR, 2014, p. 9, grifos da autora).

Consciente ou inconscientemente, criamos “padrões” sociais e esperamos que sejam seguidos. E, por vezes, “antes de ver e ouvir a pessoa, nós já julgamos; nós já a classificamos e criamos uma imagem dela” (MOSCOVICI, 2011, p. 58).

Grupos são dominantes, subgrupos são dominados, demais grupos se formam em nossa sociedade e nossa igualdade aos poucos é deixada de lado, resultando em meios de exclusões. Quando indivíduos “diferentes” conseguem fazer parte de um grupo, muitas vezes eles não possuem voz. Ao ser percebido como pessoa com deficiência, descerá mais um degrau nas escalas de empoderamento de suas falas, o que nos remete ao pensamento de perceber como incluir e não excluir esse grupo na sociedade.

Segundo Carvalho e Naujorks (2005), percebe-se que o paradigma de inclusão

[...] surge como um novo olhar sobre as questões educacionais. Não mais o estudante tem que apresentar uma prontidão para estar na escola, mas a própria escola é chamada a ver que ela pode causar algum empecilho ou dificuldade de integração das diferenças de aprendizagem. (CARVALHO; NAUJORKS, 2005, p. 2).

Em síntese, é da própria natureza humana que os estudantes sejam diferentes entre si. A escola necessita se preparar para receber todos os educandos. Ensinar, portanto, é dispor das potencialidades humanas e diminuir suas limitações e deficiências.

As produções de conhecimento sobre o ensino de Artes para estudantes com deficiências já apresentam consideráveis esforços em forma de projetos de trabalho. O movimento de inclusão de pessoas com deficiência na educação regular tem desestabilizado as certezas dos professores, despertando em muitos o desejo por uma formação acadêmica que abarque metodologias diferenciadas voltadas para esse tipo de trabalho, logo, esses profissionais possam ter

condição de propiciar um ensino através da sensibilidade que a arte e que as escolas necessitam.

Na educação inclusiva, o papel das Artes, é portar sensibilidades, emoções, estímulos, ritmos sensoriais e musicais possibilitando atividades pedagógicas diferenciadas e facilitadoras dos processos de ensino e aprendizagem. Expressões artísticas e oficinas educativas, tendem a propiciar aos estudantes descontração, poder de fala e conseqüentemente podem ter suas vozes ouvidas, reconhecidas, respeitadas e inclusas na sociedade.

De acordo com Booth e Ainscow (2002), o termo inclusão, ao ser encaminhado para a área da educação das pessoas com deficiência, é classificado como uma interpelação para atender às pessoas com deficiência dentro dos sistemas regulares de ensino. Entretanto, alguns estudiosos defendem ser a inclusão parte do princípio de que a educação integra um direito humano básico para uma sociedade mais justa e solidária com seu povo. Logo, a inclusão envolve mudança social e proporciona novas oportunidades de relação com as diferenças existentes na escola transformando o aprendizado. Nas práticas pedagógicas inclusivas, conforme Mantoan *et.al.* (2006), os professores provavelmente romperão com a lógica que reforça o tradicionalismo, o individualismo, a competição e, sobretudo, a exclusão. Para construir conhecimentos com maior adequação e trabalhar com as peculiaridades, consolidando a singularidade de cada aluno, o professor deve apresentar uma prática que atenda às dificuldades e às possibilidades individuais de seus alunos.

Caminhar em direção a uma prática pedagógica inclusiva, é compreendê-la como um elemento importante na renovação de conceitos, trabalho e aprimoramento de instituições educacionais e de toda uma sociedade.

Nesse sentido, a prática pedagógica tem caminhado em direção de pensar uma pedagogia de valorização das diferenças no espaço escolar. Mantoan (2005) considera que, na inclusão escolar, abrangendo todas as modalidades do ensino, se deve usar práticas coletivas, não direcionando o uso de práticas específicas para diferentes deficiências, nem desenvolver um ensino individualizado para os alunos que apresentem problemas singulares relacionados ao desempenho acadêmico. O professor poderá auxiliar de acordo com as condições de cada aluno, entendendo os limites particulares, inerentes aos desejos pessoais. Conforme Mittler (2003), a convicção do professor de que

os alunos com deficiência carecem de tratamento especial, dificulta a inclusão, visto que, não necessariamente todos os estudantes com deficiência necessitam de tratamento diferenciado por parte do professor. Cada qual com suas especificidades e por vezes, excessos contribuem para a valorização das diferenças comprometendo a inclusão destes estudantes. Porém, o autor nos alerta para o fato de que tal percepção, em geral, muda, na experiência de incluir esses alunos em sua sala de aula. Segundo Coutinho (2013, p. 40),

A inclusão de todo e qualquer aluno não se dá pela simples inserção deles nas instituições educacionais, mas pela reestruturação destas, as quais deverão assumir verdadeiramente seu papel na educação e ser capazes de realizar reflexões sobre a sua prática, tornando-se responsáveis pelas necessidades de todos os alunos.

Como a própria autora relata em sua pesquisa os saberes construídos e narrados pelos participantes de sua pesquisa “sinalizam a preocupação com a própria formação” (2013, p. 126) e apesar de a formação inicial dos participantes não ter se voltado à educação inclusiva, “foi possível encontrar saberes construídos na própria prática pedagógica voltados para a inclusão educacional”. Segundo Coutinho, seria esse um novo saber estabelecido para a análise dos práticas pedagógicas dos professores em atuação em contexto inclusivo, ou seja a autora destaca as experiências docentes em sala de aula e outros espaços educacionais como uma forma de contribuição significativa “para a construção, mobilização e articulação de saberes docentes para a inclusão de todo e qualquer alunado” (COUTINHO, 2013, p. 127).

Stainback *et al.* (1999) comentam que a educação de todos os alunos, deficientes ou não, geram oportunidades que os preparam para a vida na comunidade. Tanto os professores ganham com processos de inclusão, aumentando suas habilidades profissionais, como a própria sociedade sai beneficiada.

Garantir a inclusão de pessoas com deficiência na sala de aula do ensino regular das escolas brasileiras, segundo Fernandes (2011, p. 139), “é afirmar que todos têm o direito de estudar numa escola regular com outros educandos, construindo juntos os conhecimentos e aceitar as diferenças de cada um, pois ser diferente é normal”. Conceito apropriado, contudo, em muitas instituições escolares, intituladas inclusivas, democráticas e igualitárias, ainda se

apresentam grandes lacunas a serem preenchidas para que a inclusão de pessoas com deficiência se efetive de fato no cotidiano escolar e na sala de aula.

Embora conscientes, e objetivando facilitar ou tornar possível o acesso das pessoas com deficiência, a escola da rede regular de ensino não garante que essas pessoas estão sendo incluídas de fato, como reitera Araújo (2017, p. 123). “Incluir pressupõe uma relação de troca, de interação, de respeito às diferenças, sejam estas físicas, mentais, sexuais, de gênero, cor, classe, religiosa, entre outras”.

Em resumo, incluir pressupõe uma relação de respeito, empatia, interação e cooperação recíproca entre todos os partícipes do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Rosa (2011, p. 152), a inclusão pode ser “[...] feita e vivida pelas trocas sociais, respeito às diferenças culturais e linguísticas, pela aceitação do outro como ele é – e não como um bonequinho de massa a ser moldado de acordo com o que se quer”. Para a autora, se torna importante destacar que a inclusão escolar não está limitada apenas às pessoas com deficiência, mas a todas aquelas pertencentes aos grupos historicamente discriminados. Para que a inclusão escolar aconteça, tal como orientam as diretrizes curriculares nacionais, devem ser movimentadas uma série de ações e atitudes por parte de todos os envolvidos e, principalmente, no que diz respeito a aprender lidar com o outro e suas diferenças, levando em conta que pessoas, com deficiências ou não, também têm limitações e potencialidades.

Logo, reconhecer a diferença é um recurso para garantir a participação de todos e o apoio à aprendizagem. Conforme explicam Booth e Ainscow (2002), “participação significa aprender junto com outros e colaborar com eles em experiências compartilhadas de aprendizagem”. Por outro lado, escreve Schambeck (2020), a escola tem um poder transformador nas concepções de inclusão e de aprendizagem do estudante com deficiência.

Acreditar no modelo de inclusão das pessoas com deficiências no contexto escolar, na potencialidade transformadora dessa ação, nos valores, representações e crenças que podem ser aprendidos **na e pela escola** requer um **engajamento ativo com a aprendizagem** e sobre **como a inclusão é experienciada** (SCHAMBECK, 2020, p. 186, grifos meus).

Nesse sentido, esses valores podem ser importantes para que os estudantes com deficiência sejam tratados com o respeito e a flexibilidade necessários para pôr em prática e envolver a todos no processo educativo inclusivo.

Gomes e Nogueira (2015) chamam atenção sobre o fato de que professores ainda têm dificuldades para implementar processos satisfatórios de acesso e permanência de estudantes e de apropriação de conhecimentos

As políticas não podem mais ficar distantes da realidade dessas escolas e dos seus alunos, uma vez que se questiona a qualidade do ensino artístico em muitas escolas por lhes faltarem infraestrutura, material de apoio e professores qualificados. As políticas de incentivo ao ensino necessitam acompanhar as modificações na educação e dar a sua contribuição. Os professores precisam estar sempre se atualizando, pois, sem adquirir um conhecimento básico em Arte, torna-se impossível contribuir para que uma consciência crítica e valores vinculados à cidadania se desenvolvam em seus alunos (GOMES; NOGUEIRA, 2015, p. 590).

Sobre os números de alunos e suas diferenças, a professora de Artes e pesquisadora Lucia Helena Reily (2009) apresenta, a partir do contexto inclusivo, a diversidade crescente nas escolas brasileiras, que assegura aos estudantes com deficiência um espaço na escola comum. A pesquisadora ainda salienta a “lentidão da maioria dos cursos de licenciatura em arte em adaptar as matrizes curriculares para o contexto da educação especial e preparar o professor para atuar nas escolas frente a esse contexto” (REILY, 2009). Tema que também é recorrente em Lopes e Schambeck (2014, p. 137), que destacam que a “habilidade para trabalhar com alunos com necessidades especiais” seria uma das habilidades mais importantes para a docência, mas que os estudantes tendem a “não gostar de ensinar música para alunos com necessidades especiais”. Nesse sentido, é importante para o professor conhecer os instrumentos de acessibilidade que podem “auxiliar na aprendizagem dos educandos com deficiência e discutir práticas pedagógicas organizacionais voltadas para uma escola aberta a todos” (LOPES; SCHAMBECK, 2014, p. 138).

O tema da importância das Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC) das instituições formadoras abordarem conteúdos e práticas inclusivas é aprofundado no texto de Schambeck (2016), que reforça a necessidade de

inserção de práticas e discussões nos cursos formativos, incluindo ainda sugestões do que se deveria levar em conta na formação dos licenciados em música a partir de inclusão nos projetos pedagógicos desses cursos. São elas:

I – Prover condições de acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos; II – garantir a transversalidade das ações da educação inclusiva no ensino regular e ensino superior; III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; IV – assegurar estudos na área por meio de formação continuada; V – estabelecer parcerias com profissionais da área de educação especial (AEE) (SCHAMEBCK, 2016, p. 33).

Portanto, Reily (2012), Lopes e Schambeck (2014) e Schambeck (2016) concluem que é papel das Instituições de Ensino Superior (IES), dentre outras questões, promover ações educativas que contemplem as diferentes características dos processos de aprender de cada um dos estudantes com deficiência. Isso poderia ajudar a estabelecer uma nova forma de pensar o ensino e a aprendizagem do campo da arte para todos os alunos.

Se o estímulo às diferentes linguagens das artes gera desenvolvimento e evolução intelectual, o fato de um sujeito ter seu desenvolvimento limitado se explica pelo tipo de aprendizagem que desencadeou em seu contexto cultural, social e, acima de tudo, em seu contexto educacional. Isso significa que, enquanto professores, somos responsáveis pelos nossos alunos, já que o desenvolvimento artístico tem íntima relação com o contexto que lhe possibilitou aprender.

Concordamos com Carvalho (2011, p. 28), quando este afirma que “pensar inclusão a partir da perspectiva da educação na diversidade é reconhecer as diferenças individuais; é reconhecer a existência delimitações que criam barreiras que precisam ser removidas, sem considerá-las como obstáculos intransponíveis”.

No discurso de facilitação de inclusão foram citadas apresentações artísticas também em outros espaços, para além da escola, conforme Barbosa (2011), Aidar (2018) e Vargas (2007). Esses espaços “são riquíssimas oportunidades de vivências sociais e de importantíssima colaboração para a formação da personalidade de nossos meninos, meninas e adolescentes (VARGAS, 2007, p. 78). Podemos acrescentar que espaços educativos são e

continuarão a ser espaços de crescimento intelectual e de inclusão para todos os estudantes com deficiência ou não.

2.2.2 Levantamento da produção no campo da arte e da educação inclusiva no periódico Educação Arte e Inclusão (REAI)

Neste subcapítulo procuramos levantar a produção de conhecimento sobre o campo de Arte no contexto da educação inclusiva de estudantes com deficiência. Para tanto, realizou-se uma busca junto à base de dados do Periódico “Educação Arte e Inclusão (REAI)”³, no período de 2008 a 2021. A Revista recebe artigos, relatos de experiência, entrevistas originais e inéditos para publicação, de autores brasileiros e estrangeiros, que tratem de temas preferencialmente no campo da Arte e da Educação, resultantes de estudos teóricos, pesquisas, reflexões sobre práticas concretas, discussões políticas etc. As principais temáticas da Revista são a Educação, a Arte, a Inclusão e seus temas correlatos.

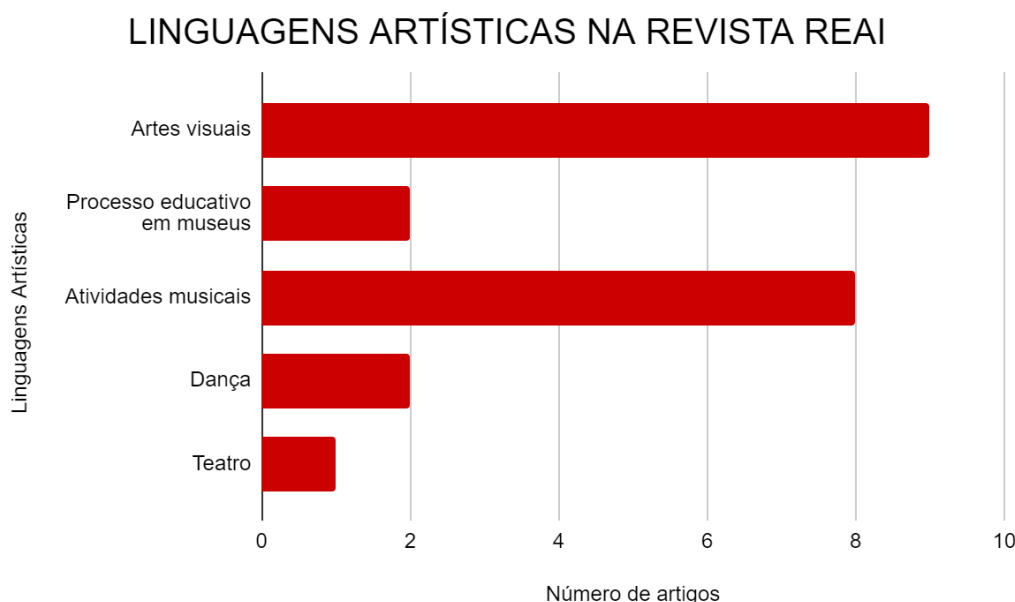
Para a revisão em curso foram analisadas as produções acadêmicas do REAI com os seguintes termos: Ensino de Arte, Inclusão, Deficiência, Artes Visuais, Música, Dança e Teatro. Buscou-se identificar as características essenciais da produção científica dos artigos, justamente pelas características a serem pesquisadas, uma vez que se pretende, a partir dos relatos dos professores de Artes de escolas públicas estaduais da Grande Florianópolis, investigar como as práticas pedagógicas nas aulas de Arte contribuem no processo de ensino, aprendizagem e inclusão. Portanto, no caso específico desta pesquisa, ajuda a compreender se autores, ao longo desses 13 anos de publicações simultâneas do periódico REAI, continuam pesquisando e se mantêm regularidade nas publicações sobre a temática. Durante o período de 2008 a 2021, foram disponibilizadas um total de 411 publicações entre artigos, entrevistas e relatos de experiências. Desses, foram identificados 55 artigos que se relacionavam com os termos mencionados acima. Os autores são basicamente professores, pesquisadores e estudantes de cursos de pós-graduação que trouxeram, em sua grande maioria, textos resultantes de

³ Para saber mais sobre o periódico acessar:
<https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/about>

pesquisas nesse campo. Também se encontram alguns relatos de experiência, em menor quantidade, e entrevistas, com ênfases nas discussões sobre o campo da Arte e a inclusão de pessoas com deficiência.

Escolheu-se tal recorte de maneira a dar visibilidade ao que de atual tem sido publicado sobre o tema e verificar o que é a produção pós-década de 1990, quando surgem os primeiros documentos normativos para assegurar aos estudantes com deficiência a inclusão em sala de aula regular. O levantamento demonstra que a grande maioria das publicações é fruto de pesquisas em **artes visuais**. A menção a processos educativos em **Museus**, subcategoria das artes visuais, aparece em duas publicações. Em seguida, com menor número, aparecem as pesquisas no campo da **música/ educação musical**. Apenas dois trabalhos mencionam atividades de **dança** e uma produção foi encontrada para o **teatro** em contexto de inclusão para pessoas com deficiência. Ver abaixo a produção por linguagem

Gráfico 1 – Linguagens artísticas abordadas pela REAI (2008-2021).



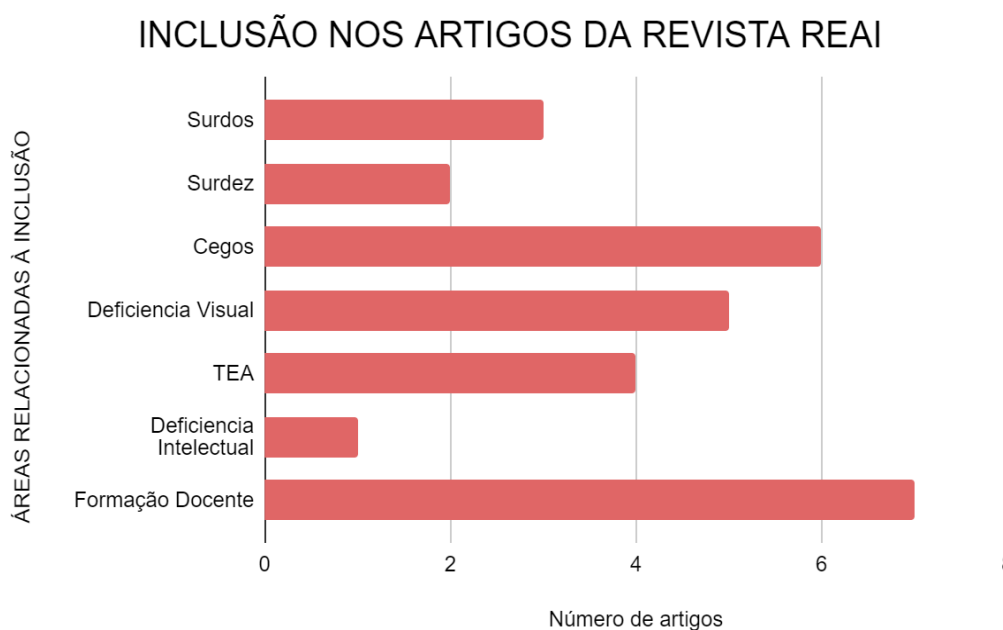
Fonte: Elaborada pela autora.

Com relação aos **processos formativo/formação** de professores ou docentes, há menção em sete trabalhos. Já em relação à **inclusão**, 27 dos 55

artigos selecionados fizeram menção ao termo inclusão no título ou apenas nas palavras chaves. Por outro lado, o termo deficiência foi encontrado em 13 textos.

Finalmente, com relação às especificações do público alvo das ações de educação em Artes temos menção para estudantes **Surdos** em três trabalhos e para **Surdez** em dois trabalhos. Para estudantes **Cegos**, seis textos, e **Deficiente Visual** em mais cinco publicações. Há, ainda, menção a trabalhos desenvolvidos com o público alvo do **Transtorno do Espectro Autista** (TEA) em quatro trabalhos e para **Deficiência Intelectual** um único texto. No gráfico abaixo está demonstrada a ênfase dos trabalhos.

Gráfico 2 – Áreas de abrangência cobertas pelas REAI (2008-2021).



Fonte: elaborado pela autora.

Foi possível identificar uma predominância de pesquisas defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Artes e, majoritariamente, com ênfase na modalidade de Artes Visuais. Os temas das produções se concentram na discussão da inclusão na e pela Arte, seguido do ensino de Arte. Os objetivos dos trabalhos versavam sobre a importância de compreender o papel da Arte na inclusão escolar, mas há, também, registros em menor número, para a inclusão social das pessoas com deficiência. Ao mesmo tempo foram encontrados trabalhos que evidenciam a relevância da Arte na educação formal e não-formal.

De maneira geral, os resultados dos estudos sinalizam que a Arte traz muitos benefícios relacionados à qualidade de vida e promoção da inclusão, porém, poucos foram os textos que enfatizaram os aspectos pedagógicos e formativos de professores e/ou docentes de Arte, e nenhum texto analisado estava voltado para o Ensino Médio, temática dessa dissertação.

É possível concluir a partir do levantamento do REAI sobre Arte e Inclusão, que ela é relevante, mas foi identificada uma redução de publicações com a temática nos últimos números da revista. Portanto, esse levantamento nos oportuniza um repensar das pesquisas na área de Artes, pois uma das consequências dessa diminuição de artigos acadêmicos pode estar relacionada também, com o menor número de pesquisas sobre a temática junto aos programas de pós-graduação. Por fim, a discussão da apropriação do conhecimento artístico pelas pessoas com deficiência ainda é uma necessidade constante para a formação de professores e as políticas públicas precisam estar atentas aos novos direcionamentos da área, na tentativa de se evitar retrocessos aos ganhos alcançados até então.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo apresentaremos a construção da pesquisa, a abordagem qualitativa que foi utilizada como parâmetro no tratamento e coleta de dados, a descrição do contexto da pesquisa e de seus participantes, bem como seus perfis. Também faremos referências aos critérios éticos adotados e, por fim, apresentaremos o referencial teórico, a partir da obra da professora e pesquisadora da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Lúcia Helena Reily. A pesquisadora foi pioneira em seus trabalhos com aproximações da educação especial e das Artes no contexto de inclusão da pessoa com deficiência. Além disso, os pressupostos teóricos trazidos por Reily mantêm uma relação muito próxima com os objetivos de pesquisa e as categorias que emergiram a partir da análise dos dados.

A metodologia tem como ofício apontar ao pesquisador a “maneira ou meio pelo qual se pode chegar, mais rápido e eficientemente, a um lugar, objetivo ou a uma solução de problema”. Reafirmando, a expressão metodologia, de acordo com Minayo (2001, p. 14), é considerada

[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método) os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).

A metodologia possui um componente subjetivo relacionado aos costumes do pesquisador diante da pesquisa, quais suas escolhas e como elas se relacionam e se justificam em determinada investigação.

3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

Esta pesquisa propõe uma abordagem qualitativa, que, nos preceitos de Freire (2010, p.14), irá privilegiar os “aspectos subjetivos e com efeitos interpretativos dos dados”. Nesse sentido, a abordagem qualitativa oferece um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou grupos “atribuem a um problema social ou humano” (CRESWELL, 2010, p. 26).

Como apontado por Bogdan e Biklen (1994, p. 51), “os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador”. Logo, o estudo é de natureza qualitativa, pois foi desenvolvido a partir de uma investigação sobre as experiências vivenciadas por professores de Artes em sala de aula da rede regular de ensino, mais precisamente do Ensino Médio, e que atendem estudantes com deficiência em contexto de inclusão. Portanto, esses professores foram os nossos informadores de um contexto específico, o que, de certo modo, atinge um grupo de profissionais do campo da educação.

Considera-se importante, portanto, uma análise das experiências compartilhadas por esses professores que atuam em contexto inclusivo com alunos com deficiência, considerando que suas compreensões sobre o assunto e os relatos das experiências que eles apresentaram poderão de certa maneira, servir de apoio e enriquecer práticas educativas de outros profissionais no campo do ensino da arte.

3.2 COLETA DE DADOS

Os participantes dessa pesquisa foram escolhidos seguindo os seguintes critérios: a) professores de escolas estaduais de ensino médio lotados em escolas da grande Florianópolis; b) experiência em sala de aula de no mínimo 5 anos; c) professores com vínculo efetivo e d) formação em nível de graduação em diferentes linguagens do campo das artes.

A partir de contatos estabelecidos entre os colegas que atuam no ensino médio com a disciplina de Arte fizemos um levantamento de endereços de e-mails e enviamos o convite para 15 professores, oito deles responderam a mensagem e apenas cinco aceitaram participar da pesquisa. Contudo, apenas 3 conseguiram agendar o horário para conceder a entrevista.

O questionário de sondagem foi enviado por e-mail para os 15 professores e apresentava questões que delimitavam o contexto de cada participante como identificação, escola, tempo de formação, carga horária de trabalho e outros (ver Anexo IV). Essa coleta foi realizada entre os meses de agosto e setembro de 2022.

Em uma segunda fase de coleta, foram feitas entrevistas presenciais com os três professores que aceitaram participar da pesquisa. Essa entrevista continha 39 questões (ver Anexo III) que buscavam identificar as experiências e concepções sobre o ensino da Arte em contexto inclusivo e as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula.

Conforme Gil (2009, p. 128) a entrevista pode ser assim definida: “técnica em que o investigador se apresenta frente ao entrevistado, face a face, e lhe formula perguntas com o objetivo de obter dados que interessam a sua pesquisa/investigação”. Do mesmo modo, Bowling (2005) concorda que entrevistas presenciais são pesquisas em que a presença do entrevistador facilita na persuasão do respondente em participar e, também, assegura a legitimidade do estudo.

Assim, cada professor participante foi entrevistado no seu ambiente de atuação, com agenda combinada previamente. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, com duração variando entre cinquenta minutos a uma hora. Finda a etapa da coleta, as entrevistas foram transcritas e editadas, buscando manter a coerência do discurso do entrevistado, mas reformulando algumas colocações de forma a dar clareza às ideias apresentadas.

A entrevista, contou com a participação de dois professores e uma professora de Artes e abordou a motivação de trabalhar Artes em contexto escolar inclusivo, as características da classe, os recursos oferecidos, a adoção da polivalência nas aulas, o papel das Políticas Públicas na educação junto a pessoas com deficiência, as estratégias abordadas e demais questões relacionadas às atividades em sala de aula

No caso dessa pesquisa, a problemática central aponta que poucos trabalhos têm discutido a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Médio na área de Artes e que, sobretudo, se desconhecem quais práticas pedagógicas são realizadas para incluir esses alunos no ambiente escolar. Portanto, nos interessava aprofundar no dia a dia escolar esse grande desafio para os professores, que é a adaptação das aulas de Arte, no sentido de promover a inclusão de alunos com deficiência.

É importante destacar que cada professor é habilitado em uma linguagem artística específica, todos possuem especialização em suas áreas e atuam há mais de 10 anos em escolas públicas. O professor nº 1 possui

formação em Artes Cênicas, o professor nº 2 em Música e o professor nº 3 em Artes Visuais.

Abaixo elaboramos um quadro com o perfil profissional dos participantes da pesquisa:

Quadro 1: com o perfil dos professores participantes.

Professor nº 1 (AC)
<p>- Formação:</p> <p>Licenciatura Plena em Artes na Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC - Florianópolis-SC (1994). Habilitação Artes Cênicas. O professor também é pós-graduado: Gestão Educacional; Previdência Complementar e Interdisciplinaridade.</p>
<p>- Endereço/Localização Escola de Lotação:</p> <p>Reside no município de Florianópolis e trabalha na escola EEM Jacó Anderle.</p>
<p>- Período em exercício na função de professor/Turmas que exerce a Função:</p> <p>Trabalha como docente há mais de 27 anos em turmas de Ensino Médio, com aproximadamente 30 alunos por classe, com idade entre 15 e dezessete anos de idade.</p>

Professor nº 2 (LM)
<p>- Formação</p> <p>Licenciatura Plena em Artes na Universidade Federal de Pelotas /RS – Pelotas-RS (2003) Habilitação Música. Encontra-se cursando Doutorado em Educação na Universidade Federal do Estado de Santa Catarina/ UFSC.</p>
<p>- Endereço/Localização Escola de Lotação:</p> <p>Reside no município de Florianópolis e trabalha na escola EEB Francisco Tolentino Localizada no município de São José -SC.</p>
<p>- Período em exercício na função de professor/Turmas que exerce a Função:</p> <p>Trabalha como docente há mais de 18 anos em turmas de Ensino Médio, com aproximadamente 30 alunos por classe, com idade entre 15 e dezessete anos de idade.</p>

Professor nº 3 (AV)

- Formação:

Licenciatura Plena em Artes Visuais na Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC - Florianópolis-SC (2012) Habilitação Artes Visuais. Courseu Mestrado na Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC em Florianópolis-SC (2014). Encontra-se cursando Doutorado na Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC (2020).

- Endereço/Localização Escola de Lotação:

Reside no município de Florianópolis e trabalhou na escola EEF Dom Jaime de Barros Câmara no município da Palhoça- SC, e no momento na EEB-Porto do Rio Tavares – Florianópolis-SC.

- Período em exercício na função de professor/Turmas que exerce a Função:

Trabalha como docente há mais de 8 anos. Trabalhou em turmas de Ensino Médio, com aproximadamente 30 alunos por classe, com idade entre 15 e dezessete anos de idade.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados no questionário de sondagem.

3.3 CRITÉRIOS ÉTICOS

A fim de garantir a integridade científica, foram adotadas as orientações para a realização da pesquisa fornecidas pelo Conselho Nacional de Ética em Pesquisa. Foram contemplados os preceitos éticos para aplicação de pesquisa com seres humanos, publicados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). De maneira geral, as pesquisas que envolvam a participação de seres humanos têm a obrigação de estabelecer princípios que assegurem a dignidade da pessoa. “Isso implica no respeito aos participantes, consentimento, avaliação cuidadosa de potenciais riscos aos participantes, compromisso com o benefício individual, social e coletivo das pesquisas” (MAINARDES; CURY, 2019, p. 27).

Reforçando que, no decorrer de pesquisas que envolvem sujeitos, amplia-se o dever de definir entre os critérios éticos a “ausência de danos aos participantes, garantia do consentimento informado, respeito a privacidade e o não uso do engano” (GRAY, 2012, p. 64).

Corroborando com a importância da postura criteriosa, Pelaez (1988) afirma que, quando se fala em consentimento, deve-se analisar separadamente três fatores que o integram: a informação, a vontade e a competência.

Como forma de garantir critérios éticos para a realização desta pesquisa os participantes receberam o formulário com o termo de consentimento livre e esclarecido (TECLE) e também o documento que indicou a permissão do uso de imagem e voz.

3.4 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste item apresenta-se o referencial teórico, sobretudo, a produção da professora e pesquisadora Lucia Helena Reily⁴, por sua abordagem interseccional entre Arte e Deficiência. As publicações de Reily expõem as formas de atuação do professor em relação aos estudantes com deficiência, estabelecem trocas de experiências pedagógicas entre os professores e apresentam propostas educativas inclusivas com indicativos de processos que auxiliem e correspondam às necessidades e possibilidades dos educandos.

A autora é conhecida na área da educação, e da educação especial, por ter ao longo de sua vida acadêmica publicado diversas pesquisas nesses campos de conhecimento em intersecção com as Artes. Sua maior contribuição, e sabendo das dificuldades desse professor em uma sala de aula inclusiva, é ter proporcionado um suporte para a construção de uma prática reflexiva que contemplou os avanços no campo da educação especial em diálogo com as Artes. Ao mesmo tempo destaca a importância dos sistemas de mediação - a imagem, os recursos tridimensionais, a escrita, os sistemas de comunicação suplementar e alternativa, a língua de sinais e o braile. A autora mostrou ao longo das suas pesquisas como esses instrumentos podem servir

⁴ Graduou-se com Bacharel em Artes (Programa *Independent Learning*) - Indiana University (1974), com Revalidação em Educação Artística: habilitação em Artes Plásticas pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1978), mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1990) e doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1994). Atualmente é docente associada da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial e Ensino da Arte, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial, estudos da deficiência, arte e deficiência, formação de professores e artes visuais. Livros escritos: "Escola Inclusiva - Linguagem e Mediação/Atividades de Artes Plásticas na Escola" e "Armazém de Imagens: Ensaio sobre a produção artística de pessoas com deficiência".

de apoio em sala de aula, a fim de tornar o conteúdo escolar acessível a todos os alunos, tenham eles limitações ou impedimentos de movimento, de visualização ou de comunicação e linguagem.

Ao se debruçar sobre as principais problemáticas encontradas no cotidiano de alunos com necessidades específicas, matriculados na rede regular de ensino, a opção por tomá-la como referencial teórico se deu no sentido de nos auxiliar nas reflexões sobre as categorias elencadas para o desenvolvimento das análises, quais sejam: i) concepções dos professores sobre o processo de inclusão de alunos nas escolas de Ensino Médio; ii) mecanismos de apoio oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina; iii) práticas pedagógicas nas aulas de Arte, em sala de aula inclusiva; iv) papel das políticas públicas e dos PPC no trabalho inclusivo.

Acreditamos que autora nos auxilia principalmente nas categorias i) e iii), evidentemente com os ajustes necessários, uma vez que Reily não tem trabalhos publicados no contexto do Ensino Médio. A pesquisa apresenta uma especificidade local, mas em grande parte ela nos ajudou a estabelecer um diálogo com a escola, ajudando o professor, futuro leitor, a vislumbrar elementos para ampliar suas possibilidades de trabalho em sala de aula.

Como parte de seu ofício diário, o professor de Artes busca por estratégias que trabalhem as diferenças, pois elas afetam diretamente o tempo de participação e o envolvimento das atividades. Um dos grandes desafios enfrentados pelos professores especialistas dessa disciplina, é encontrar e elaborar projetos voltados à mobilização de uma participação mais efetiva dos alunos com deficiência nas aulas de Artes.

Porém, segundo Reily (2010), já naquele ano, através de estudos, em levantamento bibliográfico, houve um crescimento significativo no número de pesquisas, artigos e livros publicados, com os temas “Artes Visuais” ou “Artes Plásticas e Deficiência”. Reforça ainda na entrevista que concedeu a Milka Carvajal para a Revista Educação, Artes e Inclusão (REILY, 2012), a sua percepção do crescimento na área da pesquisa:

Percebo crescimento na área da pesquisa, educação pedagógica, avaliações e novas propostas educacionais especialmente na área (região) do campo, grupos de quilombolas, situações novas e discussões em Congressos. Deve-se conhecer a realidade da escola para tentar prover soluções (REILY, 2012).

Em 2010, Reily já explanava a necessidade do incentivo à produção científica que dê suporte ao professor na sala de aula, que trabalha diretamente com um público heterogêneo, servindo de apoio para a escola durante o processo de ensino, sem o olhar clínico, apontando a necessidade de recomeçar com novas adaptações e possibilidades, de acordo com as particularidades de cada escola. Enfatizava a importância de pesquisas que explorem o tema e tornem possível a troca de experiências, visto que muitos professores, por diversos motivos, acabam trabalhando de forma isolada e há pouca socialização dos resultados desses esforços.

Há que se levar em conta o movimento diário e as reinterpretações metodológicas necessárias para que o professor tenha acesso a todos os estudantes presentes em sala de aula. Segundo Reily (2010), por vezes, subestima-se a criatividade de pessoas com deficiência, colocando-as para colorir contornos previamente determinados e também trabalhos manuais dirigidos, não acreditando em suas capacidades, limitando a expressão daquilo que para elas possui significado. A autora acredita ser possível, sim, afirmar que muitos dos programas de Artes, que são desenvolvidos em contextos institucionais, possuem maior viés terapêutico. Em vista disso, o desenho e a pintura são utilizados apenas como técnica expressiva, servindo como instrumento diagnóstico, também para desenvolver coordenação manual, trabalhar autoestima e socialização. Caberia, então, ao professor de Artes, criar caminhos sólidos em direção ao conhecimento.

Nesse sentido, a comunidade escolar e o professor de artes precisam agir em parceria para facilitar o trajeto de autoconhecimento, aliado à compreensão de saberes. A qualificação do docente na questão inclusiva é significativa e, para Reily (2010), é fundamental a formação de professores para orientar com propriedade os estudantes, incluindo alunos com deficiência, fazendo com que o ensino de Artes consiga corresponder às expectativas desses estudantes, bem como seu importante papel no desenvolvimento de suas habilidades. Desde o início de sua carreira, Reily reafirma seu posicionamento sobre o quão importante é, para as Artes, que o professor trabalhe com imagens, vivências, a questão do lúdico, jogos e criar situações para que o aluno compreenda o conceito.

Em pesquisa publicada em 1994, Reily, por exemplo, já destacava o dever de se trabalhar a coordenação fina, direcionando a aprendizagem, e observar as características dos objetos e materiais. Essas estratégias possibilitariam que esses alunos sentissem e experimentassem novas texturas, cores, formas e espaços, “que descubram o significado de semelhanças e contrastes, ritmos e equilíbrios”. Em outra publicação “Atividades de Artes Plásticas na escola”, de 1983, ela destaca a importância de formação que prepare para a inclusão como também a formação continuada do ensino, que “permita a expressão da criatividade, com liberdade de escolhas, manipulação e exploração de materiais” (REILY, 1983 *apud* REILY, 1994).

Reily (2003), com base em Vygotsky, destaca que a arte pode e deve ser usada como mediadora no processo sócio-histórico do desenvolvimento humano, pois por meio dela é possível “representar a realidade, e os sistemas simbólicos que ela dispõe”. A autora examina a prontidão dos estudantes com deficiência em termos globais (área mental, emocional, social e motora) em determinadas atividades e cada um deve ter um objetivo específico, como desenvolver a criatividade, oferecer condições de se expressarem, estimular a socialização, o desenvolvimento da coordenação motora fina, como também aprendizagens técnicas.

Segundo Reily (2012), a sala de aula deveria ser espaçosa, arejada e bem iluminada, ter armários para guardar os materiais abertos ou mesmo os tóxicos, espaços para guardar pastas maiores e papéis grandes, como prateleiras verticais, mural para expor os trabalhos, lousa para desenho livre ou mesmo explicações pelo professor. Esses detalhes, segundo a autora, são importantes, pois o momento da aula de Artes é um período de socialização, por isso a necessidade de fazê-las sentirem-se juntas, compartilhando material, interagindo ao fazer os trabalhos. Quanto ao planejamento, a autora afirma que o professor de Artes deve estar bem atento às coisas que estão acontecendo na atualidade. Portanto, novas estratégias devem ser avaliadas antes de utilizadas, justamente para detectar possíveis contrariedades dos estudantes e que todos possam realizá-las. Para isso, apresenta algumas diretrizes que podem orientar o professor da disciplina de artes visuais no planejamento de suas atividades. “A duração das atividades”, por exemplo, implicaria no tempo disponível das aulas e alerta para o fato de que a idade e anos de escolaridade também são fatores

que influenciam para se tomar e estabelecer diretrizes para o planejamento. Um importante aspecto, então, segundo Reily, é elaborar aulas, utilizando um nível de linguagem conhecido pelos estudantes, contemplando atividades interessantes e propostas apresentadas de forma clara e efetiva no que tange ao progresso desses estudantes.

Entendemos que o acesso às artes se torna relevante para viabilizar a inclusão humana, educacional e social dos estudantes com e sem deficiências, tanto para a melhoria das condições de relacionamento social e das limitações sentidas pelos sujeitos, sobretudo, para o reconhecimento das diferenças como potencialidades à formação humanizada, complexa e sensível. Há que se levar em consideração a importância de proporcionar possibilidades artísticas aperfeiçoadas na perspectiva de facilitar a inclusão.

Nesse sentido, quanto ao trabalho pedagógico nas aulas de arte, qual seja a linguagem - artes visuais, dança, teatro e música –, conforme nos orienta Reily (2012), as artes nos auxiliam na ampliação de relações entre indivíduos com limitação cognitiva e/ou social com o mundo externo, melhora a qualidade em suas interações sociais, enriquece a autoestima, através do reconhecimento de suas potencialidades, desenvolve a aprendizagem e rompe barreiras cognitivas, afetivas e sociais.

A disciplina de artes está presente na educação básica e observa-se que ela se relaciona diretamente com a formação inicial e continuada dos professores que nela atuam. De acordo com Reily (2010), o professor nem sempre está preparado para atender a esse público. As diferenças podem ser “gerenciadas pelo professor como parte de seu *métier* cotidiano” (p. 83) Esses alunos podem “necessitar de recursos para o atendimento de suas necessidades específicas em linguagem, motricidade e acesso ao conhecimento” (REILY, 2010, p. 84). Contudo, a maioria dos cursos de licenciatura em Artes e suas linguagens específicas ainda não formam o professor para atuar na inclusão, diante da falta de publicações na área, assim, este se encontra despreparado para atuar no contexto da diversidade.

Outro ponto destacado por Reily (2009), é a ausência de socialização e publicação no campo da arte. Para ela, o campo segue evidenciando o trabalho com arte em contextos clínicos, e reforça a ideia de que não é somente transpor os saberes constituídos num espaço institucional para outro espaço de inclusão

e, por fim, conclui destacando a importância da produção de conhecimento dada à seriedade com que muitos trabalhos são concretizados de maneira que possa amparar o ensino de arte na escola.

Logo, é preciso que os professores de Arte obtenham conhecimento e comunicação com a heterogeneidade, tão presente entre os alunos em sala de aula. Conforme apontado por Reily (2010), o contato com alunos com deficiência permite que os professores de Arte percebam a importância de recursos e o dever de elaborar atividades que atendam suas demandas específicas no campo da “linguagem, motricidade, mobilidade, acesso ao conhecimento e produção artística” (REILY, 2010, p. 86).

Reily faz ainda um contraponto à realidade que por vezes se impõe: “diante das salas de aula cada vez mais heterogêneas, alguns professores têm reagido com resistência, outros têm buscado apoio e exigido cursos que lhes auxiliem a corresponder às necessidades e possibilidades dos alunos” (REILY, 2010, p. 98).

Entende-se, desse modo, que o professor necessita sair da área de conforto e tornar os conhecimentos significativos para seus estudantes, o que nem sempre é tarefa fácil. Como esclarece a autora, muitos ainda são os limites para que as atividades inclusivas ocorram nas salas de arte.

Como professora de arte, os limites são o espaço, a visão que as pessoas têm sobre o ensino de artes visuais. Limite do tempo, as crianças no geral têm problemas de transporte, há limites gerenciais, às vezes falta de recursos pedagógicos, na área da surdez, conceitos difíceis de entender, não sabem LIBRAS. Tem que ter pessoas que auxiliem os professores (surdos que saibam LIBRAS) (REILY, 2012, p. 2).

Reily (2012) aprofunda suas críticas ao modelo atual quando menciona que a tarefa de inclusão depende de uma mão dupla, ou seja, “depende da escola e do professor”. Para ela a principal dificuldade é “acesso ao conteúdo”. Nesse sentido, varia muito, dependendo do apoio da escola. Na sua opinião, formada pelas inúmeras pesquisas que tem realizado no campo da inclusão e da educação especial, “quanto menor [o apoio da escola], mais difícil o processo de inclusão, com surdez e sem intérprete, mais difícil ainda. É difícil para todos. Para o professor o número de alunos independe de ser especial ou não” (REILY, 2012, p. 2).

4 ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo traremos, em destaque, as falas dos professores participantes da pesquisa, fazendo uma reflexão sobre o papel da aula de Artes nos processos de inclusão de estudantes com deficiência em escolas de Ensino Médio da Grande Florianópolis. O capítulo foi organizado a partir das seguintes categorias: i) concepções dos professores sobre o processo de inclusão de alunos nas escolas de Ensino Médio; ii) mecanismos de apoio oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina; iii) práticas pedagógicas nas aulas de Arte em sala de aula inclusiva; iv) papel das Políticas Públicas e dos PPC no trabalho inclusivo.

Permeiam essas categorias o ensino das Artes em contexto escolar inclusivo, características das classes, recursos pedagógicos disponibilizados pelas escolas, adoção da polivalência nas aulas, o entendimento dos professores sobre as políticas públicas que regem a educação de pessoas com deficiência, as estratégias abordadas e demais questões relacionadas às atividades em sala de aula.

Para trazer para o texto as falas transcritas, serão usados as seguintes siglas com as seguintes correspondência: P1 (AC) correspondente a professor 1 de Artes cênicas, P2 (LM) correspondente a professor 2 de linguagem musical e P3 (AV) que corresponde a professor 3 de Artes visuais.

4.1 ENSINO DE ARTE EM CONTEXTO DE INCLUSÃO NO ENSINO MÉDIO

No sistema educacional o fazer artístico possibilita um amplo e valioso significado para os conhecimentos dos alunos do Ensino Médio.⁵

⁵ O NEM, Novo Ensino Médio, está previsto nas metas do Plano Estadual de Educação. Para tanto foram realizadas mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (Lei nº 9394/96), sobretudo no que diz respeito à sua organização curricular, com o objetivo de torná-lo mais próximo aos anseios da juventude brasileira. Para participar do referido programa, compete cada Estado realizar a adesão, selecionar as escolas que desejam aderir ao mesmo e iniciar as atividades de discussão, elaboração e organização do novo ensino médio, que iniciará efetivamente sua implantação nas escolas selecionadas. Em Santa Catarina as escolas selecionadas começaram a implementar o NEM em 2022. Portanto, é importante destacar que as normas para o Novo Ensino Médio não serão tratadas neste texto, uma vez que a sua implementação é recente e suas influências na distribuição da matriz curricular ainda não tem estudos concretos que possam ser incluídos nas análises da presente pesquisa.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio foram elaboradas a partir de ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica. O objetivo deste material é contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente. A qualidade da escola é condição essencial de inclusão e democratização das oportunidades no Brasil, e o desafio de oferecer uma educação básica de qualidade para a inserção do aluno, o desenvolvimento do país e a consolidação da cidadania é tarefa de todos (BRASIL, 2006, p. 5).

A inclusão pode promover, portanto, melhorias na educação e, conseqüentemente, entusiasmo para adquirir conhecimentos. Para Carneiro (2007), uma escola inclusiva se caracteriza por oferecer tempo e condições para que todos possam aprender, abrindo espaço para o diálogo entre funcionários e alunos, possibilitando a solidariedade e a cidadania. Que os alunos possam aprender o que os professores são capazes de ensinar, como valorizar as diferenças pela convivência. Nessa perspectiva, é necessário atenção e cuidado por parte do professor e da escola. Apesar de não haver menção explícita no texto sobre as práticas docentes em contexto de inclusão podemos inferir que dependendo de como ela será conduzida, poderá ter características de exclusão.

Neste sentido, Santos *et al.* (2014, p. 488, citando Both e Ainscow, 2011) afirmam que a inclusão é vista principalmente como a colocação em prática de valores inclusivos. “É um compromisso com determinados valores que explicam o desejo de superar a exclusão e promover a participação” (SANTOS, *et al.*, 2014, p. 488). Se não estiver vinculada a valores profundamente enraizados, então a tentativa de inclusão pode representar a simples adesão a uma moda qualquer ou atendimento a instruções de cima para baixo.

Santos *et al.* (2002) afirmam:

A inclusão é, por vezes, vista como envolvendo primariamente o movimento de alunos de fora para dentro do fluxo normal das escolas, com a implicação de que eles sejam ‘incluídos’ uma vez que estejam lá dentro. No entanto, em nossa visão, a inclusão é um conjunto de processos intermináveis. [...] Ela requer que as escolas se engajem num exame crítico do que pode ser feito para aumentar a participação e a aprendizagem da diversidade de alunos dentro da escola e de sua localidade (BOOTH; AINSCOW, 2000, *Apud*, SANTOS *et al.*, 2014, p. 487).

De acordo com Mendes, Silva e Schambeck (2012), o professor de Arte deve procurar conhecer o aluno, qual o seu contexto e as especificidades sobre a limitação com a qual convive para poder buscar os recursos e ajudas técnicas necessárias para sua participação plena na sala de aula. Para as autoras, o papel do professor de Arte é também o de ampliar a criatividade, ludicidade e possibilidades educativas da realidade da criança com deficiência. Reily (2010), por outro lado, destaca que o problema é que muitos destes professores se sentem incapazes e mal preparados para criar materiais pedagógicos para os alunos com deficiência, pois a maioria ainda está tentando compreender e buscando estabelecer algum tipo de comunicação com o seu aluno com deficiência. Foi destacado por Reily, que cabe ao professor pesquisar sobre o assunto, colher materiais didáticos com colegas que já trabalharam com alunos com deficiência, buscando a partir destas trocas, a criação de novos materiais que o auxiliem e facilitem a aprendizagem e integração do aluno com o meio.

4.1.1 Concepções dos professores sobre o processo de inclusão de alunos em escolas de Ensino Médio

No processo de ensino e aprendizagem, o professor de Artes assume um papel importante, uma vez que é ele quem atua diretamente com os estudantes. As concepções de sujeito e de aprendizagem que cada professor defende influenciam sua conduta frente ao estudante com deficiência em sala de aula. De certo modo, ficam explícitas nas suas falas quando nos afirmam:

Professor nº 1 (AC) - Se pararmos para entender a história da humanidade, ela é contada através da Arte. Conseguimos muitas informações através da Arte. *Antes de qualquer formação já se promove integração através da Arte.* Não se trata especificamente da disciplina Artes. A sociedade já canta, pinta, dança, cria e já promove naturalmente o fazer artístico, não se limita apenas a uma formação acadêmica, mesmo que o belo não seja belo é arte. *Sim, a disciplina de Artes pode e deve facilitar e promover a inclusão dando voz a esses alunos* (Excerto da entrevista com o professor licenciado em Artes Cênicas - grifos meus).

Professor nº 2 (LM) - Nas aulas de Artes, eles [os alunos com deficiência] *se sentem livres para expressar o que sentem.* Aproveito para estimular a *participação aos modos que eles são capazes.* A maior dificuldade destes alunos é de se expressar na aula, pois muitos, *ao se comparar com colegas se sentem inferiores;* é claro, há o constrangimento. Se sentem, muitas vezes, taxados de doentes, de incapazes. *Busco tirar essa impressão e esse sentimento que alguns*

carregam, já que acredito na capacidade de cada um. Explorar a música nas aulas de arte é melhorar a autoestima e dar liberdade para fazerem suas escolhas musicais e suas falas, enfim, terão o mesmo espaço de participação na escola que os demais. As aulas de Artes têm essa característica de poder explorar o autoconhecimento e a valorização das diferenças da igualdade (Excerto da entrevista com o professor licenciado em Música – grifos meus).

Professor nº 3 (AV) - As aulas de Arte são questionadoras. São mensageiras. Valorizam o “eu” e o outro também. *Trabalham a capacidade do indivíduo.* Cada trabalho é um desafio que desperta prazer pessoal para quem se propõe a fazê-lo. *Pode-se explorar essas características da disciplina para incluir todos os alunos da classe* (Excerto da entrevista com o professor licenciado em Artes Visuais – grifos meus).

De maneira geral, os professores participantes da pesquisa compreendem a aula de arte como um espaço educativo naturalmente inclusivo. Quando nos referimos a um espaço naturalmente inclusivo estamos nos reportando aos pressupostos teóricos de Reily (2012), que nos diz que as artes nos auxiliam na ampliação de relações entre indivíduos com limitação cognitiva e/ou social com o mundo externo, melhorando a qualidade de suas interações sociais, enriquecendo a autoestima, através do reconhecimento de suas potencialidades, desenvolvendo-se a aprendizagem e rompendo-se com barreiras cognitivas, afetivas e sociais.

Nesse sentido, o professor, imbuído dos princípios inclusivos, deveria proporcionar aos alunos oportunidades de adquirir conhecimentos culturais sempre levando em consideração o respeito às diversidades que o mundo nos proporciona, tal como apontado por Barbosa (2011), Aidar (2018) e Vargas (2007). É possibilitando espaços artísticos como oportunidades de vivências sociais e de conteúdo que estaremos contribuindo para a aquisição de importantes elementos formadores da personalidade dos jovens.

Conhecer arte no Ensino Médio significa os alunos apropriarem-se de saberes culturais e estéticos inseridos nas práticas de produção e apreciação artísticas, fundamentadas para a formação e o desempenho social do cidadão (BRASIL, 2000, p. 46).

Conhecer o aluno e as “capacidades de cada um”, conforme nos afirma (P2M) e entender de que maneira eles podem apropriar-se dos conteúdos propostos, parece ser uma das respostas mais recorrentes à pergunta sobre as concepções de inclusão desses professores. A inclusão não é somente a

integração dos alunos com deficiência na sala de aula com seus colegas, mas sim a participação ativa deles nas aulas, utilizando diversos meios de expressão e produção. Nessa perspectiva todos deveriam ser capazes de se expressar, compreender a proposta do professor, interagir com os materiais e saber organizar informações sobre a Arte dentro e fora de sala de aula.

“A Arte sem sombra de dúvida, é uma maneira eficaz de educar, além de ser algo representativo de todas as culturas. Sendo assim, a inclusão deve ser proporcionada nesse campo também” (ARTEN, 2007, p. 17). Portanto, podemos compreender que as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, dão pistas muito claras de como a Arte contribui para uma educação onde os alunos e professores possam ter interações durante as aulas, desenvolvendo a percepção do objeto artístico como algo que transcende a realidade de cada um.

No ensino médio, não se espera preparar artistas para o mercado de trabalho, mas é função da escola fomentar um olhar para a Arte como potente lugar de educação do sensível, necessário ao exercício de toda e qualquer profissão (SANTA CATARINA, 2020, p. 143).

A Arte tem esse papel de educar pelo sensível. Porém, não tem o poder de resolver a inclusão quando se trata de acompanhar particularidades de muitos alunos. Por outro lado, ainda há uma concepção presente na formação oferecida pelo Ensino Médio e muitas vezes esperada até mesmo pelos estudantes que os prepare e ou qualifique para uma profissão. O Conselho Estadual de Educação, por meio da resolução 112 (SANTA CATARINA, 2006b), definia que a educação especial integra o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, e é “caracterizada como modalidade que demanda um conjunto de procedimentos e recursos específicos que visam ao ensino, à prevenção, à reabilitação e à profissionalização da pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades” (SANTA CATARINA, 2006b).

Nesse sentido, acompanhar e estimular a aprendizagem de alunos do Ensino Médio com deficiência pode facilitar o acesso ao mercado de trabalho. Durante o período que o estudante frequenta a escola se encontra propenso a receber informações, que provavelmente beneficiarão o crescimento e amadurecimento destes estudantes. Contudo, aponta Finck (2009, p. 22), “para

além de uma preparação profissional, [...] há a necessidade de uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas”.

É perceptível que mesmo com a evolução no conceito de inclusão pretendido para a escola regular, há necessidade de transformações no âmbito escolar, com adoção de novos conceitos e novas propostas. Há que se valorizar as potencialidades individuais, sob a pretensão de favorecer o aprendizado. Se o estímulo às diferentes linguagens das artes gera desenvolvimento e evolução intelectual, o fato de um sujeito ter seu desenvolvimento limitado explica-se pelo tipo de aprendizagem que desencadeou em seu contexto cultural, social e acima de tudo o contexto educacional. Isso significa que enquanto professores somos responsáveis pelos nossos alunos, já que o desenvolvimento artístico tem íntima relação com o contexto que lhe possibilitou aprender.

Ainda sobre a categoria concepções dos professores sobre o processo de inclusão de alunos nas escolas de Ensino Médio, ao serem questionados sobre **considerar** ou **não** um grande desafio incluir pessoas com deficiência, os professores se posicionaram da seguinte maneira:

Professor nº 1 (AC) - Incluir sempre será um grande desafio, por muitas questões, contudo, *nossa sociedade exclui muitas vezes, pelo acesso. [...].* Para pessoas com deficiência visual, física ou qualquer outra, o acesso não é construído e nem pensado nas deficiências. De resto, o convívio dentro do ambiente escolar é observado para tentar, se houver alguma discriminação, trabalhar a questão. Supõe-se como uma das grandes dificuldades enfrentadas por estudantes com deficiência, *ser o acesso físico.* Um cadeirante, por exemplo, enfrenta por vezes, *estrada cheia de buracos, dificultando o ir e vir à escola,* até mesmo de carro, e/ou sem carro. Porém, como andar 1 km ou mais para chegar à escola? A estrada não permite. E o espaço físico é sim fator que dificulta a inclusão. Ou seja, dificuldade de acesso não só dentro da escola, mas condições de todo o trajeto. Rua, ônibus e rampa. Neste sentido, acredito ter *maior dificuldade a inclusão de pessoa com deficiência comparado a inclusão por outros fatores.* (Excerto da entrevista com o professor licenciado em Artes Cênicas - grifos meus).

Professor nº 2 (LM) - Acredito não ser necessariamente um desafio. A inclusão de pessoas com *deficiência exige maior atenção quando se torna necessário o auxílio de terceiros,* como, acompanhamento médico, auxiliar para acompanhá-lo ou pais envolvidos. Neste caso, *o empenho do professor pela conquista da inclusão pode ficar comprometido* (excerto da entrevista com o professor licenciado em Música – grifos meus).

Professor nº 3 (AV) - Considero a inclusão de alunos com deficiência uma inclusão desafiadora. Casos de *estudantes precisarem de tempo maior e a necessidade de um olhar centrado para com eles*. (Excerto da entrevista com o professor licenciado em Artes Visuais – grifos meus).

Os desafios são aparentes e estão expostos enquanto participantes da comunidade escolar. Cada aluno tem sua identidade, sua escrita, seu timbre. As mudanças estão em movimento, são necessárias, e acontecem. Por vezes assertivas, em outras não, todavia sempre bem-vindas. Segundo a REAI, é considerável que se faça um grande esforço e que atuemos contra a desigualdade em sala de aula.

Transformar a escola significa, portanto, criar as condições para que todos os alunos possam atuar efetivamente nesse espaço educativo, focando as dificuldades do processo de construção para o ambiente escolar e não para as características particulares dos alunos (INCLUSÃO – REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2010, p. 34).

Ao abordar a temática da inclusão, nos reportamos aos conceitos dos participantes.

Professor nº 1 (AC) – A inclusão é você *permitir que pessoas façam parte do todo, do igual*. Quando se inclui, não se deixa ninguém de fora, independente do motivo, seja pela cor, deficiência, poder aquisitivo, ou qualquer outro motivo. Incluir é fazer com que “aquela” pessoa se sinta parte do local em que esteja presente. Se tratando de escola, o *professor que objetiva inclusão, deve contribuir para que o estudante se sinta acolhido no ambiente escolar*. (Excerto da entrevista com o professor licenciado em Artes Cênicas - grifos meus).

Professor nº 2 (LM) - A inclusão é uma questão legal. *Uma questão muito importante pra educação, principalmente educação pública*. além da obrigatoriedade, é uma questão humana. *Uma questão de direitos humanos, onde se acolhe de igual para igual*. (Excerto da entrevista com o professor licenciado em Música – grifos meus).

Professor nº 3 (AV) - O fato de que se pensar em sala de aula é “estar aí” com a diversidade de pessoas, de sujeitos. *Entender que todos têm especificidades e que alguns têm em maior número e necessitam de um olhar atento e auxiliador, para que tenham acesso ao conhecimento, através do transmitir e construir que os professores lhes propõem*. Que possam passar por esse processo de aquisição de conhecimento através do respeito às especificidades de cada um. (Excerto da entrevista com o professor licenciado em Artes Visuais – grifos meus).

Na fala acima fica claro que a diversidade é contemplada pelo P 3 (AV) como algo positivo no processo e em sala de aula. Mittler (2003, p. 34) explica:

A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência.

A desigualdade sinaliza que um número significativo de pessoas com alguma deficiência abandona a escola sem chegar à última etapa da Educação Básica. Entre os fatores que contribuem para essa desigualdade destaca-se a própria estrutura do Ensino Médio – que em muitas instituições ainda está associado a uma formação medida apenas pela produtividade intelectual ou profissional. Um grande número ainda frequenta o Ensino Médio sem intenção de adquirir conhecimento, querem apenas o diploma. Como consequência, falta espaço nos currículos para uma preocupação devida com a inclusão. Somam-se a isso os problemas já conhecidos de infraestrutura escolar voltada ao atendimento a esses alunos, comuns em todas as etapas da Educação Básica.

Aos estudantes do Ensino Médio, abre-se a questão sobre as desistências. Os jovens abandonam as aulas deixando uma lacuna nos saberes e em seu currículo. O Brasil está em meio a um processo progressivo de inclusão educacional, pela transformação do Ensino Médio.

Questionados sobre evasão escolas associadas à presença da deficiência, os professores comentam que:

Professor nº 1 (AC) - *O número de desistências no Ensino Médio acontece dentro da normalidade. Estudantes com deficiência não desistem em função de muitos fatores dentro da estrutura social. A Grande Florianópolis é uma região turística e muitos jovens de escolas públicas necessitam trabalhar, abandonando os estudos, sendo este também um dos motivos de abandono escolar, reafirmando ser difícil identificar um único motivo para as desistências. São poucos os relatos de alunos com deficiência desistirem por falta de assistência. As justificativas, pelo menos no Norte da Ilha, estão relacionadas às questões de trabalho. (Excerto da entrevista com o professor licenciado em Artes Cênicas - grifos meus).*

Professor nº 2 (LM) - Não influencia. *Acredito que os estudantes desistem das aulas para trabalhar ou outros motivos. A desistência é grande.* (Excerto da entrevista com o professor licenciado em Música – grifos meus).

Professor nº 3 (AV) - *Não tenho opinião e nem conhecimento sobre os números e sobre essa questão. Talvez pessoas com grande dificuldade de locomoção.* Mas há a necessidade de trabalho destes estudantes e pressa em concluir o EM, enquanto finalização dos estudos. (Excerto da entrevista com o professor licenciado em Artes Visuais – grifos meus)

4.2 MECANISMOS DE APOIO OFERECIDOS PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SANTA CATARINA

4.2.1 Apoio Pedagógico – Salas Multifuncionais

Ações de apoio pedagógico para estudantes com deficiência necessitam ser eficientes para que possam atingir a todos os estudantes, porém o Apoio Pedagógico recebido, por vezes, é considerado insuficiente. Kling (2021) relata que, em 2009, ao promulgar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), o Brasil assumiu um compromisso internacional com a inclusão educacional de pessoas com deficiência.

A discriminação por motivo de deficiência significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, as chamadas salas de recursos multifuncionais são ferramentas fundamentais nesse processo de adaptação. O Decreto nº 7.611, de 2011 (BRASIL, 2011), definiu as salas de recursos multifuncionais como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para oferta do atendimento educacional especializado”. Trata-se de salas equipadas para atender, ao mesmo tempo, pessoas com diversos tipos de deficiência, permitindo um olhar singular para cada aluno nesse perspectiva de adaptação sugerida pela CDPD.

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Nessa perspectiva, os professores e alunos contam com o apoio das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que:

[...] cumprem o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos alunos público alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social (BRASIL, 2011).

Desse modo, não somente o estudante conta com esse auxílio, mas também toda a comunidade escolar deveria estar engajada, participando e apoiando, solicitando e desfrutando os benefícios e o suporte recebido pelas SMR. Por sua vez, Alves e colaboradores salienta que os professores das Salas de Recursos Multifuncionais deverão

[...] participar das reuniões pedagógicas, do planejamento, dos conselhos de classe, da elaboração do projeto pedagógico, desenvolvendo ação conjunta com os professores das classes comuns e demais profissionais da escola para a promoção da inclusão escolar (ALVES *et al.*, 2006, p. 18).

Ao nos depararmos com a realidade do Ensino Médio da rede pública estadual do estado de Santa Catarina, é possível observar que mesmo passados alguns anos da sua estruturação e implantação, as salas de recursos multifuncionais ainda enfrentam barreiras para a sua efetivação e pleno apoio aos estudantes com deficiência. Na prática, muitas escolas ainda não têm a sala de recursos multifuncionais, ou, quando têm, não são multifuncionais e, sim, por tipo de deficiência evidências. Para atuação no Atendimento Educacional Especializado, conforme já mencionado, exige-se que os professores obtenham formação tanto com caráter específico quanto diversificado, o que nem sempre tem sido garantido pelos cursos de formação ofertados. Assim:

[...] as exigências de formação qualificada continuam integrando um debate nacional que prevê grandes responsabilidades para um serviço

que tem no profissional que o representa seu principal 'recurso' ou 'instrumento' (BAPTISTA, 2011, p. 68).

Os professores que atuam nas salas multifuncionais (SMF) possuem formação específica e grande responsabilidade no atendimento, tanto de professores de sala, quanto dos estudantes que precisam desse apoio. Atendem, portanto, uma demanda importante na área da educação. Os professores entrevistados têm consciência desse papel que seus colegas do SMF exercem. Expressaram citações para algumas dificuldades para estabelecer parcerias, mencionaram a importância das ações de apoio mais direto ao estudante ou até aquelas direcionadas para grupos de alunos, e mencionaram a presença do segundo professor, que acaba sendo vinculado as SMF das escolas e do importante papel que esses profissionais exercem para mediar os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula. Contudo, ainda destacam a falta de materiais disponíveis para a adequação dos conteúdos para os estudantes com deficiência.

Na categoria “mecanismos de apoio oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina”, as respostas dos entrevistados foram as seguintes:

Professor nº 1(AC) - As Políticas Públicas precisam estar em constantes reformas, conforme as necessidades do momento. Auxiliar promovendo espaço nas escolas. *As salas multifuncionais apoiam os alunos com deficiências e auxiliam o segundo professor, porém necessitam de melhoria sempre. É questão de investimento e valorização. Dependendo do grau de complexidade, é indispensável o auxílio pedagógico recebido pelas profissionais multifuncionais, relacionado ao conhecimento das especificidades de cada aluno. Em atividades que possam trazer prejuízo para a turma toda, onde precise de uma atenção maior, temos o professor auxiliar, orientado pela Sala de Atendimento Multifuncional, que no caso é um ganho significativo para toda a sociedade, inclusive para a questão física, como por exemplo acompanhá-lo ao banheiro, ou outras questões, já que o professor não poderia abandonar a turma (Excerto da entrevista com o professor licenciado em Artes Cênicas - grifos meus).*

Professor nº 2 (LM)- O local onde estou lotado é excelente, com ótima infraestrutura e acesso. *A Escola trabalha e é preparada para inclusão há muitos anos, inclusive com setores específicos para inclusão. A equipe pedagógica mostrou-se bastante atenta a essas questões. Quando alunos com deficiências, com TDAH, por exemplo, se consegue diagnosticar ou se percebe problemas, de imediato solicita um segundo professor, ou professores auxiliares. Nos é solicitado vários relatórios, e todo o tempo se escreve sobre estes estudantes, solicitando atendimento. O trabalho em equipe é muito bom, com total*

apoio da escola e conseqüentemente de Recursos Multifuncionais. Percebo que estudantes com deficiência são acompanhados com conteúdo preparado e repassado aos professores de área. Obtém-se tempo e espaço para trabalhar com alunos com grau de complexidade. Não se pode desmerecer as dificuldades que se fazem presente, principalmente em algumas situações (Excerto da entrevista com o professor licenciado em Música – grifos meus).

Professor nº 3 (AV) – Eu percebo uma das dificuldades, como a falta de material. As Políticas Públicas precisam melhorar várias questões. *As salas multifuncionais recebem pouco material. Por exemplo, nesta questão de adaptação de materiais, não se tem nada. Professores se reinventam para adaptar suas aulas ou ficam sem apoio de nada. Não se tem acesso a muitos estudantes por falta de material, caso o professor não consiga adaptar algo, a aula passou. Falta muito recurso. Deveria ser repensado e verificar melhor essa questão, contudo é necessário o auxílio, é bem recebido. (Excerto da entrevista com o professor licenciado em Artes Visuais – grifos meus).*

A fala do professor ao se referir ao papel das salas multifuncionais vai ao encontro do que ponderou Baptista (2011, p. 71):

[...] penso que exista uma outra dimensão evocada com o termo multifuncional que merece ser abordada em nossos questionamentos. Multifuncional porque pode favorecer ou instituir uma pluralidade de ações que variam desde atendimento direto ao aluno, ou a grupos de alunos, até uma ação em rede. Refiro-me ao acompanhamento de processos que ocorrem nas salas de aula comum, na organização de espaços transversais às turmas, em projetos específicos, na assessoria a colegas docentes.

Como bem destacado pelo autor, há de se mencionar a relevância do trabalho em conjunto entre os agentes educativos envolvidos no processo de inclusão. Geralmente, essas conexões tendem a trazer experiências importantes, uma vez que a disciplina de Artes não é somente uma atividade complementar nas escolas a ser trabalhada nas salas multifuncionais para estimular a criatividade, mas uma forma de estimular o senso crítico e a capacidade de interpretação.

De acordo com a Gerência de Modalidades, Programas e Projetos Educacionais vinculada à Diretoria de Ensino, a SED apresenta Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibilizado na rede regular de ensino, no contraturno, e tem por objetivo complementar ou suplementar o processo de aprendizagem dos estudantes público da educação especial, não se configurando como ensino substitutivo nem como reforço escolar.

Os professores destacam um certo distanciamento entre as orientações dos documentos oficiais e a atuação efetivada nas Salas de Recursos

Multifuncionais (SEM). A falta de recursos dificulta a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência como cegos e com baixa visão, como a inacessibilidade a recursos de Tecnologia Assistiva (TA) e materiais didáticos adaptados; ausência de planejamento e precária articulação entre a ação pedagógica desenvolvida nas escolas e nas Salas de Recursos Multifuncionais. Fatores esses que constituem profundo obstáculo escolar para os estudantes, porque os próprios professores 1 e 3 alegam que não visualizam em suas unidades escolares esse “trabalho em conjunto entre os agentes educativos envolvidos no processo de inclusão”, como destacou Baptista (2011).

Portanto, esta pesquisa aponta para a necessidade de mudanças em 3 escolas na atual perspectiva da atuação das salas multifuncionais, que outorga aos professores e professoras das estudantes obrigações que muitas vezes não lhe cabem, como bem identificaram as falas dos professores participantes da pesquisa, o que dificulta consideravelmente a construção da cultura escolar inclusiva. Observamos nas salas multifuncionais, a presença obrigatória de um segundo professor na sala de aula com alunos com deficiência. Ação prevista pela Resolução CEE/SC Nº 100/2016, Art. 2º, inciso IV, prevê que todas as escolas estaduais de Santa Catarina devem colocar à disposição um segundo professor nas classes em que os alunos com TEA estão inclusos.

Segundo Professor de Turma - disponibilizado nas turmas com matrícula e frequência de alunos com diagnóstico de deficiência intelectual, transtorno do espectro autista e/ou deficiência múltipla que apresentem comprometimento significativo nas interações sociais e na funcionalidade acadêmica. Disponibilizado também nos casos de deficiência física que apresentem sérios comprometimentos motores e dependência em atividades de vida prática (SANTA CATARINA, 2016).

Os professores participantes da pesquisa se manifestaram sobre como percebem a presença desse profissional no trabalho colaborativo em uma aula de arte.

Professor nº 1 (AC) - A conquista pelo direito de Segundo professor para alunos com deficiência identificada e solicitada pelos pais e escola, facilita e muito, porém nem todos conseguem o diagnóstico. Quando se suspeita de alguma deficiência no estudante, enfrenta-se por vezes a questão familiar, questão financeira, acesso, tempo necessário para a percepção familiar, enfim, muitos desafios. *É grande o percentual de alunos que chegam na escola sem diagnóstico, sem assistência e sem observação governamental, é provável que neste caso, falem práticas governamentais com um olhar mais detalhado*

para a questão. (Excerto da entrevista com o professor licenciado em Artes Cênicas - grifos meus).

Professor nº 2 (LM) - Levando em conta as práticas pedagógicas que funcionam, junto ao auxílio de professores auxiliares, *é fundamental trabalhar sempre em dupla, e fazendo questão de se posicionar como equipe, embora como professor regente da sala desenvolvemos as atividades e as propostas pedagógicas nos responsabilizando como tal.* Os segundos professores têm um papel bastante importante pro desenvolvimento das metodologias preparadas e auxiliam a turma toda, fazendo parte importante do método. *A parceria é favorável e facilita o bom relacionamento da turma, e coloca os professores em um lugar de igualdade em sala, embora seja o regente responsável por levar as propostas.* (Excerto da entrevista com o professor licenciado em Música – grifos meus).

Professor nº 3 (AV) - Na experiência de *trabalhar com professor auxiliar, percebe-se em alguns momentos, como um desserviço.* Por vezes seria mais produtivo o professor estar sozinho com a turma toda, inclusive com os estudantes com deficiência. *Ao fazer mediação, o segundo professor acaba com o processo de criação do estudante.* Reduz a proposta do que o estudante pode fazer e ao invés de estimulá-lo para que tenha um bom desenvolvimento opta por ajudá-lo apenas cumprir a atividade de qualquer jeito. Neste caso, o professor tem a sensação de não existir em sala de aula, sobrevivendo apenas à presença física sem explorar a função necessária. É claro que dependendo da deficiência do aluno não se tem condições de trabalhar sozinho, porém em alguns casos, haveria condições e maior liberdade com esses alunos. Talvez uma avaliação mais detalhada de cada caso seria pertinente. [...] *A melhoria da formação direcionada para os segundos professores, quando acontece, é louvável e os demais professores deveriam compartilhar desse conhecimento.* Obter esse entendimento relacionado a algum tipo de deficiência *deveria ser para todos os professores, pois é necessário entender como e quais especificidades dos estudantes devem ser trabalhadas.* Por exemplo, um estudante que tem autismo, depende o grau, não se pode tabelar, colocar todos no mesmo processo de entendimento, ou TDAH por exemplo, nem tem direito ao segundo professor, mas precisa de alguém para auxiliá-lo, algum com síndrome de down nem tem mais direito ao segundo professor também. Necessitam então avaliar os diagnósticos secundários para que tenham direito ao segundo professor. De fato, *é observado ser insuficiente a formação do estado tanto para professores de disciplina quanto para os segundos professores. Bons profissionais são aqueles que irão atrás por conta própria de alguma formação.* Profissionais interessados terão sensibilidade para a docência, pois é uma questão de humanização, contudo, profissionais existirão como bons ou não. Interessados vão atrás e conseguem desenvolver trabalhos muito legais, e *tem profissionais que claro, não generalizando preferem trabalhar como segundo professor pelo fato de não precisar fazer planejamento da turma toda, e não fazem questão de promover o desenvolvimento do aluno.* (Excerto da entrevista com o professor licenciado em Artes Visuais – grifos meus).

De acordo com o Programa Pedagógico do Estado de Santa Catarina (2009), nas séries finais do ensino fundamental, o segundo professor de classe terá como função apoiar, em função de seu conhecimento específico, o professor

regente no desenvolvimento das atividades pedagógicas. Os dois professores serão orientados, concomitantemente, pelos profissionais do SAEDE e/ou Serviço de Atendimento Especializado - SAESP. É previsto um segundo professor quando houver em turma alunos com diagnóstico de deficiência.

De acordo com o texto do Programa Pedagógico do Estado de Santa Catarina (2009), dependendo do quadro funcional do aluno, este será atendido por um professor especialista, acompanhante terapêutico ou técnico da área da saúde. Seriam, assim, atribuições do segundo professor:

- Planejar e executar as atividades pedagógicas, em conjunto com o professor titular, quando estiver atuando nas séries iniciais do ensino fundamental;

- Propor adaptações curriculares nas atividades pedagógicas;

- Participar do conselho de classe;

- Tomar conhecimento antecipado do planejamento do professor regente, quando o educando estiver matriculado nas séries finais do ensino fundamental;

- Participar com o professor titular das orientações (assessorias) prestadas pelo SAEDE e/ou SAESP;

- Participar de estudos e pesquisas na sua área de atuação mediante projetos previamente aprovados pela SED e FCEE;

- Sugerir ajudas técnicas que facilitem o processo de aprendizagem do aluno da educação especial;

- Cumprir a carga horária de trabalho na escola, mesmo na eventual ausência do aluno;

- Participar de capacitações na área de educação;

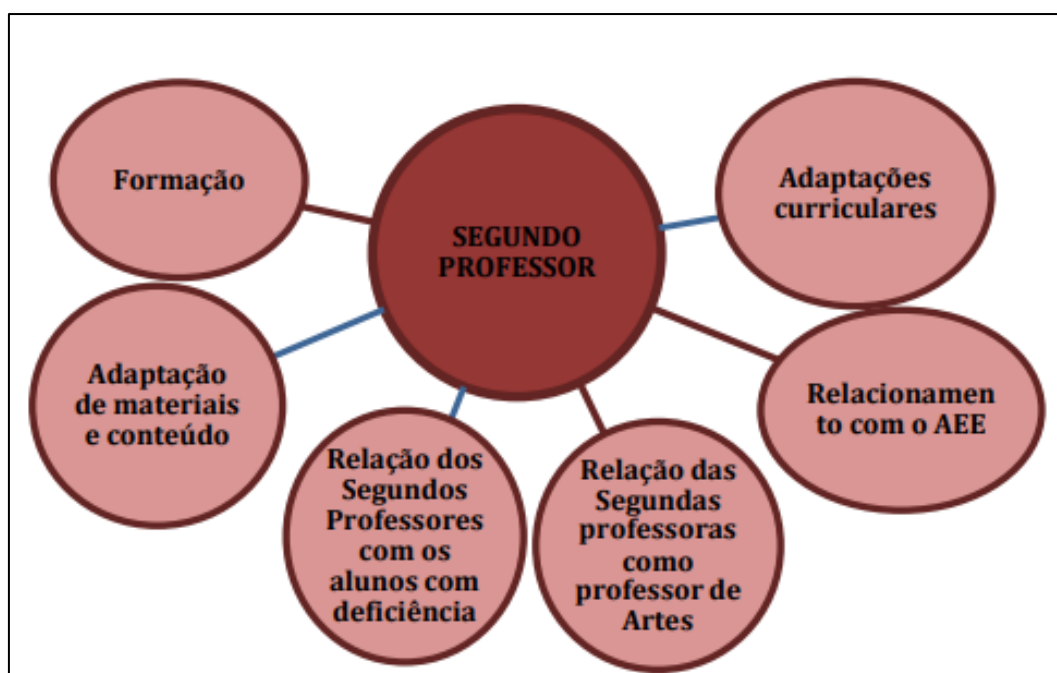
- O segundo professor não pode assumir ou ser designado para outra função na escola que não seja aquela para a qual foi contratado.

O documento observa, ainda, que o segundo professor não deve assumir integralmente o(s) aluno(s) da Educação Especial, sendo a escola “responsável por todos, nos diferentes contextos educacionais: recreio dirigido, troca de fraldas, alimentação, uso do banheiro, segurança etc.” (SANTA CATARINA, 2017, p. 02)

Para Schambeck e Luz (2018, p. 148) um grande problema que se enfrenta nas escolas catarinenses como um todo é a falta de laudo específico da deficiência, emitido por instituição de saúde, mediante avaliação médica. “O fato de não se ter o ‘laudo’ acaba por prejudicar o aluno, pois este não tem o direito de ter um segundo professor para auxiliá-lo”. Contudo, a escola detém a obrigatoriedade de, ao identificar situações como essa, cabe a ela avisar ao conselho tutelar, mediando a colaboração junto à família para que seja garantido esse direito à criança com deficiência. Como afirma o **P1-(AC)**, é “*grande o percentual de alunos que chegam na escola sem diagnóstico, sem assistência e sem observação governamental*”.

As autoras identificaram as dimensões de atuação do segundo professor, como apresentado na Figura 1:

Figura 1: Dimensões da atuação do Segundo Professor.



Fonte: Extraído de Schambeck e Luz (2018).

Os professores participantes desta pesquisa destacaram as atividades e as funções desenvolvidas pelo segundo professor no contexto escolar e, principalmente, ações de parceria entre as duas categorias de profissionais envolvidas no processo de inclusão de alunos com deficiência, isto é, entre o professor de Arte e o segundo professor. As dimensões identificadas por

Schambeck e Luz de certo modo, estão presentes nas falas desses professores. **P2-(LM)** afirma: *“os segundos professores têm um papel bastante importante pro desenvolvimento das metodologias preparadas e auxiliam a turma toda, fazendo parte importante do método. A parceria é favorável e facilita o bom relacionamento da turma”*.

A pesquisa de Schambeck e Luz (2018, p. 153) tratou também das conexões entre professoras de arte, segundo professor e a Educação Especial, de modo a compreender o ponto de vista das profissionais sobre as dificuldades e adaptações curriculares necessárias para inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares. Tal como apontado pelos professores acima, a existência de leis, normas, ainda que bem intencionadas, não retratam o que se faz na realidade cotidiana daquelas escolas. Ainda com relação às conexões e eventuais parcerias com o Segundo Professor, apenas uma professora de Arte afirmou, eventualmente, fazer planejamento conjunto com a segunda professora. O que demonstra, pelo menos no universo pesquisado, que há um longo caminho a ser percorrido quando se trata dos processos de inclusão no ensino fundamental, como apontado pelas autoras e também mencionado pelos professores participantes da pesquisa.

Por outro lado, encontrou-se na presente pesquisa algumas referências para as dificuldades de interação desses profissionais com os conteúdos artísticos e, até mesmo, com os próprios estudantes. Como afirma o **P3-(AV)** *“O segundo professor fazendo mediação, acaba com o processo de criação do estudante. Reduz a proposta do que o estudante pode fazer e ao invés de estimular para que ele tenha um desenvolvimento opta por ajudá-lo apenas cumprir a atividade de qualquer jeito”*. A presente fala exemplifica que nem sempre o professor da disciplina consegue estabelecer parceria com o segundo professor e ainda fica claro que nem todos os profissionais que atuam estão engajados com o AEE da unidade ou apresentam formação específica na área de EE.

Professor nº 1 (AC) - O governo de certa forma acaba não colocando o assunto como um tema fundamental e de atenção permanente. São feitas políticas em determinados momentos, porém não possui um olhar efetivo. A própria formação deveria trabalhar com a troca de experiências, rever questões como o “tempo”. Tempo importante e que vai sendo tido com obrigações. Obrigações de preencher documentos

e planilhas tirando o tempo do OLHAR, do observar e entender as dificuldades e necessidade dos alunos, mas esse tempo fica apenas na intenção do professor, já que não existe e que, na falta deste tempo se perde muito da formação daquele indivíduo. (Excerto da entrevista com o professor licenciado em Artes Cênicas - grifos meus).

Professor nº 2 (LM) - A formação, uma questão ambígua. Ao mesmo tempo que *as formações são muito ruins, e deixam a desejar, por serem formações fracas, apesar da crença de que nenhuma formação inicial ou continuada dá conta de resolver um problema tão grande quanto o da inclusão, há a tentativa discreta de resolver.* Se faz necessário uma formação docente mesclando teoria e práticas, porque *falta um pós teórico mais efetivo, discussões sérias, teóricas e que tenham relevância, porque o que importa são as experiências que a gente tem em sala de aula.* Mas, claro, que podia ter uma política mais voltada a isso, mas *eu vejo que quando as políticas tentam agir, é muito na onda da medicalização, é um tema bastante escorregadio, bastante difícil, porque às vezes vêm aqueles conceitos já são batidos.* O discurso necessário é *saber tratar os estudantes de igual pra igual, de olhar para as diferenças valorizando-as de modo que participem, e, com este pensamento deveria incluir a todos.* Dar mais oportunidades de interagir, de ter participação social, de compartilhar conhecimento com outros seres humanos, pois em alguns casos, não ficarem reclusos nos seus ambientes e maltratados. *Assim, é a questão da formação, não se vê solução. Talvez mais pesquisas, com trabalhos mais sérios, com pesquisadores engajados, com resultados de pesquisa importantes, uma coisa mais científica e acadêmica do que as conversinhas de formação continuada.* (Excerto da entrevista com o professor licenciado em Música – grifos meus).

Professor nº 3 (AV) - Os cursos de formação ajudam pouco. *Sobre Inclusão e Deficiência os conteúdos deixam a desejar. Se adapta adquirindo o conhecimento sobre essa questão por conta própria, correndo atrás e aprendendo com as experiências em sala de aula.* Por exemplo, a formação não orienta os professores no sentido de se ter segurança na abordagem direcionada a esses alunos. *Muito ruim a formação do estado. Inclusive quando chega a semana de formação é questionada na escola, em comentários entre colegas, a necessidade de uma melhor orientação com relação às questões de estudantes com deficiência.* Observa-se o sentimento de *desatualização que os professores compartilham, por vezes sem saber o termo correto para se dirigir a esses estudantes. O conteúdo da formação é na maioria das vezes desinteressante e insuficiente.* (Excerto da entrevista com o professor licenciado em Artes Visuais – grifos meus).

Conforme os autores, vivemos em uma sociedade contemporânea, denominada por alguns como a sociedade da informação ou do conhecimento e devemos acompanhar o movimento da informação que cresce rapidamente.

Celso Antunes (2008, p. 56), no livro “Uma escola de excelente qualidade”, diz que a boa formação do docente não está garantida apenas pelos títulos acadêmicos que conseguem, mas também pela consciência da validade sempre efêmera desses títulos, implicando que se reflita, aliado aos títulos, o sucesso alcançado no ensino-aprendizagem.

4.3 PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E DOS PPCS NO TRABALHO INCLUSIVO

Sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, ao questionar os entrevistados em relação a definições e preceitos obtidas no texto. Assim se posicionaram os professores:

Professor nº 1 (AC) - Sou favorável à promoção da lei, por tratar de igualdade de condições para todos. Desconheço o restante do texto.

Professor nº 2 (LM) – É muito importante o reconhecimento de que a lei beneficia pessoas com deficiência dando amparo para a educação, saúde e lazer.

Professor nº 3 (AV) – O fato de existir a lei é muito importante. Eu acredito que o trabalho de inclusão melhorou muito, possibilitando a esses alunos o direito de frequentarem a escola junto aos demais independente do grau de deficiência. Deu voz a esses indivíduos!

De fato, a lei trouxe novas perspectivas. Observemos o capítulo I, Art.1º, da Lei 13.146:

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Já sobre a Educação, o capítulo IV, Art. 27, nos diz:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

A comunidade escolar deve trabalhar como um todo. Auxiliar os setores quando necessário. Tornar efetiva e consciente a participação nas decisões democráticas e práticas. O Projeto Político Pedagógico (PPP) pode ser uma alternativa de participação, um instrumento eficiente no sentido de promover a participação dos membros da comunidade escolar nas decisões políticas e pedagógicas, quanto aos objetivos educacionais. Pode vir a ser um instrumento

de auxílio nas questões inclusivas da escola, considerando em seu escopo os materiais ou a formação para as aulas de artes. Conforme Gadotti (2000, p. 35), cada escola é resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições, portanto as escolas não são iguais. Para construção do seu projeto pedagógico a escola tem que ter direcionamento político e autonomia, pois todo projeto é uma tomada de decisão, é uma construção coletiva.

Questionamos os professores de Artes sobre o conhecimento do Projeto Político Pedagógico e a cooperação deste para com a inclusão de pessoas com deficiência.

Professor nº 1 (AC) - *Conheço pouco os conteúdos. Não participo. Mas, sim, considero que deveríamos ter interesse. É pertinente que conheçamos o projeto e troquemos ideias. Talvez auxiliem a comunidade escolar sobre muitas questões importantes, inclusive sobre a inclusão.* (Excerto da entrevista com o professor licenciado em Artes Cênicas - grifos meus).

Professor nº 2 (LM) - *Sim. Temos um PPP bastante participativo inclusive, agora nesse momento a gente está atualizando. Junto a outro professor assumir essa responsabilidade de fazer uma reescrita. Percebe-se que os professores não se envolvem nessa questão e por isso eles não têm muito conhecimento. Precisamos nos reinventar porque o PPP é meio que um emaranhado de leis e coisas jogadas ali dentro. Estamos retomando e tentaremos retomar as participações e fazer uma política mais participativa dentro da escola, mas como a nossa precarização do trabalho no estado é muito grande, com certeza teremos dificuldades. Por isso a importância do trabalho coletivo, pois ideias são bem vindas e assuntos importantes como este de inclusão podem ser expostos e melhorados.* (Excerto da entrevista com o professor licenciado em Música – grifos meus).

Professor nº 3(AV) - *Nunca participei do PPP da escola. Mas debates, esclarecimentos e normas que facilitem a inclusão serão sempre bem vindos. É no Projeto Político Pedagógico em ação que se torna possível a concretização de práticas para mudança, inovação e transformação para formação.* (Excerto da entrevista com o professor licenciado em Artes Visuais – grifos meus).

O Projeto Político Pedagógico (PPP), ou Projeto Pedagógico, é um documento que reúne os objetivos, metas e diretrizes de uma escola. Ele deve ser elaborado obrigatoriamente por toda instituição de ensino, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Trata-se de um instrumento participativo que orienta as atividades de gestão, atuação dos professores e equipe pedagógica. É por meio dele que se definem os conteúdos e como isso será feito, portanto o contexto inclusivo deve estar posto, como também os recursos necessários para que as atividades escolares sejam executadas. Cabe

aos educadores, portanto, lutar para que a Inclusão seja exercida em todos os planos educacionais, e nesse contexto, o trabalho de Artes deve ser alicerçado. “Atitude para com a diferença”. Normas estendidas para além do campo educacional se explanam, como algumas práticas educativas que evocam uma concepção emancipatória.

Os sistemas Educacionais de Ensino têm evoluído, ocupando espaços novos, formulando novos conceitos e novas perspectivas, contudo há muita mudança a ser feita. No Estado de Santa Catarina o Currículo Base do Território Catarinense é um documento de contribuição para a educação nas diferentes áreas de conhecimento. Segundo os entrevistados,

Professor nº 1 (AC) – Não sigo literalmente o Currículo Base, acredito este não implicar na totalidade dos planejamentos. *O professor necessita administrar seus conteúdos dentro da disciplina e facilitar as discussões. Por vezes não são os professores que levam a arte ao aluno, mas a movimentação é inversa e é o aluno que traz a arte para a escola. Os alunos têm muito a oferecer, e ser a sociedade que produz e traz a arte. O que se pode inserir de conteúdos de currículo dentro do que eles produzem pode ajudar e informar, quando se conhece, facilita repassar as informações, porém, quando desconhecida a sua realidade o que o educador trazer não lhes importará, não valerá inserir dentro de uma comunidade que já está formada aquilo que se aprende na academia. Deve ser obrigação acompanhar as questões dos currículos do estado, porém se necessita observar e ter o olhar para o que o aluno trazer, e desenvolver a arte baseado nas vivências e no contexto de vida em que esses alunos estão inseridos.* (Excerto da entrevista com o professor licenciado em Artes Cênicas - grifos meus).

Professor nº 2 (LM) – *Acho que os professores conhecem superficialmente o conteúdo do Currículo e seguem com o Planejamento organizado no início do ano modificando, ou não, conforme a necessidade da turma.* (Excerto da entrevista com o professor licenciado em Música – grifos meus).

Professor nº 3 (AV) - *Eu conheço o Currículo atualizado de 2019 e fiz o Planejamento com base no Currículo.* Percebo o papel que professores exercem ao se depararem com as leis impostas pelo sistema. (Excerto da entrevista com o professor licenciado em Artes Visuais – grifos meus).

O documento considera a etapa do Ensino Médio como fundamental, por consolidar os alicerces de uma educação básica que tem como propósito efetivar:

[...] uma formação que visa à cidadania, à emancipação e à liberdade como processos ativos e críticos que possibilitem ao estudante o pleno

desenvolvimento e a apropriação do conhecimento e da cultura historicamente construídos, bem como o protagonismo de seu percurso formativo (SANTA CATARINA, 2019, p. 19).

Ligado a todas as questões educativas, o Currículo Base do Território Catarinense contempla o tema diversidade e ressalta a valorização da inclusão de jovens, enquanto indivíduos em sala de aula.

Falar do acolhimento das juventudes e da inclusão dessas diferentes juventudes nos espaços educativos e na organização escolar implica falar das especificidades que constituem os sujeitos que compõem essa diversidade (SANTA CATARINA, 2019, p. 33).

Sobre a diversidade em sala de aula, ao entrevistar os professores abordamos a temática da inclusão, expondo dificuldades, facilidades e grau de complexidade das modalidades de inclusão. Foram mencionados tópicos sobre etnias, gênero, classes sociais, culturais e por fim pessoas com deficiência. Abramowicz e Moll (1997, p. 89) orientam: “a escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo de estranheza, do diferente, do outro”.

Atentos a inclusão escolar, a proposta é atender ao estudante partindo de suas possibilidades, conhecendo-o e entendendo seu processo de desenvolvimento enquanto sujeito participante do tempo e espaço sala de aula. Reafirmando, a inclusão requer respeito ao próximo e apreço à condição identitária que lhe compete.

Não deve caber aos espaços educacionais o título de lugar de discriminação e desvalorização de estudantes onde a diferença produza desigualdades. Na condição de igualdade, compreendendo as diferenças, o aluno com deficiência se sentirá incluído. Reforça Mantoan (2006):

[...] pelo direito de ser, sendo diferente, o aluno com e sem deficiências, já deveria estar vivendo a liberdade de aprender, tendo o reconhecimento e a valorização de seus mestres pelo que conseguisse construir no domínio intelectual, segundo suas possibilidades. P.

No Brasil existem leis voltadas para as necessidades da pessoa com deficiência; porém, mesmo depois de decretadas, as leis são implantadas de modo lento e parcial, sendo ignoradas. Segundo a Política de Educação Especial de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2017),

[...] as pessoas com deficiências, Transtornos do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e Altas Habilidades/Superdotação – público da Educação Especial – percorreram um longo caminho para alcançar seus direitos nas diferentes esferas da sociedade, assim como no espaço da escola regular, onde ainda se defrontam com dificuldades de diversas ordens, notadamente as que se referem ao seu processo de aprendizagem. P. art.

Honora (2019, p. 26) reforça que “na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola”. Assim, todo e qualquer apoio se faz necessário e indispensável para o crescimento do trabalho escolar e a favor de conhecimentos. Em se tratando de inclusão, é um aprendizado compartilhado constante. Nesse sentido, é significativo aferir temas que envolvam leis às regras docentes.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 05),

[...] ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão.

O trabalho inclusivo deve valorizar o conhecimento do estudante, respeitando as limitações e favorecendo a criação de planos de desenvolvimento. Na concepção educacional inclusiva, enfrentam-se desafios na busca de encontrar caminhos que levam a mudanças, embora não se excluam as dificuldades ligadas a elas. Inclusão visa tratar todos os alunos com igualdade, levando em consideração as suas especificidades.

4.4 FORMAÇÃO CONTINUADA

Não foram identificadas nas falas dos professores participantes estratégias efetivas para estudantes com deficiência do EM. Estratégias essas que motivem os alunos ao interesse de participarem nas aulas de Artes e/ou a se inserirem na cultura. Segundo a Gerência de Desenvolvimento e Avaliação Funcional (GEDAF), são oferecidas formações continuadas, vinculadas à Diretoria de Gestão de Pessoas (DIGP). É função da Secretaria de Estado da

Educação propor políticas efetivas para a formação inicial e continuada de professores e gestores. Os programas, projetos e ações devem articular a qualificação e o exercício da docência no processo de ensino-aprendizagem e na gestão da educação nos diferentes níveis e modalidades.

A formação continuada a ser oferecida aos educadores é necessária e fica ainda mais evidente sua importância quando a própria proposta sugere que:

As pessoas não aprendem apenas com a informação limitada à sabedoria de alguns poucos professores ou das tradições familiares ou do convívio comunitário. Não há como esconder, dentro do espaço da sala de aula, as limitações do conteúdo de um professor por mais bem formado e preparado que seja. A sala de aula escolástica foi construída para proteger a relativa ignorância do mestre medieval. Hoje, o mestre convive com alunos que acessam pela televisão, pelo computador, pelo telefone, por livros, bases de informação abertas, tornando-se, impossível, o domínio de todas elas. Os alunos trazem também as vivências do cotidiano, é impraticável uma só pessoa acessar todo o conjunto de saberes transmitidos pela tradição e pelos meios de comunicação da atualidade. A transformação dos meios de comunicação leva necessariamente à mudança do processo de ensino aprendizagem. Não há como ser um bom professor, ditando aos alunos trechos de uma apostila amarelada ou de um livro-texto que não acompanha a dinâmica de renovação das informações que fluem através das redes em permanente atualização. Essa mudança atinge todos os níveis e modalidades de educação. Desde crianças, as pessoas têm acesso a interações de alto conteúdo comunicativo. Os jovens e as crianças de hoje são sujeitos de aprendizagem ativos e rebeldes a uma prática pedagógica unidirecionada ao aluno. Cabe, então, ao professor de sucesso, exercer o importante papel de líder e facilitador do processo interativo de ensino-aprendizagem (SANTA CATARINA, 2005, p. 5).

Os conhecimentos necessários desta organização social devem ser contemplados. O meio escolar é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo pois oportuniza o desenvolvimento e a aprendizagem, com a obrigação de construir estratégias diferenciadas daquelas comumente utilizadas com esse grupo com características distintas. As abordagens das políticas educacionais oferecidas devem estar direcionadas à formação docente que atue na direção de preparar sujeitos críticos, autônomos, criativos, humanos, capazes de atuar de forma dinâmica e positiva. Sobre a formação do professor, a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (BRASIL, 1996, p. 237), em seu capítulo IX, nos diz que “a educação do docente é o primeiro caminho a ser percorrido para a solução de muitos problemas, a começar pela consideração de que o professor é um homem do saber e um artista, e não um tecnocrata”.

Para capacitar os professores, as políticas públicas devem promover cursos de formação voltados para as modalidades específicas e disciplinas em questão, exercendo práticas que acompanhem a evolução, sem permitir a exclusão. Na visão de Prada (1997), a formação deve ser um processo de construção do conhecimento transformador de situações da vida cotidiana tanto dos professores quanto de toda a instituição onde trabalham.

Com o pensamento de ter como foco as diferentes situações que constituem o ato educativo, Jesus; Effgen (2012), pronuncia a concepção de que:

Sabendo que a educação é um direito de todos, a formação continuada representa um espaço-tempo de constituição e reflexão da ação educativa. É um espaço de potencialização das práticas pedagógicas. Uma oportunidade para (re)pensar as relações de poder existentes no currículo, os mecanismos utilizados para validar os conhecimentos e os pressupostos que fundamentam quem pode ou não aprender na escola (JESUS; EFFGEN, 2012, p. 18).

A formação continuada, portanto, conforme autor, Jesus; Effgen (2012), quando bem elaborada, é imprescindível para que os profissionais de educação possam atuar, efetivamente de maneira mais ampla, por mais diversificado que esse grupo se apresente, oferecendo-lhes condições de atendimento educacional adequado.

Sobre a existência e valia das práticas formativas recebidas, os professores entrevistados objetivaram as seguintes respostas:

Professor nº 1 (AC) – A própria formação deveria trabalhar com a troca de experiências. Não esquecendo do tempo. Temos pouco tempo. Esse tempo vai sendo tirado com obrigações. Obrigações de preencher documentos e planilhas tirando o tempo do OLHAR, do observar e entender as dificuldades e necessidade dos alunos, mas esse tempo fica apenas na intenção do professor, já que não existe e que, na falta deste tempo se perde muito da formação daquele indivíduo.

(Excerto da entrevista com o professor licenciado em Artes Cênicas - grifos meus).

Professor nº 2 (LM) – *Acho que a formação que nós professores recebemos contempla, na maioria das vezes, conteúdos desinteressantes e que auxiliam pouco na amplitude do conhecimento que necessitamos. Para trabalhar inclusão de deficientes deveríamos estar minimamente seguros sobre as estratégias que utilizamos, o que deixa claro a necessidade de uma formação qualificada.* (Excerto da entrevista com o professor licenciado em Música – grifos meus).

Professor nº 3 (AV) – Muito ruim a formação do estado. Inclusive quando chega a semana de formação questiono, porque não somos orientados com relação as deficiências. Me sinto completamente

desatualizada. Nem sabemos qual termo usar ao nos dirigirmos as pessoas com deficiência. Não uso nada que o estado promove na formação. Discordo da forma da formação. (Excerto da entrevista com o professor licenciado em Artes Visuais – grifos meus).

Novas possibilidades e acesso ao conhecimento, demonstra ser de interesse dos entrevistados. A formação deve contribuir para que o professor ultrapasse a visão compartimentada da atividade escolar inclusiva.

É necessário que os professores se aprimorem, para que pertençam ao seu próprio tempo, para que não caiam na nostalgia em face do passado. Reestruturação de novos saberes é um ponto crucial. Se sentir preparado e com domínio nas práticas efetiva o conhecimento dos estudantes. A formação para os docentes se faz pertinente.

4.5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA ATUAR EM CONTEXTO DE INCLUSÃO

Cada ser humano é diferente do outro, cada grupo é diferente do outro. Ao realizar um trabalho artístico, individual ou coletivo, o profissional deve conhecer seus alunos e aplicar atividade usando métodos que despertem interesse de aprendizagem, respeito às especificidades individuais e afeição pelo próximo.

Mendes *et al.* (2012) fazem uma reflexão acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas por professores em classes comuns de ensino, nas quais há alunos com deficiência. No texto destaca-se a “polarização” entre a prática com os alunos com deficiência e a prática dos alunos sem deficiência nesse espaço.

Há que se fazer planejamentos e tomar cuidado com as práticas pedagógicas polarizadas. Os alunos têm graus de deficiência complexos. Não é todo o aluno e não é todo dia que essas práticas funcionam. O professor deve estar atento.

Lahire (2002, p. 142) nos lembra que:

[...] dos múltiplos usos que se fazem dele nas ciências sociais, o termo prática não está desprovido de ambigüidade. Ora ele se opõe ao que dependeria do discurso (às práticas e os discursos), ora se distingue de tudo o que é teórico (a prática e a teoria), às vezes, ainda, designa

de maneira genérica as atividades sociais mais diversas (as práticas culturais, as práticas esportivas, as práticas econômicas...).

A implementação da educação inclusiva exige uma profunda reformulação dos princípios e das práticas que regem as atividades pedagógicas do cotidiano das instituições de ensino. A mudança de valores para exercer novas estratégias são necessárias. Métodos e estratégias assertivos beneficiam o aprendizado, o interesse e a inclusão de alunos com deficiência. Entendemos a prática pedagógica como sendo um fazer ordenado dentro da sala de aula, onde alunos e professores participam. Quando perguntados sobre quais práticas favorecem a inclusão, obtivemos as seguintes respostas:

Professor nº 1 (AC) - Dependendo da proposta, sim, o aluno se sente participante da aula. Por vezes muito animados, contentes, e outras vezes fazem porque necessitam compreender aquele conteúdo para seu crescimento. *No decorrer do ano se vai dosando as atividades para que se sintam capazes de compreender o “eu” dentro de uma sociedade, o “eu” dentro de um desenvolvimento humano individualmente ou dentro de uma cultura (humana, cultural, folclórica), em que se deve preparar-se todos os dias, com novas condições, novas dificuldades, novos momentos. Conforme as experiências que são protagonizadas durante as aulas se fortalece e se aprende a lidar com as situações, até mesmo porque cada indivíduo tem o seu comportamento. Dentro de um diagnóstico específico já tem variantes de pessoa para pessoa. Deve-se, então, estar preparado para atender aquele indivíduo na sua necessidade e poder inseri-lo dentro dos conteúdos e propostas que se está trabalhando, e da proposta do grupo, porque por vezes não é só o professor que preconiza a ideia, e sim a turma. O preparo do professor acontece com variadas situações. Um exemplo recente foi durante a pandemia. Vivenciaram-se coisas completamente diferentes, a sociedade viveu um momento díspar. Jamais imaginaria lidar com uma situação tão desigual. Cada amanhecer é uma possibilidade de aprender e inserir essas pessoas no espaço compartilhado e que se está responsável para que ele funcione. Nos 40 minutos em que nos encontramos dentro da sala de aula nos responsabilizamos por torná-lo um tempo proveitoso para o aprendizado de todos. Com esse caminhar, se adquire experiência e nós deixamos de certa forma um pouco mais preparados para lidar com essas diferenças. Reforçando sobre as práticas pedagógicas, incluindo pessoas com deficiência, se o estudante estiver em sala de aula, já está de certa forma incluído. Aluno com deficiência dentro do espaço educacional, configura de alguma maneira. Importante administrar as aulas com igualdade, entendê-los como indivíduos com suas especificidades, mas não diferentes; saber que pessoas com deficiência podem ter algumas dificuldades; obstáculos em determinados trabalhos, determinada função, não o torna um ser incapaz. Vejo essa questão como principal fator: o “olhar” que o professor deve ter. Incluir uma pessoa com dificuldades, mas não incapacitado. Hoje pessoas com deficiência têm um envolvimento social muito maior. O que no passado era guardado dentro de um quarto, hoje está junto à sociedade e por vezes, dependendo do grau de deficiência mostra-se muito capaz e até em condições melhores de pessoas sem deficiência. A dificuldade física ou intelectual pode ser trabalhada em sala de aula na questão das diferenças, porém*

valorizando suas capacidades, assim como os demais alunos. As práticas pedagógicas podem ser interativas, que valorizem o aluno e trabalhem a autonomia. As práticas se movimentam de acordo com o que se vivencia durante as aulas através do diálogo e a troca de informações. Maior dificuldade? A maior dificuldade é a aceitação dos pais. A família necessita perceber a importância de dedicar atenção a este jovem. E o professor sem o apoio familiar tem maiores limitações para acessá-lo. Talvez pela quantidade de informações que conseguimos com a tecnologia e apesar de ser indispensável para a informação, também é considerável a interferência por tornar esses alunos de certa forma ansiosos demais. (Excerto da entrevista com o professor licenciado em Artes Cênicas - grifos meus).

Professor nº 2 (LM) - Defendo a importância da qualidade das estratégias para o conhecimento e inclusão. Nem sempre o interesse é o mesmo. *A forma de passar ou a qualidade do conteúdo interferem no sucesso da aula. Nos 18 anos trabalhados na Educação, a proposta sempre teve como objetivo planejar aulas em condições iguais, porém dependendo do grau da deficiência, é necessário reformular, e neste quesito há muito a aprender. Cada indivíduo é único e se depara com novos desafios todos os dias. Saber incluir é fazer o movimento de igualdade. Durante o tempo dividido com os alunos se remete ao pensamento relacionado a essa questão. Por vezes, o trabalho se torna mecânico devido ao tempo limitado e a falta de preparo para enfrentar os diferentes desafios na luta pela inclusão. Em segundo lugar, é importante apresentar metodologias participativas, com muita questão de diálogo, de interpretação, de leitura, e de percepção auditiva, cruzando com a interdisciplinaridade e com artes visuais, para que tragam imagens, no caso, importantes, para auxiliar nas leituras dos objetivos de aprendizagem e suas práticas. A grande dificuldade de explanar práticas pedagógicas importantes, reforça, é o espaço físico. As escolas não têm um preparo, uma sala específica, então é muito complicado o trabalho com educação musical nesses contextos. Realizar aulas de educação musical sem recursos, carregando instrumento toda hora, pouco tempo dentro da sala aula, ou seja, tirar leite de pedra para conseguir fazer com que desenvolvam alguma prática. Sem esquecer das questões teóricas, as questões históricas, enfim, questões mais amplas, tipo socioculturais, que a música leva para o currículo explanando o modelo que a escola tem. (Excerto da entrevista com o professor licenciado em Música – grifos meus).*

Professor nº 3 (AV) - *Insuficientes os auxílios pedagógicos recebidos para facilitar o bem estar destes alunos e auxiliá-los na questão inclusiva. Geralmente exponho o conteúdo para a turma toda, e alunos sem deficiência por vezes não entendem e pedem para repetir a explicação. Porém, o que tem algum tipo de deficiência, por exemplo, um aluno cadeirante, com dificuldade de movimentação nas mãos, dependendo o que for trabalhar, necessita de adaptações e nestes casos, depende muito do olhar do professor. Qual expectativa se tem com relação a este aluno? O que se espera que ele faça? o que exigimos dele? Dentro do que ele produz, o que ele consegue fazer? Atinge os objetivos? Está de acordo? Não acredito que se deva esperar que este estudante produza de uma maneira específica, enquanto conteúdos complexos merecem maiores explicações e atividades simplificadas. Alguns estudantes com ansiedade não ficam muito tempo parados, ou não conseguem se concentrar por muito tempo, é hora de acelerar, ou falar mais rápido, enquanto o estudante estiver dentro da sala de aula. Cada estudante com seu ritmo dentro de sala de aula. À medida que temos esse entendimento a aula vai funcionando. Terão dias em que esses estudantes com alguma*

deficiência não farão as atividades e não teremos acesso a este estudante neste dia e tudo bem desde que não vire uma rotina. *Se se entender que naquele momento ele não está legal e se recusar a fazer a atividade, há que se respeitar, e na próxima aula convidá-lo a participar, interagir, fazer atividade e atender aos objetivos. Acredito acompanhar como avaliação de um processo, não é porque não fez atividade naquele dia que não está cumprindo com o que se espera, com os objetivos, pois na aula seguinte retomou o conteúdo. Por vezes se faz uma proposta e eles devolvem outra coisa, que pode ser melhor do que aquilo que se esperava como retorno, o movimento dos saberes... Sim, faço adaptações, mas dentro do entendimento de que os sujeitos são diversos e trarão coisas diversas dentro de suas necessidades específicas, o que se deve ir considerando.* (Excerto da entrevista com o professor licenciado em Artes Visuais – grifos meus).

Para que haja um ensino de qualidade para todos os indivíduos, com ou sem deficiência, é necessário que tanto a escola quanto os professores se atualizem constantemente e tenham instrumentos que possam ser implementados com benefício a uma prática pedagógica que ofereça conhecimento e inclusão. O professor que atua no Ensino Médio deve ter como intuito a atualização de conhecimentos. Grande percentual de alunos trabalha no contraturno e carecem de conteúdos que despertem interesse.

É necessário que a instituição escolar fique mais atenta aos interesses, necessidades, dificuldades e resistências apresentados pelos alunos no decorrer do processo de aprendizagem. A escola que assim proceder estará caminhando na busca de melhor qualidade na construção do conhecimento (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003).

Desse modo, o docente tem a obrigação de fazer a diferença, e em seus planejamentos levar em consideração a realidade de cada aluno, ou seja, aproveitar ao máximo o ambiente que ele está inserido para desenvolver uma aula dinâmica e acolhedora.

4.5.1 Polivalência

A nova reforma do Ensino Médio proposta pelo governo federal em 2016 trouxe novos pareceres para a educação. Através da Medida Provisória 746 de 2016 surgiram modificações que atingiram diretamente o Ensino da Arte no nível médio. Após esta medida, a Lei 13.415 de 2017 reestrutura novamente o ensino nessa modalidade, mas deixa subentendido a obrigatoriedade da disciplina de Arte na Educação, deixando de evidenciar seu espaço em todos os níveis da Educação Básica. Vasconcelos e Schambeck (2019, p. 77) criticam, e expõem

motivos pelo qual acreditam que os Estados se posicionam favoráveis à polivalência.

A primeira é a questão financeira, pois, ao invés de quatro professores, um apenas daria conta da carga horária da disciplina. A segunda questão seria de ordem administrativa, ou seja, carga horária reduzida de Arte na matriz curricular para preenchimento de horas a mais de disciplinas do eixo principal.

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais comunicam:

Nas aulas de Arte, os alunos do Ensino Médio, ao darem continuidade ao seu aprendizado de fazer produtos em linguagens artísticas, podem aperfeiçoar seus modos de elaborar ideias e emoções, de maneira sensível, imaginativa, estética tornando-as presentes em seus trabalhos de música, artes visuais, dança, teatro, artes audiovisuais. A partir das culturas vividas com essas linguagens no seu meio sociocultural e integrando outros estudos, pesquisas, confrontando opiniões, refletindo sobre seus trabalhos artísticos, os alunos vão adquirindo competências que se estendem para outras produções ao longo de sua vida com a arte (BRASIL, 2000, p. 51).

Os alunos desenvolveram uma visão de mundo mais ampliada, podendo fazer suas escolhas levando em consideração os conhecimentos artísticos e as várias linguagens, bem como das experiências que vivenciaram ao longo do Ensino Médio.

Os textos dos documentos norteadores para orientar o ensino das linguagens de Arte não são claros e deixam dúvidas sobre a prática polivalente conforme Maura Penna ref. já nos advertia. Se a titulação do professor de Arte indica a especificação da linguagem cursada, não é compreensível trabalhar em contexto escolar com conteúdo que não foram abordados na formação desse professor: “a formação do professor é um ponto fundamental, na medida em que define o seu domínio dos conhecimentos artísticos: sua formação é específica em uma linguagem, ou mantém-se a visão geral de várias modalidades?” (PENNA 2008, p. 133)

Figueiredo (2010) considera que a polivalência no ensino das artes, configurada pela Lei n. 5692/71,

[...] é sinônimo de superficialização deste ensino, pois se um professor com formação específica em uma linguagem artística assume o ensino de Arte, o conhecimento especializado que ele obteve promove uma atuação polivalente desqualificada (FIGUEIREDO, 2010, p. 2).

Com relação a essa dubiedade, Figueiredo e Mohr (2021, p. 227) também nos esclarecem:

O documento afirma a importância das diferentes linguagens, descreve suas especificidades, aponta para um diálogo de forma articulada, mas por não descrever o que seria essa articulação e de que forma deveria acontecer, são possíveis diferentes interpretações, inclusive com relação à manutenção da prática polivalente, onde um único professor ensinará todas as linguagens artísticas, mesmo sem formação adequada para esta tarefa.

Quanto à relevância da questão da polivalência nas Linguagens da Arte, optou-se por questionar os professores sobre o ponto de vista de cada um deles:

Professor nº 1 (AC) - Seria coerente se cada escola *tivesse espaço físico para montar uma sala de Música, de Artes Visuais ou de teatro, com profissionais direcionados às devidas linguagens artísticas. Seria o ideal, porém não funciona desta maneira.* Faltam profissionais especialistas na sua área de atuação, bem como no espaço físico. A sociedade ganharia muito com essa junção, *mas como não existe essa condição, tentamos pincelar essas áreas com pouco conhecimento.* Por exemplo, conheço muito pouco sobre educação musical, como ensino música se não é minha área de formação? Falta então conhecimento para tratar essas outras áreas artísticas. (Excerto da entrevista com o professor licenciado em Artes Cênicas - grifos meus).

Professor nº 2 (LM) – Eu *preparo aulas de acordo com a formação e que, portanto, trabalho exclusivamente com educação musical, uso dos conteúdos das outras linguagens artísticas, como expressão corporal, percussão corporal e as artes visuais.* Sigo a legislação, a LDB e as propostas curriculares do estado que garantem as nossas especificidades. Não trabalho de modo polivalente, pois acredito que não deve o professor de artes trabalhar com todas as linguagens, isso gera alguns problemas. Quando são promovidas festas na escola, é subentendido que o professor de artes decore a escola, e no caso, nem sempre o professor está apto para isso. Se necessário, enviaremos música, e aí ok. Contudo, se os *alunos demandam atividades de artes visuais, então apresentamos propostas em que possam se expressar livremente, deixando claro que o professor é habilitado e domina a linguagem musical trabalhando com música.* Foi escrita na escola uma proposta curricular da disciplina de artes em formato de um curso. Fundamentada, uma espécie de um TCC, com defesa de um currículo de música e entregue e atualizado todo o ano para o setor pedagógico. Além de fazer uma fala justificando a disciplina, qualquer eventualidade mostra os documentos e as leis esclarecendo que o conhecimento artístico se dá, porém com outra linguagem artística. Defendo o trabalho em que sou capacitado. (Excerto da entrevista com o professor licenciado em Música – grifos meus).

Professor nº 3 (AV) - Trabalho *na área de minha formação em Artes Visuais. Deixo claro aos alunos no início do ano.* Porém, em alguns momentos, com intuito de promover interação, escolho grupos musicais, cantam, e se apresentam na escola com intuito de trabalhar expressão corporal, música, atividade plástica, teatro de sombras, enfim, nada além disso e acabo voltando para a minha área de formação. Creio que todos os professores se comportam assim. Nós

formamos e nos preparamos para trabalhar a linguagem específica. Ao citarmos a música, é fato que não há uma única forma de oferta do ensino de música na educação básica brasileira. O ensino de música está presente de forma curricular dentro do componente curricular Arte, e também está presente de forma extracurricular, presente na disciplina de Arte. *A prática polivalente do ensino de Arte ainda está presente, sendo necessárias definições mais específicas com relação à formação de professores que devem atuar na disciplina de Arte nos currículos escolares. Os documentos normativos poderiam também ser mais claros no sentido de promover um entendimento único sobre como ministrar aula de Arte na escola.* (Excerto da entrevista com o professor licenciado em Artes Visuais – grifos meus).

Como fica evidenciado na fala dos professores ainda se aplica o ensino das artes de forma polivalente em algumas escolas. De acordo com Lautério (2019, p. 45), “a prática polivalente continua presente em diversos contextos educacionais, seja pela compreensão do texto legal ou mesmo pelas condições apresentadas no espaço escolar”. Nesse sentido, em se tratando de Artes, os professores devem ter uma sólida formação em sua área (artes visuais, teatro, dança ou música) e devem compreender que as atuais mudanças nas políticas públicas regulatórias os afetam, tornando-se necessário criar estratégias e se reinventar todos os dias.

Nesse sentido, os estudos de Meurer e Figueiredo (2016, p. 518), destacam que há redes de ensino e profissionais das Artes que têm optado por trabalhar com o que lhe é conhecido. Nos afirmam os autores:

A polivalência vem sendo superada em diversos contextos que contratam professores especialistas para cada linguagem artística (por exemplo, Florianópolis, Porto Alegre, Rio de Janeiro, Natal, dentre outros), demonstrando algum tipo de mudança nas práticas de ensino de artes nos contextos escolares, ainda que de forma lenta e descontínua.

No caso desta pesquisa observa-se o comentário do P2 (LM) que prepara aulas de acordo com a sua formação e trabalha “exclusivamente” com educação musical. Para isso teve que estruturar argumentos junto a equipe pedagógica e comunidade escolar bem como elaborar um planejamento atualizado anualmente, citando documentos norteadores de área e legislação vigente. Deste modo, escola e equipe pedagógica aceitaram sua reivindicação e incorporaram a linguagem Música no contexto escolar, como apontado no excerto de sua fala do professor.

Perguntamos aos professores participantes da pesquisa em se tratando de Linguagens Artísticas, qual das linguagens da Arte atraem maior atenção de alunos com deficiência? Assim nos responderam:

Professor nº 1 (AC) - Direcionar as aulas para artes cênicas, minha linguagem de formação, *trabalho teatro, e as produções com cenários onde se exploro Artes Visuais e Musicais*. Durante as produções ofereço possibilidades de escolha para os alunos, *explorando todas as linguagens da arte. Acredito que qualquer linguagem quando bem elaborada é atrativa a qualquer estudante*. (Excerto da entrevista com o professor licenciado em Artes Cênicas - grifos meus).

Professor nº 2 (LM) - Trabalho com a linguagem artística que eu conheço. Exploro metodologias que trabalhem a participação e expressão do aluno, fazendo com que ele se sinta confortável durante a aula. Eles gostam de participar, de falar e se movimentar. Abrimos oportunidades para que falem, se expressem perante os demais, sempre chamando para a relação humana, para ir além dos conteúdos que se quer desenvolver. Quando trabalho com instrumentos rítmicos, eles têm vontade de participar, gostam de tocar instrumentos, porque eles sabem que se pegar, por exemplo, uma clava, e tocarem apenas com a clava, só fazendo “Tah, tah, tah”, está num processo de inclusão. Mesmo se atrapalhando, fazem o solo, fazem improvisação, e conseguem cada um de seu jeito, brincar com a situação e fazer música. Assim se faz nosso trabalho. Por vezes a timidez dificulta a exposição, considero ser a linguagem musical a mais atrativa aos estudantes com deficiência. Excerto da entrevista com o professor licenciado em Música – grifos meus).

Professor nº 3 (AV) - *Eles adoram aula de Artes. Normalmente é onde eles se sentem mais à vontade*. Obtivemos um aluno sem condições de acesso, em função das várias síndromes. Porém, *com todos os outros, com deficiências variadas, sempre conseguimos trabalhar e ter esse contato de troca de conhecimento*. Procuro trabalhar a linguagem de minha formação, não excluídas totalmente as demais, mas considero coerente o trabalho na minha área de formação, sempre com aulas práticas. *Geralmente, estudantes com deficiência gostam de musicalidade*. (Excerto da entrevista com o professor licenciado em Artes Visuais – grifos meus).

Ao auxiliar o aluno na compreensão de um conteúdo do qual não se tem domínio, corre-se o risco de não efetivar o ensinamento. Entendemos que a prática polivalente precisa ser discutida de forma mais efetiva pelos professores de Artes junto às escolas. Tal como mencionado pelos professores participantes da pesquisa todos atuam em suas áreas de formação, porém não se recusam em realizar práticas de outras linguagens, mesmo que com menor ênfase. Assim, acabam contribuindo para que a polivalência na escola ocorra.

Neste capítulo foi possível evidenciar, a partir dos excertos extraídos das transcrições das falas dos professores que atuam na disciplina evidenciar o papel da mediação do ensino de Artes como fator preponderante para a inclusão

de alunos com deficiência. Ao mesmo tempo que os professores relatam trabalhar em contexto de inclusão, eles destacaram as dificuldades de formação para tal e, principalmente, apontaram dificuldades em ministrar conteúdos direcionados para esse contexto, seja por falta de apoio pedagógico em sala ou até mesmo pela falta de conhecimentos mais específicos de Educação Especial. Para além do ensino das Artes esses professores mostraram que estão preocupados com acessibilidade e com o desenvolvimento social e cognitivo dos estudantes com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas retratando temáticas como o papel do professor na construção da inclusão têm ganhado espaço na literatura educacional nos últimos anos. Este estudo se insere nesse debate ao procurar compreender, a partir dos relatos dos professores de Artes de escolas públicas estaduais da Grande Florianópolis, como as práticas pedagógicas nas aulas de Arte contribuem no processo de ensino, aprendizagem e inclusão.

Foi observado através da revisão de literatura, um crescimento de informações sobre a temática, embora grande parte das pesquisas estejam baseadas em possibilidades de inclusão na educação, campo mais amplo que o das Artes. Os textos explanam variadas definições e formas consideradas assertivas de inclusão de estudantes, porém geram impasses na efetivação da inclusão, já que, de fato, não existe uma fórmula pronta.

O conhecimento que é gerado no senso comum, saberes partilhados e estruturados, e que têm como objetivo o sucesso, referem-se a um modelo eficaz. Contudo, penso ser complexo, de acordo com os dados apontados neste estudo, que as condições igualitárias de ensino e aprendizagem estejam sendo contempladas, quando as desigualdades no contexto escolar são latentes. Na revisão de literatura os textos abrem espaço para diversas abordagens, alertando sobre os desafios atuantes ao conciliar inclusão e conhecimento nas aulas de Artes. Na realização da pesquisa, para responder às questões investigativas, desenvolvemos um estudo de abordagem qualitativa, que envolveu três professores de Artes de Ensino Médio de escolas públicas da Grande Florianópolis.

Considerando ser a disciplina de Artes citada, inicialmente, pelos participantes, como aquela que seria inclusiva por natureza, pouco conseguimos identificar nas falas dos professores acerca das adequações pensadas e organizadas para incluir alunos com deficiência. Participaram do estudo três professores do Ensino Médio atuantes na disciplina de Arte com alunos com deficiência matriculados nas suas salas. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: um questionário de sondagem inicial e na sequência a entrevista semiestruturada realizada presencialmente com cada um dos 3 participantes. Os resultados dessa entrevista foram transcritos e organizados no texto por meio de

categorias: i) concepções dos professores sobre o processo de inclusão de alunos nas escolas de Ensino Médio; ii) mecanismos de apoio oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina; III) papel das políticas públicas e dos PPC no trabalho inclusivo e iv) práticas pedagógicas nas aulas de Arte em sala de aula inclusiva.

Os resultados indicaram que os professores reconhecem a importância da Arte para os alunos com deficiência, no entanto encontram grandes obstáculos em atuar com os mesmos. Exibem a crença de que a disciplina de Artes é inclusiva, um direito de todos, contudo apontam desafios no Ensino Médio, como dificuldades no acesso físico - seja por conta das dificuldades de acessibilidade estrutural nas escolas ou pela falta de salas específicas para ministrarem sua disciplina -, carência e falta de amparo no que diz respeito ao conhecimento e desrespeito às especificidades das necessidades específicas de cada estudante. O que gera também exclusão, como consequência dessa desigualdade. Além disso, relataram apresentar dificuldades em promover o entrosamento dos alunos com deficiência junto aos demais alunos.

Quando solicitados sobre mecanismos de apoio recebidos pela Secretaria de Estado de Santa Catarina, os professores entrevistados consideram o auxílio recebido insuficiente, relataram carência de material e de cursos de formação continuada. Ao mesmo tempo, relatam que esses, quando ofertados, muitas vezes repassam informações ultrapassadas e pouco atrativas. Um ponto que ficou latente na fala dos professores é a estrutura da sala de aula, caracterizada como insuficiente para o desempenho mínimo da disciplina Artes. Entretanto, relatam o esforço dos profissionais que atuam nas salas multifuncionais, esforço esse considerado por eles como importante para a escola, para os alunos e para os professores. O mesmo não acontece com a presença dos segundos professores em sala. Nesse item houve discordância com relação à atuação desses profissionais. Nem todos os entrevistados são favoráveis ao acompanhamento didático por parte dos segundos professores, nas escolas em que estão lotados. Alegam que esses profissionais raramente participam de planejamento conjunto, mas ressaltam a importância dos mesmos quando há casos mais severos em que eles ajudam no acompanhamento do estudante, suprimindo algumas necessidades básicas de higiene e/ou de deslocamentos físicos na unidade escolar.

Com relação às práticas pedagógicas que auxiliem a inclusão, podemos afirmar que, embora percebam dificuldades, se mostraram otimistas no esforço de adaptar algumas estratégias didáticas de trabalho na disciplina de Arte. Para eles, pelo fato do público atendido ser do Ensino Médio, há uma necessidade de valorização do “eu” de cada estudante, de um “olhar” do professor para o aluno e suas especificidades. Perguntados sobre a importância da Lei 13.146/2016, e se o planejamento dos entrevistados segue as regras do Currículo do Território Catarinense, os entrevistados se colocaram favoráveis por deduzir que a referida lei ampara e prevê igualdade de condições, porém alegam não ter conhecimentos sobre a lei em sua totalidade. Em relação ao CBTC, conhecem os textos que o planejamento e a escola cobram. Todos manifestam ciência da existência do documento do Projeto Político Pedagógico das escolas, mas apenas um deles participa e compreende as temáticas e conteúdos nas escolas em que está lotado. Os professores 1 e 3 não participam da elaboração, já o professor 2 conhece, participa e apoia, e além disso, faz parte do PPP da escola.

No contexto do professor de Artes da Escola Pública Estadual, há que se levar em conta a preocupação dos professores diante do trabalho das linguagens artísticas que não têm domínio. Os três professores trabalham a linguagem artística de sua formação. O professor 2, com formação em música, não cogita a hipótese de passar conteúdos de outras linguagens, mas aborda interdisciplinarmente outras áreas, o que parece ser o mesmo que os demais. Os professores 1 e 3, por vezes, abordam superficialmente outras linguagens compartilhadas com a linguagem de sua formação. Portanto, ainda está vigente em pelo menos dois entrevistados uma prática polivalente no ensino de Artes.

Também foi inquirido aos participantes qual linguagem artística atraía com mais facilidade estudantes com deficiência. Dois responderam positivamente para aquela que era a da sua formação inicial. Por fim, os dados revelaram a necessidade de os professores não medirem esforços e compartilhem experiências para garantir uma visão mais ampla sobre a construção de uma aprendizagem significativa e igualitária. É preciso buscar programas direcionados à formação dos educadores para atuarem com estudantes com deficiência.

Ao finalizar a pesquisa fica claro que o assunto não se esgota. Temos consciência que se trata de um estudo limitado a um pequeno número de

professores, mas seus resultados podem sugerir quais as dificuldades para se trabalhar na perspectiva inclusiva no campo das Artes ainda se mantêm, apesar de termos avançado, conforme nos indicam as pesquisas que fizeram parte desta revisão. Portanto, ainda é preciso investir na formação inicial e também no oferecimento de formação continuada se quisermos melhorar. Não foram identificadas nas falas dos professores participantes estratégias efetivas para estudantes com deficiência do EM. Estratégias essas que motivem os alunos ao interesse de participarem nas aulas de Artes e/ou a se inserirem na cultura e/ou nas regras da sala de aula e da escola.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline. (Org.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

AGUENA, P. N.; NERES, C. C. Educação especial e o ensino de arte: mapeando produções. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 13, n. 3, p. 196-223, 2017.

AIDAR, Gabriela ; Programas Educativos Inclusivos e Educação Museal. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 14, n. 4, p. 271-283, 2018. Entrevista com Gabriela Aidar. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/13265>. Acesso em: 2 ago. 2023.

ANTUNES, Celso. **Uma escola de excelente qualidade**, São Paulo: Ciranda Cultural; 1ª edição ,2008.

ARAÚJO, Jurandir de Almeida. Criação de um Blog de Emprego Apoiado. *In*: DELGADO GARCIA, Jesus Carlos (Org.). **100 Projetos de Emprego Apoiado**. São Paulo: ITS BRASIL, 2017.

ARTEN, Alessandro. **Arte & Inclusão Educacional**. São Paulo: Ed. Didática, 2007.

ARTILES, Alfredo J.; KOZLESKI, Elizabeth B. Promessas e trajetórias da Educação Inclusiva: notas críticas sobre pesquisas futuras voltadas a uma ideia venerável. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 14, n. 3, p. 804-831, 2019.

BAPTISTA, C. R. **Ação Pedagógica e Educação Especial: A sala de Recursos como prioridade na oferta de serviços especializados** . Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.59-76,Edição Especial, Maio-Ago. 2011.

BARBOSA, Ana Mae. **Porque e como: Arte na Educação**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2022.

BARBOSA, J.S.B. **A importância da participação familiar para a inclusão escolar**. UNB.Ipatinga, MG, 2011. Disponível em http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2152/1/2011_JulianaSilveiraBrancoBarbosa.pdf Acesso 18 jun 2015.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BERNARDES, J. A. P.; OLIVÉRIO, L. O. Uma breve história do ensino de arte no Brasil. **EDUCAÇÃO**, v. 1, n. 1, p. 25-36, 2012.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradutores: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1982.

BOOTH, T.; AINSCOW. Mel. **Index para a inclusão**: Desenvolvimento aprendizagem e a participação na escola. Tradutora: Ana Bernard da Costa. Reino Unido: CSIE, 2002.

BOWLING, A. Mode of questionnaire administration can have serious effects on data quality. **J. Publ. Health**, Oxford, v. 27, n. 3, p. 281-291, 2005.

BRASIL. **Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

BRASIL. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatura da Pessoa com deficiência**. Brasília, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 09 maio. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1997.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Brasília, DF: Presidência da república, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016**. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de música na Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria Executiva Câmara de Educação Básica, 11 maio 2016. ed. 89, s.1, p. 42.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 19 ago. 2022.

CAMARGO, E. P. de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlases e desenlases. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, p. 1-6, 2017.

CARVALHO, Renata Corcini; NAUJORKS, Maria Inês. Representações sociais: dos modelos de deficiências a leitura de paradigmas educacionais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, p. 1-8, 2005.

CARVALHO, Silvia Pereira. **Os primeiros anos são para sempre**. Mestre em psicologia da educação pela PUC-SP, coordenadora executiva do Instituto Avisa Lá – Formação Continuada de Educadores, 2011. Disponível em: <www.avisala.org.br>. Acesso em: 10 out. 2017.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COUTINHO; M. C. B. **A construção de saberes docentes para a inclusão as pessoas com deficiência**: um estudo a partir dos professores do curso de pedagogia do Sertão pernambucano. Recife: Do Autou, 2013.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. Tradutora: Vera Ribeiro. São Paulo: Editora Martins, 2010.

FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos**. 2 ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

FERNANDEZ, A. **O saber em jogo**: A psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Tradutora: Neusa K. Hickel. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FERREIRA, M. E. C; GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. *In*: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação**: Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Editora Summus, 2006. p. 291-299.

FERREIRA, W. B. Inclusão X exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. *In*: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Editora Summus, 2006.

FIGUEIREDO, S. L. F. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade? **Educação e Contemporaneidade**, v. 26, n. 48, p. 79-96, 2017.

FIGUEIREDO, Sérgio; MEURER, Rafael Prim. Educação musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da Lei nº 11.769/08. **Revista Opus**, v. 22, n. 2, p. 515-542, dez. 2016. Disponível em:

<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/issue/view/37/showToc>. Acesso em: 06 jul. 2021.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de; MICHELON, Adriano Santos. Educação musical nos anos finais do ensino fundamental na cidade de Chapecó/SC. *In: XX ENCONTRO DE PESQUISA E EXTENSÃO DO GRUPO MÚSICA E EDUCAÇÃO. Anais...* Florianópolis: UDESC, 2021. P. 323-240. Disponível em: <https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/XIMuse2021/ximuse/paper/view/1602>. Acesso em: 14 set. 2022.

FINCK, Regina. **Ensinando Música ao aluno Surdo**: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FREIRE, Vanda Bellard (Org.). **Horizonte da pesquisa em música**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2010.

FREITAS, N. K. Arte e ensino de Artes Visuais: percursos e possibilidades em educação inclusiva. **Da Pesquisa**, v. 4, n. 6, p. 191-198, 2007.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

GAUDENZI, P.; ORTEGA, F. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, p. 3061-3070, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009. 175 p.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. *In: GLAT, R (Org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. 2. ed. Rio de Janeiro: 7Letras Editora, 2009. p. 15-35.

GOMES, M. Djalma. **A tributação e a inclusão da pessoa com deficiência**. São Paulo: online, 2015.

GOMES, Karina Barra; NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida. Ensino da Arte na escola pública e aspectos da política educacional: contexto e perspectivas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S. l.], v. 16, n. 61, p. 583-596, jul. 2015. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/531>. Acesso em: 28 jun. 2022.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. Tradutor: Roberto Cataldo Costa. Revisor: Dirceu da Silva. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

INCLUSÃO – **REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**. Brasília. Secretaria da Educação Especial, out. 2005; jan./jul. 2010.

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Ariana Pereira Siqueira. **Formação docente e práticas pedagógicas**. EDUFBA, 2012.

KLAUSEN, Adriana Paula Nunes Siqueira. **O Ensino de Artes Visuais**: Algumas possibilidades na aprendizagem da arte em alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Monografia (Graduação em Artes Visuais) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/67185/000873000.pdf?sequence=1>. Acesso em: 27 abr. 2016.

KLING, Frederico. O que são salas de recursos multifuncionais e como está sua implantação? **FUNDAÇÃO FEAC**, online, 2021. Disponível em: <https://feac.org.br/o-que-sao-salas-de-recursos-multifuncionais-e-como-esta-sua-implantacao/> Acesso em: 15 de março de 2023.

LANNA JUNIOR, M. C. M. **História do Movimento Político Das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LOPES, E.; MARQUEZINE, M. C. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 3, p. 487-506, 2012.

LOPES, B. E. M. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. **Revista educação e políticas em debate**, v. 3, n. 2, p. 482-492, 2014.

LOPES, Josiane P. M.; SCHAMBECK, Regina. F. Currículo, deficiência e inclusão. *In*: SOARES, J; SCHAMBECK, R. F.; FIGUEIREDO, S. (Orgs.) **A formação do professor de música no Brasil**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. p. 127-142.

MADRUGA, S. **Pessoas Com Deficiência E Direitos Humanos: Ótica Da Diferença e Ações Afirmativas**. São Paulo: Saraiva Educação SA, 2021.

MAINARDES, Jefferson; CURY, Carlos Roberto Jamil. Ética na pesquisa: princípios gerais. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas**. *In*: Revista Outro Olhar. Ano IV, nº 4. Belo Horizonte: outubro, 2005.

MANTOAN, Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorin (Orgs.) **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MARQUEZAN, Reinoldo. **O Deficiente no Discurso da Legislação**. Campinas: Editora Papyrus, 2009.

MARCONDES DE MORAES, Maria Célia. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 14, n. 1, 2001.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. *In*: PALHARES, M.; MARINS, S. (Orgs.) **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002a. p. 61-85.

MENDES, E. G. Desafios atuais na formação do professor de educação especial. **Revista Integração**, Brasília, n. 34, p. 12-17, 2002b.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca, SCHAMBECK, Regina Finck. **Objetos pedagógicos**: uma experiência inclusiva em oficinas de artes. Araranguera: Junqueira & Marin, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. São Paulo: Ed. Artmed, 2003.

MONTEIRO, J. C; NERES, C. C. **A inclusão na educação infantil: análise do documento saberes e práticas da inclusão**. Revista Brasileira de Educação, Cultura, 2017.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradutor: Pedrinho A. Guareschi. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

PELAEZ, J. H. **Ética y experimentación médica**. Acta Médica Colombiana, n. 6, p. 485-492, 1988. / Pessini L, Barchifontaine CP. **Problemas atuais de Bioética**. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996. v. 13. p. 551

PRADA, Luis Eduardo Alvarado. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté, SP: Ed. Cabral Editora Universitária, 1997.

REILY, Lucia H. **Escola Inclusiva**: - Linguagem e Mediação. Campinas: Papyrus, 2004.

REILY, Lúcia H. **Atividades de artes plásticas na escola**: hoje é meu dia, Dona Aula de Artes? São Paulo: Pioneira, 1986.

REILY, Lúcia H. **Nós já somos artistas**: estudo longitudinal da produção artística de pré-escolares portadores de paralisia cerebral. 255f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

REILY, Lúcia. H. **Armazém de imagens**: estudo de caso de jovem artista portador de deficiência múltipla. 255f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

REILY, Lúcia H. Nas margens dos manuscritos e da vida: representações de deficientes em iluminuras medievais. *In*: 32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, **Anais...** Caxambu (PE): ANPEd; Espaço Livre, 2009. v. 1. p. 1-15.

REILY, Lucia. H. O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 30, n. 80, p. 84-102, 2010.

REILY, Lúcia H. [Entrevista concedida a Milka Carvajal]. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 6, n. 2, 2012.

ROSA, Emiliana Faria. Educação de surdos e inclusão: caminhos e perspectivas atuais. **Rev. Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 146-157, 2011.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio**: Temas Multidisciplinares. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA, Conselho Estadual de Educação/Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina. Lei Complementar nº 170. 07 de agosto de 1998. **Lei do Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina**. Florianópolis, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Fundação Catarinense de Educação Especial. Política de educação especial no estado de Santa Catarina**. São José: FCEE, 2006a.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. Resolução 112, de 12 de dezembro de 2006. **Fixa normas para a educação especial no sistema estadual de educação de Santa Catarina**. Florianópolis, 2006b.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Fundação Catarinense de Educação Especial**. Programa Pedagógico. - São José, SC: FCEE, 2009.

SANTA CATARINA. **Fundação Catarinense de Educação Especial**: Programa Pedagógico. São José: FCEE, 2009a.

SANTA CATARINA. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**, São José: FCEE, 2009b.

SANTA CATARINA. **Resolução CEE/SC Nº 100/2016**. Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/outras-modalidades-de-ensino/educacao-basica/educacao-basica-ensino-especial-resolucoes/1606-resolucao-2016-100-cee-sc>. Acesso em: 28 mar. 2023.

SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. 2019. Florianópolis: Governo do Estado, 2019. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense> Acesso em: 17 abr. 2022.

SANTA CATARINA. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**: Caderno 1. 2020a. Florianópolis: Governo do Estado, 2020. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 28 mar. 2023.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/SC nº 100, de 13 de dezembro de 2016b. Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 856, de 6 de setembro de 2016**. Aprova o Regimento Interno das Agências de Desenvolvimento Regional, dos Conselhos de Desenvolvimento Regional, dos Colegiados Regionais de Governo e estabelece outras providências.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 981, de 7 de dezembro de 2016**. Altera o art. 52 do Anexo I do Decreto nº 856, de 2016, que aprova o Regimento Interno das Agências de Desenvolvimento Regional, dos Conselhos de Desenvolvimento Regional, dos Colegiados Regionais de Governo e estabelece outras providências.

SANTA CATARINA. **Lei nº 17.143, de 15 de maio de 2017**. Dispõe sobre a presença do Segundo Professor de Turma nas salas de aula das escolas de educação básica que integram o sistema estadual de educação de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

SANTA CATARINA. **Lei complementar nº 741, de 12 de junho de 2019**. Dispõe sobre a estrutura organizacional básica e o modelo de gestão da Administração Pública Estadual, no âmbito do Poder Executivo, e estabelece outras providências. Florianópolis: Governo do Estado de Santa Catarina, 2019. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2019/741_2019_lei_complementar.html. Acesso em: 16 nov. 2021.

SANTA CATARINA. **Portaria N° 709 de 28 de março de 2022**. Define os municípios de abrangência das Coordenadorias Regionais de Educação, de acordo com o Decreto nº 1.682, de 19 de janeiro de 2022. Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/leis/decretos-da-sed-sc/12992-portaria-n-709-28-03-22-doe-n-21739-29-03-2022-p-109-110>. Acesso em: 16 ago. 2022a.

SANTOS, Mônica Pereira dos et. al. **Index para inclusão como Instrumento de Pesquisa**: uma análise crítica. Rio de Janeiro: Ed. Rev., 2002. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 20, n. 4, p. 485-496, Out.-Dez., 2014.

SCHAMEBCK, R. Finck. O contexto inclusivo na escola: representação e estigma na perspectiva de duas professoras. **Revista Educação Arte e Inclusão**, v.16, n. 2, 2020.

SCHAMBECK, R. Finck. Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música. **Revista da ABEM**, v. 24, n. 36, 2016.

SCHAMBECK, R. F.; LUZ, K. V. da. Dimensões de atuação em contexto inclusivo: a aula de arte mediada pelo Segundo Professor. *In: Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 132-156, 2018.

SIMIELLI, L. E. R. Sobral: a definição das políticas públicas a partir da participação popular. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 13, n. 52, 2008. DOI: 10.12660/cgpc.v13n52.44167. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cgpc/article/view/44167>. Acesso em: 2 abr. 2023.

STAINBACK, S. *et al.* A aprendizagem nas escolas inclusivas: e o currículo? *In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão: Um guia para educadores.* Tradutora: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 1999. p. 240-250.

VALLE, J. W.; CONNOR, D. J. **Ressignificando a deficiência**: da abordagem social às práticas inclusivas nas escolas. Porto Alegre: AMGH, 2014.

VARGAS, L. A. M. **Escola em dança**: movimento, expressão e arte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

VASCONCELOS, Helena; SCHAMBECK, Regina Finck. O ensino de música nas escolas estaduais de Santa Catarina da Grande Florianópolis: uma análise com base no ciclo de políticas. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 63-85, 2019.

APÊNDICE I - LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES/REALI

Levantamento das produções sobre Arte e Inclusão (2008-2021) Periódicos Revista educação Artes e Inclusão.

Titulo	Palavra chave	Autor (es)	volume/ número/ ano
1 EU NÃO TIVE FORMAÇÃO: UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ARTES VISUAIS EM TURMAS ONDE ESTUDAM EDUCANDOS CEGOS	Educação Inclusiva; Educandos Cegos; Artes Visuais	Tatiana dos Santos da Silveira	v.1, n.1 de 2008
2 ARTES VISUAIS E INCLUSÃO: O SIMBOLISMO NA EXPRESSÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	Educação Inclusiva; Educandos com necessidades Educacionais Especiais; Artes Visuais	Ana Luíza Ruschel Nunes Aline Horst Michele Spall	v. 1, n.1 de 2008.
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES ATRAVÉS DA ARTE E INCLUSÃO	Ensino de arte, inclusão, formação de professores.	Adriane Cristine Kirst Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva	v. 1, n.1 de 2008.
4 DESENHO INFANTIL: COGNIÇÃO, LINGUAGEM E SURDEZ	Desenho infantil, linguagem, cognição, desenho na surdez	Liane Carvalho Oleques	v 2, n.1 de 2009.
5 INCLUSÃO SOCIAL: O DESIGN COMO PARTE INTEGRANTE NO ENSINO DA ARTE	Inclusão; arte; cegos; design social.	Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, Thais de Carvalho Larcher Pinto	v 2, n.1 de 2009.

6 OS DIFERENTES DISPOSITIVOS DE FABRICAÇÃO DE IMAGENS E ILUSTRAÇÕES TÁTEIS E AS POSSIBILIDADES DE PRODUÇÃO DE SENTIDO NO CONTEXTO PERCEPTIVO DOS CEGOS	Cegos, inclusão, acessibilidade	Dannyyelle Valente	v. 2, n.1 de 2009
7 UM ENCONTRO INCLUSIVO: FAMÍLIA E ARTE NA ESCOLA		Larissa Antonia Bellé	v.3 n. 1 de 2010
8 MASC/NAE: MUTAÇÕES, PARCERIAS E INCLUSÃO	Museu de Arte, ações educativas, projetos em parceria, inclusão.	Maria Helena Rosa Barbosa	v. 4, n.1 de 2011.
9 AS ARTES VISUAIS COMO MEDIAÇÃO NA SUPERACÃO DA HIPERATIVIDADE: UM ESTUDO DE CASO	Artes Visuais, educação, mediador, Hiperatividade, déficit de Atenção	Luzita Maria Erichsen, Ana Luiza Ruschel Nunes	v. 4, n.1 de 2011.
10 ENSINO DE ARTE E AUTISMO: UM RELATO DE EXTENSÃO	Oficinas de Arte; Autismo; Educação; Afetividade; Walter Benjamin	Lorena Barolo Fernandes Anita Schlesener Carlos Mosquera Rosanny Moraes Teixeira	v. 5, n.1 de 2012.
11 A CONSTRUÇÃO DE OBJETOS ARTÍSTICOS INCLUSIVOS E INTERATIVOS ATRAVÉS DO PROJETO LAVAIPE	Arte Inclusiva, multisensorialidade, tecnologia.	Osmar Yang Rebeca Guglielmi Samira Machado Poffo	v. 6, n.2 de 2012.
12 GESTO E LINGUAGEM COMO MEDIADORES NO PROCESSO COGNITIVO:ENSINO	Mediação, inclusão, educação, inteligências, cegos	Ana Lúcia Oliveira Fernandez Gil	v. 6, n.2 de 2012.

DE ARTES PARA CEGOS			
13 REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA INCLUSIVA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS	Educação Especial, Formação docente, inclusão e ensino de artes	Cristiane Alves Freitas	v. 7, n.1 de 2013.
14 EXPERIÊNCIAS DE ARTE E INCLUSÃO: INTEGRANDO CRIANÇAS E FAMÍLIAS NOS ATELIÊS DE SAN FERNANDO.	Relato de experiência, integração, família escola	Rita Ricardi Noguera	v. 7, n.1 de 2013.
15 EDUCANDO PESSOAS COM DEFICIÊNCIA PARA O MERCADO DE TRABALHO: A ATUAÇÃO DOCENTE	Pessoas com deficiência. Mercado de trabalho. Educação inclusiva.	Maria Inês Tondello Rodrigues Terciane Ângela Luchese	v. n.2 de 2013.
16 ENSINO DE MÚSICA: PERSPECTIVAS DE UMA PROFESSORA SURDA	Surdez; Professora Surda; Educação Musical; Educação Especial; Conservatório Cora Pavan Capparelli	Regina Finck Schambeck Vívian Leichsenring Kuntze	v. 9, n.1 de 2014.
17 AÇÕES PEDAGÓGICAS PARA INCLUSÃO DE ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NUMA ESCOLA DE MÚSICA DE SÃO PAULO: RELATO DE CASO	TEA; educação musical; música; educação inclusiva; ações pedagógicas	Viviane dos Santos Louro	v. 10, n.2 de 2014

18 APRENDIZAGEM MUSICAL E DISTÚRBO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO CENTRAL: RELATO DE UM CASO	Processamento auditivo; DPAC; aprendizagem musical, inclusão, formação de professores;	Viviane dos Santos Louro Gisele Masotti Moraes Renan Sergio Freitas	v. 10, n.2 de 2014.
19 PIBID INTERDISCIPLINAR: UM OLHAR SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA ARTE PARA A CONSTRUÇÃO DE OBJETOS PEDAGÓGICOS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS	PIBID Interdisciplinar, inclusão/exclusão, artes, escola, AEE.	Stéfani Rafaela Pintos da Rocha, Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva	v. 11, n.1 de 2015
20 MEDIAÇÃO DE ARTES PARA ESPAÇOS ESCOLARES E MUSEOLÓGICOS COMO FORMA DE INCLUSÃO	Mediação, arte e educação, inclusão, espaços escolares e/ou culturais	Jéssica Cristina Braga Juliana DellêMadalosso Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta	v. 11, n.1 de 2015
21 EDUCAÇÃO, ARTE E INCLUSÃO NA PERSPECTIVA MONTESSORIANA	Inclusão, Arte educação, Pedagogia Montessoriana.	Raysa Serafim Farias	v. 11, n.2 de 2015.
22 PRÁTICAS MUSICAIS EM SALA DE AULA INCLUSIVA	Pedagogia Waldorf. Educação musical. Inclusão	Francisca Maria Cavalcanti Regina Finck Schambeck	v. 11, n.2 de 2015.
23 ENSINO DE ARTES VISUAIS PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS VISUAIS NO INSTITUTO DOS CEGOS DA PARAÍBA ADALGISA CUNHA	Deficiência Visual. Ensino de Artes Visuais.	Maria das Graças Leite de Souza. Robson Xavier da Costa	v. 12 n.1 de 2016
24 O ENSINO DE ARTES VISUAIS PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO	Educação especial, trabalho pedagógico, altas habilidades, artes visuais.	Juliana Moreno Cavalheiro, Vera Lucia Penzo Fernandes	v. 12 n.2 de 2016

25 ARTE, LOUCURA E ENSINO: POR UMA ARTE-EDUCAÇÃO INCLUSIVA	Artes, Loucura, Educação, Inclusão, Arte-Educação,	Carlos Carvalho Macêdo, Janine Alessandra Perini	v.12 n.3 de 2016
26 ENSINO DA ARTE E INCLUSÃO: RELATOS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM AULAS DE ARTES VISUAIS NO COLÉGIO PEDRO II	Educação, Ensino da Arte, Inclusão, Deficiência Visual,	Leila Gross Monique Andries Nogueira	v.12 n.3 de 2016
27 ESTUDO DE CASO: A CONTRIBUIÇÃO DA ARTE PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM ALUNO COM PARALISIA CEREBRAL HEMIPLÉGICA	Educação, Artes, Inclusão, Ensino, Arte-Educação,	Sandra Margarete Abello, Sirlei Baptista Falck	v.12 n.3 de 2016
28 FOTOGRAFIA PARA INCLUSÃO DE JOVENS COM NECESSIDADES ESPECIAIS DE EDUCAÇÃO	Educação, Fotografia, Inclusão, Jovens, Artes,	Walter Karwatzki	v.13 n.1 de 2017
29 ENSINO DE ARTE & ESCOLA BILÍNGUE: RELATO SOBRE EXPERIÊNCIA COM A PROPOSTA TRIANGULAR NA EDUCAÇÃO DE SURDOS SOB A PERSPECTIVA DE VYGOTSKY	Ensino de Arte, Proposta Triangular, Vygotsky, Educação Inclusiva,	Sandra Maria Silva Oliveira, Suelene Regina Donola Mendonça	v.13 n.2 de 2017
30 CONTRIBUIÇÕES DA ARTE E DO PROFESSOR ARTETERAPEUTA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	Educação, Artes, Inclusão, Arte Terapia, Docência	Camila de Carvalho Vieira	v.13 n.2 de 2017
31 EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ENSINO DE ARTE:	Educação, Arte, Arte-educação, Educação Inclusiva,	Patricia Nogueira Aguenta Celi Corrêa Neres	v.13 n.3 de 2017

MAPEANDO PRODUÇÕES			
32 RECURSOS DIDÁTICOS TÁTEIS NO ENSINO DE ARTE PARA ALUNOS COM SURDOCEGUEIRA	Educação, Inclusão, Surdocegueira, Tecnologias da Informação e Comunicação, Prototipagem,	Alessandra Dutra Vanderley Flor da Rosa Cynthia Lanzoni Costa	v.14.n.2 de 2018
33 ENTREVISTA COM ADRIANA MAGRO: O ENSINO DA ARTE E OS ESPAÇOS DE SAÚDE MENTAL	Educação, Artes, Inclusão, Saúde, Ensino, Estágio	Julia Rocha	v.14. n.2 de 2018
34 RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO MUSICAL E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO CENÁRIO BRASILEIRO	Transtorno do Espectro Autista, Educação Musical, Educação Musical Especial.	Daniele Pincolini Pendeza Iara Cadore Dallabrida	v. 14 n. 3 de 2018
35 O ENSINO DA MÚSICA E UMA JOVEM COM SÍNDROME DE DOWN: RESULTADOS DE UM PROJETO DE INVESTIGAÇÃO- AÇÃO	Síndrome de Down, Ritmo, Música, Batimentos Corporais, Instrumento Musical	José Alberto Silva Rocha, Estrela da Conceição Nogueira Paulo, Antônio José Pacheco Ribeiro	v. 14 n. 3 de 2018
36 ENTREVISTA COM CLÁUDIA SILVANA SALDANHA PALHETA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	Educação, Artes, Educação Especial, Inclusão,		v. 14 n. 3 de 2018

37 SURDOCEGUEIRA: DESAFIOS DE UMA INCLUSÃO	Educação; Inclusão; Surdocegueira; Desafios Educacionais.	Mariane Della Coletta Savioli Garzotti de Araujo Arieli Maria de Souza Powidaiko Ariane Maria Gonçalves de Souza Natália dos Santos da Silva Barros Sabrina CorandinChelis	v.14 n.3 de 2018.
38 ENTREVISTA COM GABRIELA AIDAR: PROGRAMAS EDUCATIVOS INCLUSIVOS E EDUCAÇÃO MUSEAL	Educação, Artes, Museus, Inclusão		v.14. n.4 de 2018
39 EDUCAÇÃO MUSICAL E INCLUSÃO: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS DE PROFESSORES DE MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL	Prática docente, Professores de música, Alunos com deficiência, Educação Básica	Crislany Viana da Silva, Cristiane Maria Galdino de Almeida	v. 14 n. 4 de 2018
40 A CONTRIBUIÇÃO DO MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA PARA A COMPREENSÃO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	Modelo Social da Deficiência. Transtorno do Espectro Autista. Estudos sobre Deficiência. Educação Especial	Solange Cristina da Silva MariveteGesser Adriano Henrique Nuernberg	v. 15 n.2 de 2019.
41 ARTES VISUAIS, DIVERSIDADE E INCLUSÃO: A POÉTICA EXPRESSIVA DE ADULTOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	Deficiência Visual, Poética em Arte Visual, Percepção Sensorial, Metodologia	Ana Luiza Ruschel Nunes, Ester Teixeira Okita	v.15.n.2 de 2019

42 SINESTESIA, ARTE E DEFICIÊNCIA VISUAL: APLICAÇÃO DE UM MÉTODO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO PARA APRECIÇÃO DE PINTURAS POR ALUNOS NÃO VISUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	Artes, Educação, Inclusão	Luís Müller Posca, João Henrique Lodi Agreli	v.15.n.3 de 2019
43 A LINGUAGEM TEATRAL NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: UMA EXPERIÊNCIA TÉORICO-PRÁTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE	Educação de jovens e adultos, Necessidades educacionais especiais, Formação docente	Carlos Soares Barbosa	v.15.n.4 de 2019
44 SABER SENSÍVEL E ACUIDADE CORPORAL: METODOLOGIA DE ENSINO DE DANÇA A PARTIR DE UM ESTUDO COM ESTUDANTES CEGOS	Saber sensível, Acuidade corporal, Metodologia para o ensino da dança,	Marcia Almeida	v.15 n.4 de 2019
45 O SOM DO SILÊNCIO: VIBRAÇÕES DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO SOCIOCULTURAL DA CRIANÇA COM ESPECTRO AUTISTA	Educação Infantil, Espectro Autista, Música, Inclusão,	Garbareth Edianne Mattos Rita Buzzi Rausch Amanda Lang	v.16.n.1 de 2020

46 O ENSINO DA ARTE COMO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NUMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE	Estética, Educação, Arte, Deficiência intelectual,	Danilo Arnaldo Briskievicz, Cibele Silva de Aquino Costa, Diego Norberto Souza, Enderson de Carvalho Gonçalves, Mariana Lopes de Almeida, Leila Mara Siqueira de Oliveira	v.16.n.1 de 2020
47 ENTREVISTA COM KAROL CORDEIRO: UMA HISTÓRIA DE AMOR E LUTA PELA INCLUSÃO ATRAVÉS DA ARTE	Educação, Artes, Inclusão, Síndrome de Aicardi-Goutières		v.16 n.1 de 2020
48 O CONTEXTO INCLUSIVO NA ESCOLA: REPRESENTAÇÃO E ESTIGMA NA PERSPECTIVA DE DUAS PROFESSORAS	Contexto Inclu-sivo. Educação especial. Representação Social. Estigma.	Regina Finck Schambeck	v 16 n.2 de 2020.
49 DANÇA, DEFICIÊNCIA, EDUCAÇÃO ACESSÍVEL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIAS E TEORIZAÇÕES EM PERCURSO	Dança. Deficiência. Educação acessível. Formação de professores.	Ana Maria Rodriguez Costas	v.16 n. 3 de 2020
50 INCLUSÃO ARTÍSTICA E CULTURAL EM CONTEXTO DE SAÚDE MENTAL	Arte, Atendimento, Inclusão, Psicossocial.	Rosa Iavelberg Adriana Magro	v.16.n.3 de 2020
51 UMA PROPOSTA À LEITURA DE IMAGENS POR PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	Deficiência visual, Audiodescrição, Acessibilidade, Barreiras comunicacionais.	Andressa Dias Gerda Margit Schütz Foerste	v.16.n.3 de 2020

52 A UTILIZAÇÃO DOS MÉTODOS ATIVOS NA EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL COM DEFICIENTES INTELECTUAIS	Educação Musical; Deficiência Intelectual; Métodos ativos;	Claudia Caetano de Oliveira Costa. Eliton Perpetuo Rosa Pereira. Diana da Silva Teixeira	v.17 de 2021.
53 A ARTE NA CULTURA SURDA	Arte, Arte surda, Comunidade Surda, Identidade Surda	Yuri Miguel Macedo, Renan Antônio da Silva, Felipe Freitas de Araújo Alves	v.17 de 2021
54 BALANÇO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE ARTE E EDUCAÇÃO ESPECIAL (2003-2017)	Ensino de Arte, Educação Especial, Produção do conhecimento, Pessoa com deficiência	Taís da Silva Lins Joao Henrique da Silva	v.17 de 2021
55 ARTE SURDA NA ESCOLA INCLUSIVA	Artes visuais, Arte surda, Educação Infantil, Ensino de arte	Adriana Moreira de Souza Corrêa Rafaella Pereira Chagas Aparecida Carneiro Pires	v.17 de 2021

Fonte: Sistematizado a partir do periódico REAI (2008-2021)

APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado, intitulada **PROFESSORES DE ARTES NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA GRANDE FLORIANÓPOLIS**, que fará entrevista, tendo como objetivo compreender, a partir dos relatos dos professores de Artes de escolas públicas estaduais da grande Florianópolis, como as práticas pedagógicas nas aulas de Artes contribuem no processo de ensino- aprendizagem e inclusão em sala de aula). Serão previamente marcados a data e horário para perguntas, utilizando entrevista. Estas medidas serão realizadas no local de trabalho de cada professor participante.

O(a) Senhor(a) e seu/sua acompanhante não terão despesas e nem serão remunerados pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de danos, decorrentes da pesquisa será garantida a indenização.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos, de acordo com os procedimentos metodológicos da pesquisa.

A sua identidade será preservada pois cada indivíduo será identificado por um número. As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão os pesquisadores, no caso estudante de mestrado Marilete Terezinha de Souza Pereira e a Profa Regina Finck Schambeck, professor responsável.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome. Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO:

NÚMERO DO TELEFONE:

ENDEREÇO:

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UEDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901

Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte -

Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

APÊNDICE III – ROTEIRO ENTREVISTA**ROTEIRO ENTREVISTA PROFESSORES DE ARTE****III - ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE****9. Tempo de atuação profissional na EB- Ensino Médio - junto à Rede Estadual de Educação de Santa Catarina – REESC:**

- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 15 a 20 anos
- Maior que 20 anos

10. Unidades Escolares pertencentes à CRE de Florianópolis onde você trabalha como professor de Arte atuando no Ensino Médio:**11. Quais são os anos/turmas que você leciona atualmente:**

- 1° Anos
- 2° Anos
- 3° Anos

IV – O ENSINO DA ARTE**12. Quantas horas semanais você trabalha como professor de Arte na REESC?**

- 10h
- 20h
- 30h
- 40h
- Outro:

13. Como você organiza os tempos para as diferentes linguagens da Arte (Artes visuais, música, teatro e dança) no currículo do EM?

- Por aulas.
- Por mês.
- Por bimestre.
- Por semestre.
- Por ano.
- Outro:

V – O ENSINO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO NAS AULAS DE ARTES

14. Nas escolas onde trabalha ou trabalhou, obteve contato com alunos com deficiência? Você saberia informar quais deficiências mais comuns são ou foram vivenciadas nessas escolas?

15. Você já trabalhou com aluno com deficiência? Qual deficiência? De que forma trabalhou?

16. Como você conduz as para alunos com deficiências que necessitam maior grau de atenção enquanto os demais alunos dividem o mesmo espaço? Como elabora essas aulas?

17. Você considera o professor preparado para lidar com quaisquer deficiências que sejam expostas durante a trajetória docente?

18. Você usa alguma metodologia específica se tratando de inclusão desses estudantes?

19. Para você, quais são os principais desafios e necessidades para a inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de artes?

- Dispor de melhoria nos materiais didáticos
- Desenvolver atividades em espaço específico e estruturado para as aulas de artes.
- Acompanhar um conteúdo programático pré-estabelecido.
- Estimular a capacitação do professor para as demais linguagens artísticas?
- Lidar com a disciplina dos alunos.
- Ensinar para um grupo heterogêneo.
- Outros desafios (quais?):

20. Quais conteúdos você considera fundamentais para serem desenvolvidos nas aulas de Artes que trabalham a Inclusão no Ensino Médio?

VI – ATUAÇÃO DO ESTADO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

21. Na sua opinião, o estado está equipado para receber alunos com deficiências específicas

22. Quais mecanismos de apoio o professor obtém?

23. O que o estado tem feito para promover auxílio a educação de deficientes?

24. Como o estado se responsabiliza pela formação continuada para a inclusão de pessoas com deficiência?

25. Você conhece os conteúdos de Arte para o Ensino Médio propostos pelo Currículo Base do Território Catarinense - CBTC, publicado em 2019?

VII – PROJETO PEDAGÓGICO

26. Você conhece o Projeto Pedagógico (PP) de sua escola?

27. Você é convidado a participar da escrita/elaboração do PP de sua escola?

28. Houve a inserção de conteúdos sobre inclusão de deficientes no PP da escola a partir do CBTC?

29. No PP de sua escola foram incluídos novos conteúdos de inclusão a partir do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense publicado em 2019?

VIII – METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE ARTES

30. Como você organiza as aulas de Artes pensando na inclusão de alunos com deficiência?

31. Foi necessário buscar formação fora do que é oferecido pela Rede Estadual para a compreensão de atividades inclusivas na escola?

32. Foram empregadas por você outras metodologias inclusivas para a inserção da disciplina Artes a partir da publicação do CBTC, publicado em 2019?

IX – POLIVALÊNCIA

33. Como o professor administra as aulas de artes no estado, quanto a polivalência?

34. Professor de artes pode ensinar qualquer atividade artística ?

35. Você considera que a formação prepara o professor?

36. Você se sente responsável pelo ensino polivalente da Arte?

Justifique:

37. Você trabalha dentro de uma perspectiva polivalente do ensino de Arte?

38. Na sua opinião, de quem depende a inserção de conteúdos de inclusão nas linguagens artísticas específicas nas aulas de Arte?

39. Acrescente comentários que desejar referentes aos conteúdos inclusivos das linguagens artísticas a serem tratadas no Ensino Médio.

Obrigado por sua participação

APÊNDICE IV - QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO

QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO PARA PROFESSORES DE ARTE

Prezados(as) professores(as) de Arte

Este é um convite para sua participação em uma pesquisa intitulada: **Professores de Artes no Ensino Médio: um estudo sobre a inclusão de alunos com deficiência em sala de aula.** Esta pesquisa propõe **compreender, a partir dos relatos dos professores de Artes de escolas públicas estaduais de Florianópolis, como as práticas pedagógicas nas aulas de Arte podem contribuir no processo de ensino, aprendizagem e inclusão**

As informações coletadas por este questionário e as análises realizadas serão utilizadas como parte desta pesquisa e poderão fazer parte de produções acadêmicas de pesquisadores e acadêmicos do Programa de Mestrado Profissional – PROFARTES da UDESC.

As questões estão direcionadas aos professores de Arte que atuam no Ensino Médio de Escolas da Rede Estadual integradas ao SED de Florianópolis.

Todos os dados serão tratados de acordo com os princípios éticos da pesquisa acadêmica, sendo que o anonimato de todos/as os/as participantes serão mantidas nas publicações, relatórios e textos acadêmicos decorrentes dessa dissertação.

Por favor, responda todas as questões que você considerar pertinentes. Você pode também optar por não responder algumas das questões formuladas.

Desde já, obrigado pelo tempo dedicado às respostas ao questionário e pela contribuição para esta pesquisa.

Quaisquer dúvidas, esclarecimentos ou comentários podem ser enviados para a mestrande Marilete Terezinha de Souza Pereira ou para a professora orientadora Prof. Dra. Regina Finck Schambeck, responsáveis por esta pesquisa junto ao PROFARTES da UDESC.

Marilete Terezinha de Souza Pereira

Email: mariletebpereira@yahoo.com.br

Contato: (48) 991612841

Prof. Dra. Regina Finck Schambeck - Professora Orientadora

I - IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE

1. Nome:

2. E-mail para contato:

3. Idade:

4. Contato de WhatsApp caso desejar: _____

II - FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE

5. Graduação (selecione quantas alternativas forem pertinentes):

- Licenciatura Plena em Educação Artística.
- Licenciatura Plena em Artes.
- Licenciatura Plena em Artes Visuais.
- Licenciatura Plena em Artes Plásticas.
- Licenciatura Plena em Artes Cênicas.
- Licenciatura Plena em Teatro.
- Licenciatura Plena em Música.
- Licenciatura Plena em Dança.
- Outro:

6. Em que instituição(ões) de ensino superior você cursou graduação(ções) e qual o ano de término?

**7. Você possui pós-graduação (Especialização, Mestrado ou Doutorado)?
Em qual área?**

8. Quais as temáticas dos cursos de atualização ou formação continuada que você cursou nos últimos cinco anos?

